

# **INFORME ESPECIAL**

**LA ESCUELA:**

**ESPACIO DE CONVIVENCIA Y CONFLICTOS**



**SÍNDIC DE GREUGES  
DE  
LA COMUNITAT VALENCIANA**

**Alicante, 2007**



# **ÍNDICE GENERAL**



<b>Presentación del Informe .....</b>	<b>9</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>17</b>
1.    Justificación del estudio.....	19
2.    Actuaciones previas. Información de la Administración educativa.....	20
3.    Realización de estudio de campo sobre los comportamientos de acoso escolar entre iguales en el ámbito educativo .....	28
<b>1.    Revisión de estudios anteriores.....</b>	<b>33</b>
1.1.  Los estudios de incidencia del maltrato entre iguales.....	35
1.2.  Los estudios sobre otros conflictos de convivencia.....	42
<b>2.    Metodología.....</b>	<b>47</b>
2.1.  Estudio cuantitativo.....	50
2.1.1.  Objetivo.....	50
2.1.2.  Diseño.....	51
2.1.3.  Instrumentos.....	51
2.1.4.  Participantes.....	52
2.1.5.  Recogida de datos.....	56
2.1.6.  Análisis estadísticos.....	56
2.2.  Estudio cualitativo.....	57
2.2.1.  Objetivo.....	57
2.2.2.  Participantes.....	58
2.2.3.  Recogida de información.....	58
2.2.4.  Análisis de la información.....	61
<b>3.    Resultados del estudio cuantitativo.....</b>	<b>65</b>

3.1.	La valoración de la convivencia en los centros.....	67
3.1.1.	La opinión de los alumnos y alumnas.....	67
3.1.2.	La opinión de los profesores y las profesoras.....	70
3.1.3.	La opinión de las familias.....	76
3.2.	El maltrato entre iguales por abuso de poder.....	80
3.2.1.	La incidencia según las víctimas.....	80
3.2.2.	La incidencia según los agresores y las agresoras.....	82
3.2.3.	La incidencia según los testigos.....	83
3.2.4.	Quién agrede y quién ayuda.....	89
3.2.5.	La incidencia según el profesorado.....	96
3.2.6.	La respuesta al maltrato por parte del profesorado.....	100
3.2.7.	La incidencia según las familias.....	102
3.2.8.	Factores de riesgo predictores del maltrato.....	103
3.3.	Otros conflictos de convivencia.....	108
3.3.1.	Los conflictos entre profesorado y alumnado.....	108
3.3.2.	Las causas de los conflictos.....	111
3.3.3.	Las soluciones de los conflictos.....	115
3.4.	Valoración global de la educación.....	119
<b>4.</b>	<b>Resultados del estudio cualitativo.....</b>	<b>123</b>
4.1.	Categorización de los datos.....	125
4.2.	Resultados.....	127
4.2.1.	La convivencia en los centros.....	127
4.2.2.	Las diferentes representaciones que mantienen familias, profesorado y alumnado.....	128
4.2.3.	Las causas del acoso escolar: Factores desencadenantes y condicionantes.....	135
4.2.4.	Distintas manifestaciones del maltrato.....	137
4.2.5.	Líneas de actuación.....	138
<b>5.</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>143</b>
<b>6.</b>	<b>Reflexiones en relación al Informe .....</b>	<b>153</b>
6.1.	La convivencia en los centros escolares.....	156

6.2. Los conflictos en los centros escolares.....	159
6.2.1. El maltrato entre iguales por abuso de poder.....	159
6.2.2. Otros conflictos de violencia escolar.....	164
<b>7. Recomendaciones.....</b>	<b>169</b>
<b>8. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>177</b>
<b>9. Anexos.....</b>	<b>187</b>
Anexo I Cuestionarios empleados en el estudio.....	187
Anexo II Instrucciones enviadas a los centros para la aplicación de los cuestionarios.....	225
Anexo III Relación completa de los mapas conceptuales utilizados en el estudio.....	235
Anexo IV Nota sobre las tablas de datos.....	247
Anexo V CD La Violencia en los videojuegos.....	248





# **PRESENTACIÓN**



La institución del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, en cuanto defensora de los derechos de las personas y, en particular, de los colectivos más vulnerables, uno de los cuales es el de los menores de edad, ha sido sensible a una problemática que pone en juego la dignidad de los mismos: el maltrato entre iguales en el ámbito escolar.

Si hay un lugar donde los niños deben estar a salvo de comportamientos y actitudes violentas, además de dentro de su familia, éste es sin duda alguna la escuela, a la que se acude no sólo para la mera adquisición de conocimientos, sino también para aprender a convivir sin violencia y con respeto a todas las personas, con independencia de cómo sean.

La escuela, por lo tanto, debe ser un lugar donde se pueda practicar y aprender la convivencia entre diferentes, un lugar de relación del que debe quedar excluido cualquier tipo de violencia, discriminación o humillación. Pero, como decíamos, no se trata solo de una cuestión de educación, sino también y, fundamentalmente, de una cuestión que afecta a los derechos esenciales de los niños, de las familias y de los profesores.

En los últimos años ha sido creciente la preocupación social por los actos de violencia escolar, que en algunos casos han alcanzado una gravedad de tal magnitud que podríamos calificarla de “alarma social”.

En este contexto, nos pareció oportuno iniciar una queja de oficio para conocer más de cerca la realidad de nuestros centros escolares y, sobre este conocimiento, plantear una

serie de recomendaciones que puedan ayudar a mejorar el clima escolar y la convivencia en los centros.

Aunque en principio se pensó en una investigación más restringida que la finalmente realizada, acorde con las limitaciones personales y presupuestarias que afectan a nuestra Institución, que nos llevaría a visitar sólo algunos centros docentes representativos del conjunto de todos ellos, pronto se comprendió que incluso para un trabajo tan aparentemente poco ambicioso, era necesario contar con una colaboración externa especializada en la materia. Y de esta manera encargamos el estudio de campo a un equipo de expertos dirigidos por la profesora Elena Martín, que bajo la denominación Fundación Santa María – Idea, han llevado a buen puerto esta tarea.

El informe que ahora se presenta no sólo trata, aunque sí es su objeto central, sobre la violencia entre iguales en el ámbito escolar, lo que se conoce ya da forma habitual por todos nosotros como “bullying”, sino que en su primera parte analiza la convivencia y el clima escolar, es decir, el conjunto de relaciones interpersonales que se dan en el ámbito de la comunidad educativa: relaciones entre iguales, pero también las relaciones entre los profesores y los alumnos, y entre éstos y las familias. Teniendo también en cuenta la forma de actuar de los equipos directivos de los centros educativos en relación a la prevención e intervención de cualquier forma de violencia escolar.

El cuerpo central del informe lo constituye, por tanto, la investigación llevada a cabo por la Fundación Idea sobre una muestra de 118 centros escolares de nuestra Comunidad, mediante cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. Pero también se han tenido en cuenta las quejas recibidas en nuestra institución relativas a situaciones de acoso escolar, así como las aportaciones de las XX Jornadas de Coordinación de Defensores del Pueblo Autonómicos con el Defensor del Pueblo, que organizó nuestra institución en Alicante, en octubre de 2005, y que tuvieron como tema central los problemas que afectan a la infancia y a la juventud, tratándose de forma específica la problemática de la violencia escolar en una de las mesas redondas. Igualmente hemos tenido en cuenta la información recibida de la Consellería de Cultura, Educación y

Deporte, siendo nuestra institución sede de la presentación del Plan PREVI (Plan de Prevención de la Violencia Escolar) por parte del propio Conseller de Educación.

Acompañamos a este trabajo, además, un informe sobre la violencia en los videojuegos realizado por el Síndic de Greuges en colaboración con Artefinal, tanto por la influencia que la realidad virtual puede tener en el comportamiento de nuestros adolescentes, como por la violación de derechos humanos que muchos de tales juegos proponen, atentando contra la vida, la integridad física y moral, la dignidad, etc, alentando la discriminación de las mujeres, así como el racismo y la xenofobia.

Con todo, creemos que la aportación más significativa de la investigación realizada radica en que ésta se ha hecho extensiva no sólo a los centros de Educación Secundaria sino también a los centros comprendidos en el tercer ciclo de Educación Primaria, sobre los que se tienen menos datos por no ser habitualmente objeto de investigación y estudio. En definitiva, participaron en el estudio 79 centros de Primaria y 39 centros de Secundaria, formando la muestra: 6.056 alumnos (2822 del Tercer Ciclo de Primaria y 3234 de la ESO), 1689 profesores y profesoras ( 1089 de Primaria y 600 de la ESO), 111 directores o directoras (74 de Primaria y 37 de la ESO), y 4417 familias (2200 del alumnado de Primaria y 2217 del alumnado de la ESO).

Otra novedad del presente informe, digna de reseñar respecto a trabajos similares, es que se ha consultado la opinión de las familias que hasta ahora habían estado al margen de los referidos estudios, con lo cual se cierra el círculo de la comunidad educativa habiéndose recabado además la opinión del alumnado, profesorado y los directores de los centros educativos.

La primera conclusión a la que llega el presente trabajo es que la comunidad escolar valora positivamente el clima de convivencia que existe en los centros escolares, sobre todo en el caso del profesorado, es decir, que la situación actual de nuestros centros educativos no debe calificarse de alarmante. Hay, por lo tanto, que lanzar un mensaje tranquilizador a la sociedad en base a las razones que exponemos en los capítulos de las reflexiones y recomendaciones de este informe.

Ahora bien, todo lo anterior, aún siendo cierto no debe llevarnos al error de negar que existen síntomas preocupantes de una encrucijada social que se refleja en el ámbito escolar, donde se están traspasando límites que evidencian la necesidad de tomar medidas, pero también de reflexionar sobre qué valores estamos transmitiendo. Un examen superficial de los resultados de la investigación pone de manifiesto que la convivencia en nuestras escuelas dista mucho todavía de aproximarse a un nivel mínimo exigible. Lo cierto es que en los centros educativos investigados se producen situaciones de maltrato: el 45 por 100 de los alumnos encuestados sufren agresiones verbales con cierta frecuencia y más del 17 por 100 manifiestan haber sufrido agresiones físicas directas. Por lo tanto, habrá que poner todos los medios a nuestro alcance para que el deterioro de la convivencia no progrese y corregir estas situaciones.

Ciertamente no pueden admitirse actos de violencia en la escuela. Ningún alumno debe sufrir maltrato alguno ni por parte de sus compañeros, ni por parte de sus profesores. Y en este sentido, el mensaje que nuestra Institución quiere transmitir en apoyo a la comunidad educativa es el siguiente: tolerancia cero a toda clase de violencia en la sociedad y en la escuela, adoptando medidas no sólo ni fundamentalmente represoras sino y sobre todo preventivas, enfrentándonos y comprometiéndonos a transmitir valores éticos y democráticos no sólo con la palabra sino con la actitud y el comportamiento diario. En esta tarea toda la sociedad está llamada a colaborar, todas las instituciones y sobre todo las Administraciones tienen la responsabilidad de apoyar a la escuela y proporcionarle los medios y recursos óptimos para llevar adelante un verdadero proyecto educativo.

Queda, por último, agradecer públicamente a cuantas personas han colaborado en la elaboración de este informe: al equipo de investigación de la Fundación Santa María-Idea, a los directores y directoras de los centros analizados con quienes nos reunimos antes de iniciar el estudio, a las miles de familias, docentes, alumnos y alumnas que han respondido a los cuestionarios, a todas aquellas personas que han tomado parte en los grupos de discusión, a quienes participaron en las Jornadas de Coordinación, a quienes

nos han hechos llegar sus quejas... Ojalá hayamos sabido recoger sus aportaciones en este informe, y éste resulte útil para cuantos constituyen la comunidad educativa.

El presente estudio ha sido coordinado por el Adjunto Segundo de esta Institución: don Carlos Morenilla Jiménez.

Emilia Caballero Álvarez  
Síndica de Greuges de la Comunidad Valenciana





# **INTRODUCCIÓN**



## **1. Justificación del estudio.**

En los últimos años los distintos medios de comunicación vienen haciéndose eco de diversos episodios de violencia escolar o violencia juvenil en las aulas.

Según dichos medios, estamos asistiendo, de manera creciente, a situaciones de conflictos, agresiones y amenazas a alumnos en las aulas de algunos centros docentes de la Comunidad Valenciana.

El Síndic de Greuges, de acuerdo con el Art. 38 del Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana, es el Alto Comisionado de las Cortes Valencianas que velará por los derechos reconocidos en el Título I de la Constitución española en el ámbito competencial y territorial de la Comunidad Autónoma Valenciana.

El Título I de la Constitución, en su Art. 27, reconoce el derecho a la educación. En el ámbito de la Comunidad Valenciana corresponde a la Conselleria de Educación, Cultura y Deportes el cumplimiento de este mandato constitucional.

## **2. Actuaciones previas. Información de la Administración educativa**

Con tales antecedentes, de acuerdo con el Art. 9.1 de la Ley de La Generalitat 11/1988, de 26 de diciembre, reguladora de esta Institución, se resolvió iniciar en fecha 8 de octubre de 2004 una queja de oficio sobre la situación de violencia en las aulas.

Con el objeto de iniciar nuestras investigaciones, solicitamos, en fecha 10 de noviembre de 2004, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deportes de la Generalitat Valenciana que nos remitiese información suficiente sobre los siguientes extremos:

1. Si la Administración Educativa ha organizado o participado en jornadas, congresos, seminarios, realizado estudios epidemiológicos, intercambio de experiencias con otras Administraciones o cualquier otra actuación para tomar conocimiento general del problema de la violencia escolar.
2. Qué mecanismos o protocolos de actuación o colaboración, se han establecido, en su caso, con otras Administraciones Públicas (especialmente con los Servicios Sociales municipales y con la Conselleria de Sanidad), para valorar si los episodios de violencia surgidos obedecen a factores externos, no escolares, propiamente dichos.
3. Existencia o no de Planes de Formación que capaciten al profesorado, a los equipos directivos de los centros escolares y a la Inspección Educativa en relación a la prevención y actuación una vez detectado el problema. En el mismo sentido que la anterior, Planes o actuaciones dirigidas a la formación de las familias.
4. Existencia de medios personales distintos a los docentes, tales como:
  - a) Equipos de orientación psicopedagógicos.
  - b) Equipos de trabajadores sociales.
  - c) Personal encargado de la vigilancia de los espacios físicos en los que se pueden producir episodios de violencia.

5. Existencia de algún Plan o Proyecto global de prevención de la violencia escolar en los centros educativos de la Generalitat Valenciana. En caso afirmativo, indíquenos si en la elaboración de esos Planes han intervenido todos los sectores implicados (centros, alumnos y Asociaciones de padres y madres).
6. En relación a los alumnos, indíquenos qué actuaciones se están llevando a cabo para abordar el problema de la violencia escolar, como la formación del alumnado en valores de tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana; la acción de los tutores de control de los alumnos con problemas, su seguimiento; el fomentar la participación de alumnos a través de “comités de convivencia” o alumnos mediadores”, la existencia en los Centros escolares de programas específicamente dirigidos a los agresores y a las víctimas, entre otros.
7. Medidas adoptadas, en su caso, en relación a la vigilancia de los espacios (patios de recreo o aseos) especialmente proclives a episodios de violencia, la eliminación o reducción de espacios de difícil vigilancia y, en su caso, instrucciones dirigidas a los servicios de inspección educativas para garantizar estas actuaciones.
8. Número de expedientes disciplinarios abiertos a alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos durante el curso 2003/04 por la comisión de faltas graves y muy graves en los términos del Decreto del Consell 246/1991, de 23 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos docentes de niveles no universitarios de la Comunidad Valenciana.
9. Número de asuntos relativos a episodios de violencia escolar que fueron remitidos a la Fiscalía de Menores durante el curso 2003/04.
10. Cualquier otro dato que considerasen de especial significación para la mejor resolución de la queja.

De acuerdo con nuestra petición, la Administración Educativa en el mes de diciembre de 2004 remitió dos informes, el primero de la Dirección General de Enseñanza y el segundo del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE). De ambos informes damos cuenta a continuación:

La Directora del IVECE en fecha 12 de diciembre de 2004 nos indicaba lo siguiente:

*“El Documento de queja nº 041759 remitido por el Síndic de Greuges hace referencia en su punto 5 a si existe algún Plan o Proyecto global de prevención de la violencia escolar en los” Centros Educativos de la Generalitat Valenciana, y de haberlo piden que indiquemos si en la elaboración de esos planes han intervenido todos los sectores implicados (centros, alumnos y Asociaciones de padres y madres).*

*En contestación a este requerimiento informamos de que en base a la publicación del Decreto 233/2004, de 22 de Octubre por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana, éste se concibe como un instrumento al servicio de toda la comunidad educativa con el fin de conocer, analizar, planificar y coordinar la intervención para la resolución y prevención de los problemas de convivencia.*

*Su finalidad, por tanto, será la de contribuir a la mejora del clima escolar fomentando la resolución pacífica de los conflictos y los procesos de integración del alumnado en los centros, como se establece en el Plan de Actuaciones para la Calidad del Sistema Educativo (2003/2007).*

*Su puesta en marcha supone una iniciativa institucional de gran trascendencia en el diseño y organización de las estrategias para la creación de una escuela en la que el conflicto pase de ser un problema a ser un desafío educativo, y donde seamos capaces de integrar a todo el alumnado desde un marco de respeto e igualdad, y donde se generen instrumentos para la investigación, el análisis y medidas de prevención.*

*Dentro de las funciones del Observatorio, y como recoge el Decreto de creación está la de intervenir, a partir de los datos recogidos y proporcionados por las unidades correspondientes, proponiendo soluciones concretas y en la prevención de los conflictos.*

*Así mismo orientará al personal docente, alumnado y familias en la finalidad propia del Observatorio, que no es otra que la de contribuir a la mejora del clima escolar.*

*A tal efecto se está trabajando en una página web dirigida a alumnado, profesorado y familias en la que, además de cursos on-line sobre mediación escolar y técnicas para prevenir el bullying, servirá de foro para recoger opiniones, aportaciones y denuncias por parte de estos colectivos.*

*El Observatorio estará formado, en virtud de su artículo 4, por un Pleno presidido por el titular de Educación, Font de Mora, y en el que se encuentran representadas la Presidencia, las consellerias de Cultura, Educación y Deporte, la de Bienestar Social, Sanidad y Justicia y Administraciones Públicas, el Consejo Escolar Valenciano, la Federación Valenciana de Municipios y Provincias y un representante del comité de expertos. Éste último está formado por profesionales de la educación, pedagogía, psicología y psiquiatría, que dará soporte con planes de intervención concretos desde la investigación.*

*Compete al IVECE el diseño general del proyecto, el definir las estrategias para el funcionamiento del Observatorio, informar a la comunidad educativa sobre los logros conseguidos y divulgar los diferentes proyectos realizados, así como coordinar todas las líneas de actuación del Observatorio”.*

Por su parte, el Director General de Enseñanza de la Conselleria de Educación en informe de fecha 14 de diciembre de 2004, señalaba lo siguiente:

*“Ante su escrito de fecha de entrada 15 de noviembre, le adjunto la información que se ha podido recabar de las Direcciones Territoriales de Cultura, Educación y Deporte y*

*de los distintos órganos directivos de esta Consellería respecto de la situación de violencia en las aulas, le informo:*

*1. El Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat Valenciana crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunidad Valenciana (DOGV 27-10-2004). El mencionado observatorio ha empezado a funcionar constituyendo el Pleno y la Comisión de Expertos.*

*2. La Consellería de Cultura, Educación y Deporte, junto con la Conselleria de Sanidad y la de Bienestar Social publicaron en 2003 "El paper de l'ambit educatiu en la detecció y abordatge de situacions de desprotecció o maitractament infantil", que es un manual en el que se plantea la colaboración institucional y pretende ser un documento auxiliar y de referencia para los educadores. Incorpora un protocolo de observación con indicadores.*

*3. La Comisión de Expertos del Observatorio para la Convivencia está preparando una serie de talleres, que incidirán en la formación de los implicados en el fenómeno de la violencia.*

*4. Los tres colectivos indicados en a) b) y c) son docentes. :*

- Los equipos de orientación son en la Comunidad Valenciana los departamentos de orientación de los Institutos de E. Secundaria regulados por el Decreto 234/1997 de 2 de septiembre (DOGV 08-091997) en sus apartados 84 a 87.*
- Los equipos de trabajadores sociales forman parte en la Comunidad Valenciana de los Servicios de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional (SPEs ) que atienden sectorizadamente a los centros de E. Primaria. Estos equipos multiprofesionales están regulados por el Decreto 131/1994, de 5 de julio (DOGV 28-07-1994). Todos los centros mantenidos*



*con fondos públicos disponen de un Servicio Psicopedagógico Escolar de referencia con un trabajador social integrado en el equipo y coordinado con el profesorado de los centros.*

- *El personal encargado de la vigilancia en los espacios físicos en los que se pueden producir episodios de violencia, está determinado en el punto 7 de este informe y son también docentes.*

*5. El Plan está incorporado en los objetivos del Observatorio para la Convivencia Escolar. Ha sido informado el Consejo Escolar Valenciano y su Presidente es miembro del Pleno del Observatorio.*

*6. Uno de los motivos de los que se pueden derivar conflictos en el aula es la desmotivación del alumnado, especialmente relevante en los 15 años de edad, puesto que el alumnado de estas características está obligado a permanecer un año más escolarizado (hasta los 16) y el sistema le obliga a cursar un currículo común (el de 2o o 3o de la ESO). Para combatir este problema la Consellería publicó la Orden de 18 de junio de 1999 que regula la atención a la diversidad en la ESO (DOGV del 29 de junio) que contempla los Programas de Adaptación Curricular en Grupo (PACG). Éste PACG lo cursa el alumnado de 15 años con dificultades de adaptación a la actividad escolar y comportamientos que dificultan la convivencia en el centro. Para ello el profesorado que imparte estos programas ha de tener claras las siguientes actuaciones:*

*a) Establecer un Plan de Acción Tutorial que promueva el desarrollo de aquellas habilidades que faciliten una resolución dialogada de los conflictos.*

*b) Dar una preponderancia en el currículo a la educación en valores, destacando aquellos relacionados con la educación para la paz y la prevención de los conflictos.*

d) *Elaborar unas normas de convivencia y disciplina, con la participación del alumnado, que contribuyan a prevenir los conflictos.*

*La impartición de estos programas ha ido acompañada de la potenciación de la "mediación" como estrategia para la resolución pacífica de los conflictos escolares. Así las actividades de formación del profesorado desde los CEFIRE han dado lugar a la aparición de equipos de mediadores en varios centros como un factor más de prevención de la violencia escolar.*

*Desde el curso 1999-2000 se han impartido 315 PACG, que han atendido a 4000 alumnos y alumnas de la Comunidad Valenciana.*

*Por otra parte, cada centro escolar, en aplicación del Decreto 246/1991 tiene elaborado un Reglamento de Régimen Interno que regula las relaciones humanas de los miembros de la comunidad. Del mismo modo dentro de cada Consejo Escolar en cada centro existe una Comisión de Convivencia compuesta por padres, profesores y alumnos, creada por el Decreto 246/1991.*

7. *En Educación Primaria el recreo es un espacio considerado como lectivo y su custodia forma parte del horario del profesorado (Orden de 21 de julio de 1992. DOGV 31-08-1992).*

*En Secundaria, desde la generalización de la LOGSE, y en relación con el Acuerdo de Plantillas (Acuerdo de 19 de mayo de 1999) con las organizaciones sindicales, en la Resolución de 15 de junio de 2001 (DOGV 29-06-2001) completada y prorrogada por la Resolución de 30 de junio de 2004 (DOGV 21-07-2004) se establece:*

a) *En el apartado 5, se indica que la tutoría comprenderá para el alumnado dos horas lectivas semanales, una con grupo completo y otra de pequeño grupo o individual.*

b) En el apartado 5.3 entre las funciones del tutor en las sesiones de pequeño grupo o individual se indica "estudios de situaciones que puedan afectar a la convivencia del grupo cuando surgen de comportamientos individuales", entre otras.

c) En el apartado 46 sobre la jornada laboral del profesorado, en las siete horas individuales semanales se indica que las horas de guardia suponen entre uno y tres periodos horarios por profesor y que corresponde al profesor de guardia "atender a los grupos de alumnado que se encuentren sin profesor y orientar sus actividades, velar por el orden y buen funcionamiento del centro durante el horario lectivo el alumnado y durante los recreos y anotar en el parte correspondiente, el finalizar el periodo de guardia...cualquier otra incidencia que hubiera podido producirse."

d) En el mismo apartado y respecto a las horas de tutoría para el profesorado, además de las dos horas lectivas, se incluyen hasta tres horas semanales complementarias, una vez cubiertas las guardias y guardias de recreo, para la atención de padres, madres o tutores legales del alumnado y para la colaboración con el departamento de orientación o el SPEs cuando así se requiera.

e) El apartado 47 determina las funciones del profesorado que forma parte del departamento de orientación y su distribución de horario que contempla funciones de orientación en el centro, con el alumnado, con sus padres, madres o tutores legales y con el resto de la comunidad educativa.

#### 8. Datos remitidos por las Direcciones Territoriales.

<i>Dirección Territorial</i>	<i>Alicante</i>	<i>Castellón</i>	<i>Valencia</i>
<i>Núm. de Expedientes disciplinarios abiertos en el curso 2003-2004</i>	708	569	1.963

### *9. Datos remitidos por las Direcciones Territoriales*

*Alicante: 2 casos remitidos por la Inspección Educativa a la Fiscalía de Menores.*

*Castellón: 0 procedentes del ámbito escolar.*

*Valencia: Indica que de todos los expedientes disciplinarios abiertos sólo 28 fueron sancionados con "inhabilitación definitiva para cursar estudios en el centro."*

### **3. Realización de estudio de campo sobre los comportamientos de acoso escolar entre iguales en el ámbito educativo**

En el mes de agosto de 2005 esta Institución informó a la Administración Educativa que se tenía previsto realizar, en el seno de la queja de oficio 41/2004 (nº de expediente 041759), sobre violencia escolar, un estudio de campo sobre los comportamientos de acoso escolar entre iguales en el ámbito educativo, que debía aportar elementos necesarios para la correcta tramitación del expediente de queja, por lo que se procedió a la suspensión de la tramitación de la queja, en tanto en cuanto se realizase el mentado estudio y se obtuvieran los resultados anteriormente referidos.

En concreto en el "PLIEGO DE PRESCRIPCIONES TÉCNICAS QUE REGIRÁN LA ADJUDICACIÓN DEL CONTRATO PARA LA REALIZACIÓN DE UN ESTUDIO EPIDEMIOLOGICO DEL BULLYNG EN LA COMUNIDAD VALENCIANA" se especificaron los siguientes criterios de elaboración del estudio:

#### ***1. OBJETO***

*El contrato tendrá como objeto la realización de un estudio epidemiológico del maltrato entre iguales en el ámbito escolar (Bullyng) de la Comunidad Valenciana.*

## 2. CUESTIONES PREVIAS: ÁMBITO DE ACTUACIÓN

### a) Ámbito material.

- *El estudio deberá comprender todos los niveles educativos obligatorios (Educación Primaria y Educación Secundaria).*
- *Afectar a centros educativos mantenidos con fondos públicos: centros públicos y centros privados concertados.*

### b) Ámbito territorial.

- *Que ofrezca datos generales sobre la incidencia del Bullying en la Comunidad Valenciana con datos individualizados para cada una de las tres provincias.*

### c) Ámbito temporal.

- *El estudio deberá concluirse en el plazo de 9 meses a partir de la fecha de adjudicación.*

## 3. PRECISIONES METODOLÓGICAS.

*Sin perjuicio de la libertad de confección de la propuesta del estudio en el ámbito metodológico, los licitadores procurarán ,de manera especial, tener en cuenta las siguientes precisiones metodológicas:*

*- Que el estudio sea confeccionado de manera que permita obtener directamente la información precisa de los propios escolares.*

*- Que el estudio sea confeccionado de manera que permita obtener directa o indirectamente información de los padres, profesores y otros profesionales involucrados con el problema.*

- *Que el estudio sea confeccionado de manera que ofrezca resultados sobre la incidencia del Bullying en los distintos sectores poblacionales, en especial, edad, sexo, nacionalidad y lugar de residencia.*
- *Que el estudio confeccionado muestre la conexión del fenómeno analizado con las diferencias y confrontaciones existentes entre grupos y pandillas (tanto escolares como externos).*
- *Al confeccionar la recogida de información o al diseñar los instrumentos ,especialmente dirigidos al alumnado, se tendrá en cuenta la realidad lingüística de los centros (versiones en valenciano y en castellano)*

#### 4. OBJETIVOS:

- *Conocer la incidencia real del fenómeno del maltrato entre iguales en la población escolar.*
- *Morfología concreta de los actos del maltrato entre iguales.*
- *Analizar las distintas realidades y climas escolares, tratando de destacar los factores positivos de convivencia (contextos escolares positivos) y, al contrario, los factores que agravan la violencia y sus consecuencias (contextos escolares negativos).*
- *Analizar y valorar la actitud del resto del grupo escolar, que no es objeto de agresión ni es agresor, frente a este fenómeno, así como la incidencia de esa actitud grupal en el mantenimiento o solución del problema.*
- *Valorar la incidencia del entorno social y familiar en la génesis, mantenimiento y solución de estos conflictos.*
- *Valoración de los escolares y del resto de la comunidad escolar (especialmente profesores) acerca de los mecanismos de la resolución de conflictos en las propias aulas (comités de convivencia, alumnos mediadores, etc.) y su eficacia.*

- Valoración de los escolares y del resto de la comunidad escolar (especialmente profesores) acerca de la eficacia de los expedientes disciplinarios abiertos en los centros educativos, haciendo especial hincapié a la evolución posterior que esto tiene en la dinámica del grupo.

## 5. CARACTERISTICAS DEL INFORME.

*El equipo adjudicatario deberá elaborar un informe final que presentará, en el plazo establecido, a la Institución del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana para su incorporación como estudio sociológico previo del informe Especial que esta Institución elaborará y publicará sobre el fenómeno del maltrato entre iguales y las respuestas institucionales frente al mismo”.*

A partir de ese momento se inicia la tramitación de expediente administrativo de contratación “Estudio Epidemiológico sobre el fenómeno del maltrato entre iguales en el ámbito escolar de la Comunidad Valenciana”.

Tras los oportunos tramites administrativos, el 5 de diciembre de 2005, la Mesa de Contratación del expediente adjudicó a la Fundación Santa Maria-IDEA la elaboración del informe.

Durante el mes de marzo de 2006, en distintas localidades de la Comunitat Valenciana, se celebraron reuniones en las que estaban presentes los/as directores/as de los centros seleccionados, personal de la empresa que realizaría el estudio de campo y personal del Síndic de Greuges.

Concretamente, se celebraron ocho reuniones:

- Dos reuniones el día 23 de marzo en la ciudad de Valencia (en el CEIP “Cervantes” y en el IES “Vicente Blasco Ibáñez”).

- Dos reuniones el día 24 de marzo: en el IES “Doctor Balmis” de la ciudad de Alicante y en el IES “Victoria Kent” de Elche.
- Una reunión el 27 de marzo en el IES “Jose Maria Parra” de Alzira.
- Una reunión el 29 de marzo en la Dirección Territorial de Castellón.
- Dos reuniones el 30 de marzo, la primera en el IES “Maria Ibars” de Denia y la segunda en el CEIP “Cervantes” de Gandía.

A las mismas acudieron prácticamente la totalidad de los/as Directores/as o responsables de los centros seleccionados. En las reuniones se les explicaba el objetivo del estudio, la metodología y el calendario, así como se resolvía todas las dudas que pudieran surgir y se les facilitaba un número de teléfono de contacto para las dudas futuras.

El trabajo de campo se realizó por la empresa seleccionada entre los días 31 de marzo y el 21 de abril de 2006, una vez terminado comenzó la fase de procesamiento de la información.

El resultado del estudio fue remitido a esta Institución en fecha 8 de noviembre de 2006.

A continuación, procedemos a dar cuenta del Informe Epidemiológico, realizado por la Fundación Santa María - IDEA.



## **REVISIÓN DE ESTUDIOS ANTERIORES**



## **1. REVISIÓN DE ESTUDIOS ANTERIORES**

El presente estudio tiene como objetivo conocer la situación de los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria en lo que respecta a los conflictos de convivencia y en especial a los problemas de maltrato entre iguales por abuso de poder (*bullying*). Antes de pasar a exponer la metodología del estudio de campo y sus resultados puede resultar de ayuda para el lector contar con un breve resumen de los estudios que se han venido realizando en el estado español sobre estos temas.

Para ello, en este primer capítulo se presentará una relación de las investigaciones tanto sobre maltrato entre iguales como de otro tipo de conflictos de convivencia en el marco escolar y se expondrán aquellos resultados en los trabajos han ido mostrando una coincidencia de resultados.

### **1.1. LOS ESTUDIOS DE INCIDENCIA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES**

Los trabajos pioneros de Olweus (1973, 1983, 1999) en Noruega y Suecia tardaron tiempo en tener su traducción en España. Los primeros estudios sobre maltrato se llevaron a cabo por Viera, Fernández y Quevedo (1989) con una muestra de estudiantes madrileños. Durante los años noventa destacaron los trabajos de Ortega y colaboradores (Ortega, 1992; Ortega y Mora-Merchán, 1995, 1997; Ortega y del Rey, 2001) y el informe del Defensor del Pueblo (2000) Sin embargo en la última década han proliferado enormemente las investigaciones en este campo.

En primer lugar hay que hacer referencia a los dos únicos estudios de ámbito nacional con los que se cuenta. El trabajo encargado por el Defensor del Pueblo y UNICEF en el año 1999 constituye sin duda un referente obligado por tratarse del primero de esta naturaleza y por el rigor de su metodología. En esta investigación una muestra representativa de estudiantes de los cuatro años de la Educación Secundaria Obligatoria contestaron a un cuestionario basado en el de Olweus, pero con importantes novedades, que fue también cumplimentado por los y las jefes de estudio de los trescientos centros de la muestra. En el momento de redacción del presente informe se está realizando el segundo estudio encargado por el Defensor del pueblo y UNICEF cuyos resultados permitirán comparar la situación del maltrato en los centros con una diferencia de siete cursos.

El otro estudio nacional es el que llevo a cabo el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia en el año 2005 también con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de toda España (Serrano e Iborra, 2005). El sistema de recogida de datos fue una entrevista telefónica en la que ochocientos sujetos contestaban a 32 preguntas sobre situaciones de violencia en general y específicamente de acoso entre compañeros.

Además de estos trabajos de ámbito nacional, se han realizado múltiples estudios autonómicos de los que se presenta a continuación una relación por orden alfabético. En Andalucía se cuenta con los diversos estudios de Rosario Ortega y sus colaboradores en el contexto del proyecto *Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)* y del posterior y más amplio *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE)* (Ortega, 1992; Ortega y Mora-Merchan, 1995, 199; Ortega y del Rey, 2001). Recientemente, en Granada, Durán (2003) ha estudiado también este fenómeno en su tesis. En Aragón, Carlos Gómez Bahillo (2005) ha coordinado un reciente trabajo en el que alumnado, familias y docentes de una muestra representativa del último ciclo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria han contestado a unos cuestionarios sobre convivencia y conflictos en los centros. El Consejo Escolar de Andalucía llevó a cabo un estudio en el 2005 a través de un cuestionario a los miembros de los Consejos escolares de los centros públicos concertados de Primaria y Secundaria (Consejo Escolar de Andalucía, 2006). En la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares también se han realizado estudios de incidencia de maltrato y de otros conflictos escolares con un cuestionario muy semejante al del informe del Defensor del

Pueblo con docentes y estudiantes de Educación Primaria y Secundaria (Orté y March, 1996; Orté 1998; Orté y otros, 1999, 2000). Por lo que respecta a Cataluña, los Departamentos de Enseñanza e Interior de la Generalitat impulsaron una investigación sobre comportamientos conflictivos de los jóvenes escolarizados entre 12 y 18 años. Entre otras conductas antisociales se analizaba el consumo de drogas, las agresiones al profesorado, los robos, el vandalismo y el maltrato entre iguales (Generalitat de Catalunya, 2002). En Castilla León, Avilés y Monjás (2005) recogieron datos de alumnos de los cuatro cursos de la ESO de cinco institutos de Valladolid.

Miguel Angel Zabalza dirigió un estudio por encargo del Consejo Escolar de Galicia s en una muestra de centros de Educación Primaria y Secundaria de Galicia. La investigación incluyó a los directores, los docentes y los alumnos y se llevó a cabo mediante cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión (Zabalza, 1999). El Servicio de Inspección Técnica de la Rioja ha elaborado por su parte un informe sobre el acoso escolar combinando un análisis de 70 casos de víctimas y de agresores con cuestionarios a docentes, alumnado, orientadores y equipos directivos de centros de Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional (Sáenz y otros, 2005). En la Comunidad de Madrid se llevó a cabo el primer estudio sobre maltrato en el año 1989, un estudio que se adelantó con mucho a los restantes y a una de cuyas autoras, Isabel Fernández, hay que agradecerle haber impulsado este tipo de trabajos en España. Viera, Fernández y Quevedo (1989) aplicaron un cuestionario a estudiantes de 10, 12 y 14 años. Gutiérrez (2001) realizó una investigación utilizando la entrevista como instrumento sobre maltrato en alumnos tanto del último ciclo de la Educación Primaria como de los cuatro cursos de la Secundaria Obligatoria. Mucho más recientemente, el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo ha realizado un estudio, el conocido como *Informe Cisneros VII*, sobre violencia y acoso escolar con estudiantes desde Educación Primaria hasta Bachiller en 222 aulas de la Comunidad de Madrid (Oñate, Piñuel y Zabala, 2005). Por su parte, el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006) encargó al Instituto IDEA un estudio sobre convivencia en los centros en el que se aplicó un cuestionario a alumnos y alumnas del último ciclo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria, así como a sus docentes.

En Murcia, otra de las primeras investigadoras en este campo, Fuensanta Cerezo (Cerezo y Esteban, 1992), aplicó el procedimiento de la nominación de pares para identificar agresores y víctimas con alumnos entre 10 y 16 años en cuatro centros escolares. Por su parte, el Instituto Navarro de la Mujer llevó a cabo un estudio sobre maltrato entre iguales, con especial énfasis en la variable género, con estudiantes de la ESO de 18 centros, mediante un cuestionario (Hernández Frutos y otros, 2002). En la Comunidad Autónoma del País Vasco, en 2004 el Departamento de Empleo y Seguridad Social, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y el Departamento de Cultura del Gobierno Vasco realizaron un trabajo sobre la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares (Gobierno Vasco 2004). Asimismo, Oñederra y sus colaboradores (2005) realizaron una investigación con estudiantes de tercer ciclo de primaria y de ESO. Recientemente, el Ararteko ha encargado al instituto IDEA un estudio de convivencia en centros de educación secundaria en la que se utilizó una muestra representativa de estudiantes, familias, docentes y directores, y una metodología que combinaba cuestionarios con entrevistas y grupos de discusión (Ararteko, 2006). En la Comunidad Valenciana la Federació d'Ensenyament de Comisiones Obreras encargó a García López y Martínez Céspedes (2001) un estudio en una muestra representativa de centros en los que estudiantes de 3º de la ESO, así como directores, orientadores y docentes contestaron a un cuestionario sobre diversos tipos de conflictos en los centros (vandalismo, consumo de drogas, agresiones al profesorado), así como acerca de conductas de maltrato entre iguales. Finalmente, en la Ciudad Autónoma de Ceuta se han realizado también dos estudios. El primero, de Pareja (2002), combinó cuestionarios con grupos de discusión y se llevó a cabo en 17 centros de secundaria. El segundo, realizado por Ramírez (2006), se hizo en dos centros de Educación Primaria que también impartían el primer ciclo de la ESO, mediante un cuestionario al alumnado.

Sintetizando los resultados más relevantes de estos trabajos y las tendencias más consistentes, se podría afirmar que:

- El maltrato entre iguales es un fenómeno que comparte con otras conductas antisociales algunos aspectos, ya que se trata de una agresión, pero que tiene una especificidad al tratarse de un conflicto entre iguales (Del Barrio, Martín, Almeida, Barrios, 2003). Lo que caracteriza las relaciones entre pares es la simetría y, en el caso

del maltrato, es precisamente esa reciprocidad la que se rompe. Se produce por tanto un abuso por parte de un sujeto que deja de ser un igual (Olweus, 1993).

- El maltrato es pues un fenómeno que se sitúa en el plano de las relaciones interpersonales. No se trata de un problema de agresión esporádico sino de la perversión de una relación continuada (Olweus, 1993, Rigby, 1996; Smith et al., 1999).
- El maltrato no puede entenderse como un problema que se genera porque determinadas personas tienen ciertos “rasgos” individuales. Siendo cierto que algunas características hacen más probable llegar a convertirse en víctima o en agresor – deben entenderse por tanto como factores de riesgo, no lo es menos que un mismo alumno puede desempeñar estos papeles en un tipo de centro y de aula y no hacerlo en otros. El clima de convivencia del centro y, más concretamente el del aula, son desde esta perspectiva factores esenciales en la comprensión y prevención del fenómeno (Freiberg, 1999; Salmivalli y Voeten, 2002; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005).
- La incidencia del maltrato responde al siguiente orden de importancia, de mayor a menor: agresiones verbales (hablar mal de otro, poner mote, insultar), exclusión social (ignorar, no dejar participar), agresión física indirecta (esconder, romper o robar cosas); agresión física directa, amenazas y chantajes (amenazar para meter miedo, obligar a hacer cosas con amenazas, amenazar con armas), acoso sexual verbal y físico (Defensor del Pueblo, 2000, Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Ararteko, 2006).
- El nivel de incidencia varía según lo declaren las víctimas, los agresores o los testigos y dependiendo de los estudios. Dada la relevancia y el rigor del estudio del Defensor del Pueblo (2000), se tomará como referencia los porcentajes encontrados en este trabajo que se recogen en la Tabla 1.1.

	<b>TESTIGO</b>	<b>VÍCTIMA</b>	<b>AGRESOR</b>
Ignorar	79%	14,9%	38,7%
No dejar participar	66,5%	10,7%	13,7%
Insultar	91,6%	38,5%	45,5%
Poner motes	91,3%	37,2%	37,9%
Hablar mal de alguien	88,3%	34,9%	38,5%
Esconder cosas	73,9%	21,8%	13,5%
Romper cosas	37,6%	4,4%	1,3%
Robar cosas	39,5%	7,3%	1,5%
Pegar	59,6%	4,8%	7,2%
Amenazar para meter miedo	66,2%	9,7%	7,4%
Obligar con amenazas	12,6%	0,8%	0,4%
Amenazar con armas	6,2%	0,7%	0,4%
Acosar sexualmente	7,6%	2%	0,6%

Tabla 1.1: Porcentaje de agresores, víctimas y testigos para cada tipo de agresión (Martín, Del Barrio, Montero, Gutiérrez, Fernández, y Ochaita 2003 a partir del Defensor del Pueblo, 2000)

- El nivel más alto de incidencia se produce en el tercer ciclo de la Educación Primaria. Durante la Educación Secundaria Obligatoria, la incidencia es mayor en el primer ciclo y descende en el segundo.
- Cada una de estas manifestaciones tiene más probabilidad de suceder en un lugar de la escuela. Para intervenir es importante conocer dónde es más probable que suceda el maltrato.
- Algunas de las agresiones se producen por parte de jóvenes y sobre todo bandas que no son alumnos del centro. Es preciso por tanto ampliar el foco de análisis desde esta perspectiva (Defensor del Pueblo, 2000; Generalitat de Catalunya, 2001).
- La gravedad de las repercusiones de estos tipos de maltrato es también diferente y se ha comprobado que, a pesar de lo que suele pensarse, la exclusión social es la que en



muchas ocasiones produce peores secuelas (Hugh-Jones y Smith, 1999; Pellegrini, 2002; Van der Meulen y otros, 2003).

- Las víctimas se encuentran en una clara situación de indefensión de la que no pueden salir sin ayuda.
- Las víctimas muchas veces no se lo cuentan a nadie, pero si lo hacen es sobre todo a sus amigos, con poca frecuencia a los adultos, sean estos familias o docentes.
- El maltrato no solo afecta a víctimas y agresores. Los testigos de este tipo de conducta aprenden también y en que este aprendizaje sea positivo o negativo influye la forma en que se enfrenta el problema.
- La convivencia es una realidad que supera la mera ausencia de conflictos. La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre estas. La búsqueda de una convivencia positiva es por tanto una meta esencial en la prevención del maltrato (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003).
- La solución de estos problemas no puede entenderse como la ausencia del conflicto. El conflicto es un elemento esencial de la vida, una oportunidad de aprendizaje. Se necesita el conflicto para desarrollarse. El objetivo no es por tanto evitar los conflictos sino resolverlos de forma que permitan crecer a los individuos y a la institución (Galtung, 1998; Lederach, 1984; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002).
- La mejor manera de prevenir el maltrato, así como otras conductas antisociales, es promover el aprendizaje de comportamientos prosociales. Es decir enseñar de forma deliberada y planificada a los estudiantes a establecer relaciones interpersonales positivas (Casamayor, 1998; CCOO, 2000; Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003; Puig-Rovira, 2003).

- Las distintas medidas y programas que los centros están poniendo en marcha tienen una eficacia muy diferente. Aquellos que implican a los propios alumnos en la ayuda resultan especialmente útiles ya que son los pares quienes antes se enteran de las agresiones (Cowie y Sharp, 1996; Cowie, Naylor y Tallamelli, 2002; Smith, 2001; Andrés y Barrios, 2006).
- Un primer paso necesario en los programas de intervención es hacer explícitas las concepciones y los mitos que estudiantes, familias y profesores tienen a este respecto (Sullivan, 2000; Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003, Del Barrio, ).
- La participación democrática en el establecimiento de las normas, la adecuada atención a la diversidad, los planes de acogida y de tutoría y el funcionamiento de las comisiones de convivencia son algunos de los factores más relevantes en la prevención del maltrato.

## **1.2. LOS ESTUDIOS SOBRE OTROS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA**

Aunque el objetivo del presente estudio era fundamentalmente la mejor comprensión del alcance y la naturaleza de las situaciones de maltrato entre iguales, también se introdujeron en las preguntas de los cuestionarios algunas cuestiones relativas a la incidencia de otros conflictos que implican un deterioro en las relaciones interpersonales. Por ello tiene interés presentar de forma sucinta las principales conclusiones de los trabajos anteriores.

Lo primero que es preciso destacar es que existen muchas menos investigaciones en España sobre otros conflictos de convivencia en comparación con la de maltrato entre iguales en el marco escolar. No obstante, los resultados de aquellos estudios con los que se cuenta son muy interesantes. Un primer dato relevante es la importancia que los docentes atribuyen a los distintos tipos de conflictos. Como se aprecia en la Tabla 1.2., la disrupción es el problema que más preocupa al profesorado. Los abusos entre alumnos se sitúa en último lugar con datos de 1999.

Tabla 1.2. : Valoración de los docentes de la importancia de los distintos conflictos de convivencia en los centros escolares (Martín, Del Barrio, Montero, Gutiérrez, Ochaíta, 2003 a partir de los datos del Informe del Defensor del Pueblo, 2000)

		IMPORTANCIA	
		Importante	Muy importante
<b>CONFLICTOS</b>	Alumnos que no permiten que se imparta clase	26%	45%
	Abusos entre alumnos	17%	38%
	Malas maneras y agresiones de los alumnos hacia los profesores	17%	40%
	Vandalismo y destrozo de objetos y material	24%	36%
	Absentismo	30%	28%

Los resultados de estudios más recientes (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Ararteko, 2006), muestran, como se muestra en la Tabla 1.3. que la preocupación por los abusos entre alumnos ha aumentado notablemente.

Tabla 1.3. : Valoración de los docentes de la importancia de los distintos conflictos de convivencia en los centros escolares (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006)

		TOTAL
Alumnos que no permiten que se imparta clase	Nada-poco importante	13.9%
	Algo importante	9.3%
	Importante-muy importante	76.8%
Abusos entre alumnos	Nada-poco importante	21%
	Algo importante	8.1%
	Importante-muy importante	70.9%
Malas maneras y agresiones de alumnos a profesores	Nada-poco importante	24.4%
	Algo importante	6.3%
	Importante-muy importante	69.3%
Vandalismo y destrozos de material	Nada-poco importante	23.9%
	Algo importante	8%
	Importante-muy importante	68.1%
Absentismo del alumnado	Nada-poco importante	23.1%
	Algo importante	9.9%
	Importante-muy importante	67%

Por lo que respecta a estudios que se han centrado en alguno o algunos de estos tipos de conflictos, Uruñuela (2006) abordó el tema de la disrupción. Este investigador analizó durante el curso 2002-2003 los partes y sanciones impuestos en diez institutos de la localidad clasificando los motivos en distintas categorías: conductas de rechazo al aprendizaje; conflictos de poder y comportamientos violentos. Aplicó un amplio cuestionario a todos los docentes de dichos centros y realizó cinco grupos de discusión con profesores y profesoras. Sus resultados muestran interesantes relaciones entre el género y el curso del alumnado y este tipo de conflictos así como con el tipo de asignaturas, la hora del día y el periodo del curso. Por otra parte, ponen de manifiesto las enormes diferencias que existen entre profesores a la hora de definir lo que se entiende o no por disrupción.

La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2004) realizó también un estudio en este campo mediante encuestas a 2.000 docentes de centros públicos y privados del conjunto

del Estado. Este estudio encuentra que el problema que más insatisfacción le produce al profesorado es la indisciplina de los estudiantes (30%). La valoración empeora en centros de contexto sociocultural bajo, de titularidad pública y de secundaria. Por otra parte, las figuras que tienen alguna responsabilidad de coordinación académica se muestran más insatisfechas. Cuando se pregunta al profesorado qué grado de tensión le provocan una serie de condiciones de trabajo, los resultados ponen de manifiesto una gran diferencia dependiendo del conflicto. La convivencia entre los alumnos sólo es señalada, en las categorías más altas de la escala, por el 1%, mientras que la indisciplina, la falta de respeto y agresiones a profesores alcanza el 35%, y la indisciplina, valorada por separado, sube hasta el 51%.

Los datos del denominado “Informe Cisneros VIII: violencia contra profesores” (Piñuel, 2006), realizado mediante una encuesta a 2.100 profesores de la Comunidad de Madrid de centros públicos y privados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, coinciden con los resultados del estudio de Comisiones Obreras en cuanto a la preocupación y tensión que las agresiones que reciben los profesores les generan, y en especial la indisciplina. Según este trabajo, el 80% de los profesores de Educación Primaria y el 90% de los Secundaria refieren actos de violencia en su centro, incluyendo todo tipo de conflicto, cifras que difieren bastante de las del resto de los estudios presentados en esta revisión. Cuando se acotan las preguntas a agresiones hacia los docentes, el estudio encuentra que el 53,6% del profesorado dice ser víctima de violencia física o verbal por parte de quienes les rodean. El trabajo destaca también que de estas agresiones que se producen hacia los docentes, en un 75.1% de los casos son por parte de los estudiantes y en un 36.5% por sus progenitores. Los centros de secundaria aparecen una vez más con una mayor incidencia que los de infantil y primaria. El tipo más frecuente de agresión es la verbal.

También el informe del Defensor del Pueblo (2000) se interesó por la incidencia de las agresiones de alumnado hacia los docentes, preguntando a los 300 jefes de estudio de los centros de la muestra. La misma pregunta fue incluida en el estudio que el Instituto IDEA realizó para la Fundación Hogar del Empleado (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005) con 1.296 profesores de infantil, primaria y secundaria, y en estudio realizado para el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006), con 1.356 docentes del último ciclo de primaria y de secundaria de dicha Comunidad. Los resultados que se recogen en la Tabla 1.4 muestran

que las faltas de respeto son el principal problema mientras que las agresiones son muy infrecuentes. Revelan también la clara diferencia de representación del problema entre docentes y alumnado.

Tabla 1.4.: Porcentaje de agresiones del alumnado hacia el profesorado declarado por ambos colectivos en el nivel de incidencia “a menudo + siempre” (Defensor del Pueblo de la Comunidad de Madrid, 2006)

	<b>Docentes</b>	<b>Alumnado</b>
Faltar al respeto a los profesores	73,3%	16,8%
Agredir a los profesores	6,1%	2,3%
Robar o romper el material del centro	51,6%	6,7
Comportamiento disruptivo en el aula	69,8%	24,5%

En los estudios de IDEA también se preguntó por las agresiones en este caso de los docentes hacia los alumnos. La Tabla 1.5 muestra los resultados que ponen de manifiesto que, si bien se vuelve a ver la enorme distancia entre las percepciones de docentes y estudiantes, los primeros reconocen llevar a cabo conductas impropias de una tarea educativa.

Tabla 1.5.: Porcentaje de agresiones del profesorado al alumnado declarado por ambos colectivos en el nivel de incidencia “a menudo + siempre” (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006)

	<b>Docentes</b>	<b>Alumnado</b>
Ridiculizar	22,6%	38%
Tener manía	14,4%	50,3%
Insultar	9,9%	20,9%
Intimidar con amenazas	8,4%	14,1%

# **METODOLOGÍA**





## 2. METODOLOGÍA.

En las siguientes líneas se presenta una descripción detallada de la metodología utilizada en esta investigación, tanto en su vertiente cuantitativa como cualitativa. En ambos casos hacemos referencia a los objetivos, los participantes, los instrumentos, y los procedimientos de recogida y análisis de la información.

Con el fin de lograr los objetivos pretendidos en el estudio, se ha optado por una vía de complementariedad metodológica que permita aprovechar las distintas aportaciones tanto de la metodología cuantitativa como de la cualitativa.

La integración de las metodologías cuantitativa y cualitativa puede realizarse utilizando diferentes estrategias. Bericat (1998) realiza una interesante aportación al sintetizar, a partir de su visión acerca de la integración de métodos, las diversas opciones de integración metodológica en tres estrategias básicas de integración: *complementación*, *combinación* y *triangulación*. Estas estrategias no son necesariamente excluyentes, sino que pueden convivir en una misma investigación y aplicarse en diferentes momentos o situaciones de forma que sean complementarias en cuanto a los resultados o productos que se obtengan de la aplicación de cada una de ellas.

- La estrategia de *complementación* se da cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. En esta investigación no

puede afirmarse que esta complementación se haya dado de una forma plena ya que no se han aplicado los dos métodos en todos y cada uno de los centros participantes. Sin embargo, sí se ha producido en los 6 centros participantes en el estudio cualitativo ya que en ellos se han obtenido las dos imágenes procedentes de la aplicación de cada uno de los métodos.

- La estrategia de *combinación* se da cuando en el marco de una misma investigación se trata de integrar subsidiariamente un método en el otro método con el objeto de fortalecer la validez de los resultados obtenidos por medio de este último. En el caso de esta investigación, esta combinación se da dado entre los cuestionarios cumplimentados por alumnado, profesorado, y familias y los grupos de discusión llevados a cabo con dichos colectivos.
- En la estrategia de *triangulación* se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando diferentes orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. Además de la triangulación que se realiza al comparar las informaciones ofrecidas por los diferentes métodos utilizados, también podemos hablar de la triangulación obtenido a través de las diferentes fuentes de datos, en este caso alumnado, profesorado, miembros de la dirección del centro y familias. Esta triangulación refuerza la validez y credibilidad de los resultados obtenidos.

## **2.1. ESTUDIO CUANTITATIVO.**

### **2.1.1. Objetivo**

El objetivo del estudio cuantitativo es conocer y contrastar las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa acerca de la convivencia en los centros escolares y en especial sobre la incidencia y la naturaleza del maltrato entre iguales por abuso de poder.

### 2.1.2. Diseño

En la Tabla 2.1. se muestran las dimensiones y subdimensiones teóricas que se han utilizado para diseñar los cuestionarios del profesorado, alumnado, familias y directores y directoras de los centros.

Tabla 2.1.: Dimensiones, subdimensiones del estudio. procedimientos de recogida de la información y colectivos encuestados.

<i>Dimensión</i>	<i>Subdimensión</i>
<b>Clima de convivencia de la escuela</b>	Normas Relaciones Plan de acción tutorial Programas de convivencia
<b>Incidencia de los conflictos</b>	Frecuencia de los tipos de conflicto Quién, cómo y cuándo lo realiza
<b>Causas de los conflictos</b>	Centradas en rasgos de las personas Centradas en interacción de factores
<b>Solución de conflictos</b>	Procedimientos de toma de decisiones Tipo sanción (punitiva-pedagógica)
<b>Factores de riesgo y protección</b>	Características de los estudiantes El papel de los medios de comunicación El apoyo de la Administración Educativa

### 2.1.3. Instrumentos.

A partir de éstas dimensiones se comenzaron a diseñar los cuestionarios para recoger la información de los diferentes colectivos. Buena parte de las preguntas incluidas en los cuestionarios, especialmente las más específicas de maltrato entre iguales, se extrajeron del estudio realizado para el Defensor del Pueblo en el año 2000<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La Directora de este trabajo, Elena Martín, también dirigió, junto con Cristina del Barrio el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)

Se construyeron cuatro cuestionarios, uno para cada uno de los colectivos a los que se iba a encuestar, en los que se incluyeron algunos ítems comunes con el fin de poder comparar y contrastar la información aportada por cada uno de ellos.

La mayoría de las preguntas de los cuestionarios dirigidos al alumnado, al profesorado y a las familias se contestaban en escala Lickert de cuatro o cinco opciones de respuesta en función del tipo de pregunta que se formulaba.

Para asegurarse de que los alumnos y las alumnas entendían correctamente las preguntas, se hizo un estudio piloto con alumnos de 5º, 6º de Primaria y 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO en un centro concertado de clase media que no participaría posteriormente en el estudio. Para realizar este estudio piloto, se envió un encuestador al que con anterioridad se le habían dado por escrito una instrucciones específicas para que leyera en voz alta en cada una de las aulas y explicara a los alumnos el tipo de preguntas que se les iban a formular y sobre todo dejar claro que las preguntas relacionadas con incidencia de maltrato sólo debían contestar si era algo que ocurría de forma habitual y no como un hecho aislado.

Con las respuestas que dieron los alumnos al cuestionario piloto y las observaciones que hizo el encuestador sobre las dudas que surgían, se confeccionó el cuestionario definitivo que no variaba apenas del utilizado en el piloto ya que los alumnos no tuvieron problemas para contestar a las preguntas formuladas.

#### **2.1.4. Participantes.**

Para seleccionar los participantes en el estudio se partió del número total de alumnos que cursaban 5º y 6º de Educación Primaria y 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana según los datos de las Estadísticas de Enseñanzas no Universitarias del MEC del curso 2004-2005 (véase tabla 2.2)

Tabla 2.2. Número de alumnos matriculados en centros educativos de la Comunidad Valenciana en 5º y 6º de Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria

	NÚMERO DE ALUMNOS DE 5º y 6º de Primaria			NÚMERO DE ALUMNOS DE Secundaria Obligatoria		
	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
<b>ALICANTE</b>	25.402	8.487	33.889	57.302	17.297	74.599
<b>CASTELLÓN</b>	8.010	2.318	10.328	17.079	4.831	21.910
<b>VALENCIA</b>	27.439	18.422	45.861	55.906	41.522	97.428
<b>TOTAL</b>	<b>60.851</b>	<b>29.227</b>	<b>90.078</b>	<b>130.287</b>	<b>63.650</b>	<b>193.937</b>

(Fuente: www.mec.es)

Para seleccionar la muestra necesaria se realizó un muestreo estratificado por conglomerados. La unidad de muestreo fueron los centros educativos que impartían cada una de las etapas (Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria). Los estratos se establecieron en función de tres variables: curso – 5º y 6º en el caso de los centros de Primaria y 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO en el caso de los centros de Educación Secundaria- ; provincia – Alicante, Castellón y Valencia-; titularidad del centro – público y privado/concertado.

El tamaño de la muestra – con un error muestral de (+) (-) 1,4%, nivel de confianza del 95% y  $p=q=0,50$  - se estimó en 4150 alumnos de 5º y 6º de Primaria y 5540 entre los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, lo que supone una muestra total de 9690 alumnos para una muestra aleatoria simple.

Para la selección de la muestra se calculó proporcionalmente el número de alumnos por titularidad y provincia. Posteriormente, considerando que existe una media de 25 alumnos por aula en cada clase de Educación Primaria y de 30 en las aulas de Educación Secundaria, se determinó el número de centros que debían formar parte de la muestra.

Una vez determinado el tamaño de la muestra referido a los centros educativos, el número de centros se distribuyó proporcionalmente en función de la distribución de la población general en centros públicos y privados y en cada uno de las provincias (véase tabla 2.3).

Tabla 2.3. Muestra seleccionada de centros por etapa educativa

	Primaria		Secundaria	
	Públicos	Privados concertados	Públicos	Privados concertados
<b>Valencia</b>	29	14	10	14
<b>Alicante</b>	24	6	8	5
<b>Castellón</b>	9	1	3	2
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>

Estimado el tamaño muestral en función de los estratos, los centros educativos que componían la muestra fueron seleccionados aleatoriamente entre los centros que impartían la etapa de Educación Primaria o de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma Valenciana.

En cada uno de los centros se encuestó a un grupo de alumnos de cada uno de los niveles seleccionados (5º y 6º de Educación Primaria o 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO) seleccionado de manera aleatoria, a las familias de estos mismos alumnos, a los directores y a 20 profesores de la etapa.

Finalmente, la muestra de la que se han extraído los datos que aparecen en este informe quedó reducida a 79 centros de Educación Primaria y 39 de Educación Secundaria Obligatoria ya que siete de ellos – cuatro de Educación Primaria y tres de ESO- decidieron no participar en el estudio.

La distribución total por provincias y titularidad de los cuestionarios recibidos es la que se recoge en las tablas 2.4, 2.5 y 2.6.

Tabla 2.4. Distribución final del alumnado participante en el estudio.

	ALUMNADO											
	5º Primaria		6º Primaria		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.
ALICANTE	327	122	346	126	140	132	149	128	156	105	139	87
CASTELLÓN	67	26	66	24	59	30	50	22	47	22	45	19
VALENCIA	517	314	569	318	184	303	190	293	200	290	165	279
<b>SUBTOTAL</b>	<b>911</b>	<b>462</b>	<b>981</b>	<b>468</b>	<b>383</b>	<b>465</b>	<b>389</b>	<b>443</b>	<b>403</b>	<b>417</b>	<b>349</b>	<b>385</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2822</b>				<b>3234</b>							

Tabla 2.5. Distribución final de las familias participantes en el estudio.

	FAMILIAS											
	5º Primaria		6º Primaria		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.
ALICANTE	269	104	280	107	94	100	85	83	94	75	86	66
CASTELLÓN	0	0	0	0	54	24	48	9	34	19	21	9
VALENCIA	426	262	487	265	128	254	117	216	132	194	81	194
<b>SUBTOTAL</b>	<b>695</b>	<b>366</b>	<b>767</b>	<b>372</b>	<b>276</b>	<b>378</b>	<b>250</b>	<b>308</b>	<b>260</b>	<b>288</b>	<b>188</b>	<b>269</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2200</b>				<b>2217</b>							

Tabla 2.6. Distribución final del profesorado y directores/as participantes.

	PROFESORADO				DIRECTORES/AS			
	Primaria		Secundaria obligatoria		Primaria		Secundaria obligatoria	
	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.
ALICANTE	288	70	135	65	20	5	7	5
CASTELLÓN	58	16	52	18	7	1	3	1
VALENCIA	441	216	149	181	27	14	10	11
<b>SUBTOTAL</b>	<b>787</b>	<b>302</b>	<b>336</b>	<b>264</b>	<b>54</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>17</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1089</b>		<b>600</b>		<b>74</b>		<b>37</b>	

Teniendo en cuenta el número de alumnos de cada una de las etapas que finalmente contestaron a los cuestionarios, el error real, siendo  $p=q=0,50$  y  $NC=95\%$ , se sitúa en 1,8% para la etapa de Primaria y 1,7% para Secundaria Obligatoria.

### **2.1.5. Recogida de datos**

Una vez contruidos los instrumentos y seleccionados los centros participantes, desde la oficina del Síndic de Greuges se convocó a todos los directores y directoras a una reunión en la que se les explicaba el objetivo del estudio, la metodología y el calendario.

Después de esa reunión, a cada centro se enviaba una caja con todo el material necesario para realizar el estudio: cuestionarios para alumnos con sus respectivas hojas de lectora óptica, cuestionarios para profesorado con sus hojas de lectora, cuestionarios para las familias de los alumnos a los que se iba a encuestar y un cuestionario para el equipo directivo. Junto a este material se incluía una hoja de instrucciones para el director, en la que se le recordaba los colectivos a los que había que aplicar los cuestionarios y los plazos de entrega, y otra hoja de instrucciones para los tutores/docentes que se fueran a encargar de aplicar los cuestionarios a los alumnos. Esta hoja de instrucciones (que se recoge en el anexo II) detallaba específicamente cómo responder a los cuestionarios en las hojas de lectora óptica y en ella había un párrafo que los tutores debían leer a los alumnos y alumnas antes de comenzar la aplicación.

El trabajo de campo se realizó entre el 31 de marzo y el 21 de abril de 2006 y una vez terminado comenzó la fase de procesamiento de la información.

### **2.1.6. Análisis estadísticos.**

Para la realización de este informe se extrajeron los porcentajes de respuesta de los ítems, agrupados por dimensiones. Estos porcentajes se han diferenciado en función de las siguientes variables:

- Curso de los alumnos y alumnas
- Etapa en la que imparten clase los docentes
- Género de los estudiantes y de los docentes
- Titularidad del centro



Para comprobar si las diferencias entre los diferentes grupos eran estadísticamente significativas se ha utilizado la prueba de Chi cuadrado obtenida a través de tablas de contingencia considerándose como datos significativos aquellos cuyo nivel de confianza ha sido al menos del 95%. También se han tenido en cuenta los residuos tipificados corregidos que han permitido definir aquellos valores que se separaban significativamente de los esperados.

## **2.2. ESTUDIO CUALITATIVO**

### **2.2.1. Objetivo**

El análisis del problema del maltrato entre iguales o “*bullying*” en los centros escolares plantea diversos retos para el investigador. Se trata, sin lugar a dudas, de una problemática compleja en la que intervienen y se ven afectados una amplia variedad de actores, estructuras y valores sociales y que afecta, de manera directa o indirecta, a algunos pilares fundamentales de la sociedad democrática. El investigador se enfrenta, pues, a la difícil tarea de investigar las redes y capas superpuestas de realidades y discursos que moldean el problema, para tratar de definir el marco de actuación que permita la identificación de los elementos que conforman, promueven y refuerzan los casos de maltrato y fomentar el debate abierto de los límites éticos de la sociedad, y la escuela, como institución esencial en la reproducción de las estructuras sociales y en la promoción del cambio, así como definir las actuaciones institucionales que permitan actuar tanto sobre las causas como sobre sus consecuencias, estableciendo mecanismos de protección y control.

En este sentido, el objetivo del estudio cualitativo era tratar de dibujar los contornos de la problemática del maltrato entre iguales, identificando sus principales causas y factores desencadenantes así como los factores que generan pasividad y permisividad ante los casos de acoso escolar. Para ello, era necesario llevar a cabo un análisis profundo de los actores más relevantes que conforman el contexto del maltrato entre iguales, definir sus “arquitecturas” (Kinny and Georgeff, 1996), esto es, sus valores, creencias y estructuras de conducta, y establecer el contexto institucional y social que favorece el surgimiento de este modo de

violencia, especialmente cruel por la desprotección de sus víctimas. La metodología se ha diseñado con una doble intencionalidad:

(1) Por una parte, recoger las opiniones y percepciones de los principales actores sobre la problemática del maltrato, sus causas y posibles vías de solución.

(2) Por otra parte, que el propio proceso metodológico contribuyera a abrir un proceso de debate entre los actores implicados y, por tanto, indujera la implicación y el cambio de percepciones de los mismos actores.

### **2.2.2. Participantes**

Para este estudio cualitativo se han seleccionado 6 centros de la muestra total de 118 teniendo en cuenta los siguientes parámetros obtenidos a partir de los datos de la fase cuantitativa:

- Cuatro centros de Secundaria de los cuales dos presentaban mayores problemas de convivencia y dos con un nivel de conflictividad intermedia. De los cuatro centros elegidos, dos eran públicos y los otros dos concertados.
- Dos centros de Primaria cuyo nivel de conflictos era intermedio, uno público y uno concertado.
- Teniendo en cuenta estos criterios se buscó además una distribución por provincias teniendo en cuenta el número de centros en cada caso.

A todos los centros elegidos se les propuso la participación en esta segunda fase y aceptaron sin necesidad de recurrir a centros suplentes.

### **2.2.3. Recogida de información**

Se utilizó como estrategia para la recogida de información los grupos de discusión. Como es sabido, el grupo de discusión consiste en un conjunto de personas que dialogan y debaten juntas sobre algún tema de interés aportando sus perspectivas, percepciones y puntos de vista específicos y particulares (Lukas y Santiago, 2004). Estos grupos de discusión, con

participantes distintos han posibilitado ver cuáles son las tendencias de los distintos colectivos sobre el tema del maltrato entre iguales profundizando en los resultados que los datos cuantitativos mostraban pero no permitían comprender en el nivel que lo consiguen los procedimientos cualitativos. El objetivo de estos grupos de discusión era, por lo tanto, recoger información de naturaleza cualitativa a partir de unos temas elegidos y ordenados *a priori*.

En cada centro seleccionado se formaron varios grupos de discusión, con ocho o diez participantes en cada uno de los mismos. Se notificaron a los directores - a través de conversación telefónica- las instrucciones que deberían seguir para elegir a las personas que debían formar parte de los grupos. Estos grupos fueron coordinados por dos miembros del equipo de investigación. En todos los casos se contaba con un colaborador del proyecto que fue tomando notas sobre el desarrollo de la sesión, que además se grabó en audio. La duración de los grupos de discusión fue en torno a una hora.

Los participantes en cada uno de los cuatro grupos han sido los siguientes:

- Alumnas y alumnos de ambos cursos del 3º ciclo de Primaria. El número ha sido entre 8 y 10. Igual número de chicos y chicas. Se ha pretendido que respondan al perfil de estudiantes ni especialmente conflictivos ni especialmente retraídos, y lo más abiertos y comunicativos posible.
- Alumnas y alumnos de ambos cursos del 1er. ciclo de ESO con iguales características que el grupo anterior.
- Alumnas y alumnos de ambos cursos del 2º ciclo de ESO de acuerdo con los criterios anteriores.
- Profesoras y profesores de Primaria y ESO. Hasta 8 profesores y profesoras del tercer ciclo de Primaria y de los cuatro cursos de la ESO. En el caso de ser más de ocho, se eligió entre ellos al azar, excepto en el caso de alguno de ellos o ellas estuviera por alguna razón más implicado en los temas de convivencia.

- Madres y padres del Consejo Escolar del Centro. En los casos en que existía comisión de convivencia participaron también los padres y las madres que las componían.

El esquema seguido en los grupos de discusión fue el siguiente:

- Primero se explica brevemente qué es un grupo de discusión destacando los siguientes aspectos:
  - En este tipo de grupos lo que interesa es recoger las informaciones, valoraciones y opiniones de todos los participantes.
  - El moderador no va a participar ni valorar las intervenciones. Su función es procurar que todo el mundo intervenga y facilitar el desarrollo de la sesión.
- Segundo: Las informaciones y opiniones serán tratadas con absoluta GARANTIA DE CONFIDENCIALIDAD. Nunca se identificará quién ha dicho qué o sobre qué.
- Para facilitar la transcripción y análisis de la sesión se pide permiso para grabar.
- Se comienza con una pregunta inicial general del tipo:
  - ¿Creéis que en este centro la gente se lleva bien?

A partir de ese momento se desarrollaron los guiones diseñados para cada uno de los grupos. El esquema general de los guiones es el que aparece a continuación, al que se introducían los énfasis propios de los conocimientos e intereses de los distintos colectivos de la comunidad escolar:

#### 1. Valoración de la convivencia en el centro

- Indicadores y razones del clima general de convivencia y/o conflictividad
- Normativa: elaboración, valoración y aplicación
- Su papel en la toma de decisiones
- La seguridad en los centros

#### 2. El maltrato entre iguales –*bullying*–.

- Causas, características del “escenario” de la agresión, grupos más vulnerables,

comportamiento ante estos casos, valoración moral de las situaciones, papel del centro y de la administración educativa.

- Características del agresor
- Características de la víctima
- Características de los testigos
- Soluciones desde los diversos actores implicados.

Se finalizaban las sesiones haciendo un pequeño resumen de lo que el investigador entendía que eran las principales conclusiones a las que se había llegado con el fin de confirmar el acuerdo de todos al respecto.

#### **2.2.4. Análisis de la información**

Obviamente, al tratarse de una metodología cualitativa, la triangulación<sup>2</sup> adquiere una gran importancia. Con ella es más seguro alcanzar la relevancia de la información recogida, así como su credibilidad, consistencia y confirmabilidad. Por un lado se ha utilizado la triangulación de métodos para la recogida de la información (grupos de discusión y cuestionarios) y por otra, se han triangulado los informantes, dado que se ha recogido información de colectivos distintos: profesorado, alumnado y familias.

La información obtenida de los grupos se ha analizado de acuerdo a los enfoques de la *Grounded Theory* (Glasser and Strauss, 1967) y el marco “foucauldiano” del análisis crítico de discurso (Fairclough, 1995). El marco foucauldiano de análisis crítico hace hincapié en el estudio de estructuras subyacentes en los discursos de los diferentes actores que responde a la dinámica de las relaciones de poder y marcos socialmente aceptados que condicionan la percepción de una problemática concreta en la sociedad.

La teoría enraizada - *Grounded Theory*- es una aproximación metodológica a la investigación cualitativa. Formulada inicialmente por Glasser y Strauss, ha sufrido diversas modificaciones y adaptaciones en sus aplicaciones en diversos ámbitos científicos. Pese a esta diversidad de enfoques en su aplicación, el análisis basado en la *Grounded Theory* presenta una serie de rasgos comunes:

---

<sup>2</sup> La triangulación hace referencia al estudio de un fenómeno utilizando la combinación de métodos o de fuentes.

- la formulación analítica y construcción teórica está enraizada en los datos a través de subsecuentes niveles de análisis. Se parte del dato concreto para ir trazando niveles de abstracción crecientes que dan finalmente lugar a un modelo o marco conceptual de análisis. Esto permite que en cualquier momento del proceso sea posible retroceder en el proceso de abstracción y construcción teórica hasta el mismo dato del que ha partido el proceso analítico.
- Los datos son codificados, de acuerdo a categorías de análisis. La combinación de códigos y el análisis de sus interrelaciones constituye el eje central del proceso de construcción teórica de acuerdo a este marco metodológico. Se trata de un proceso iterativo, donde el discurso o datos son codificados de acuerdo a diversos criterios y categorías de análisis. Se parte de códigos muy próximos al discurso y niveles de abstracción muy bajos, a códigos más analíticos.
- El investigador no parte de un modelo teórico o de una preconfiguración previa de la problemática sino que es a través del análisis de los discursos y datos concretos que el investigador genera la teoría o marco analítico.

Este marco metodológico se ha empleado para el análisis de los grupos de discusión desarrollados con los colectivos de actores relevantes implicados en la problemática del *bullying*. De este modo, las discusiones han sido grabadas, transcritas y posteriormente codificadas, atendiendo a los pasos propuestos por la Grounded Theory. Como apoyo en el proceso de codificación y análisis de la información de los grupos de discusión se ha empleado el programa de análisis cualitativo *Atlas.ti*. Esto ha permitido un análisis exhaustivo de las relaciones entre los códigos y categorías discursivas, lo que ha permitido constatar algunas relaciones, teorías e hipótesis de trabajo mantenidas por otros investigadores en el ámbito del *bullying* al tiempo que ha puesto de manifiesto relaciones no anticipadas por los investigadores.

En este sentido, y con el objeto de profundizar en esta compleja problemática, las pautas metodológicas de la Grounded Theory se han combinado con el enfoque procedente del marco del análisis crítico del discurso propuesto por Foucault, tal y como hemos señalado anteriormente. La combinación de estas aproximaciones metodológicas permite el análisis de

la multiplicidad de discursos que están condicionando la problemática del *bullying*, y el proceso de construcción social, tanto de sus causas como de sus soluciones.

Esta perspectiva de análisis presta especial atención al estudio de las relaciones veladas, valores y estructuras de poder que esconden los discursos de los diversos agentes. Desde este punto de vista, el *bullying* no es analizado como un problema de contornos perfectamente delimitados sino como un problema social de límites confusos, donde la orquestación de los discursos de los diferentes actores están permanentemente condicionando el modo de percepción de la problemática, participando en proceso de creación social del problema.

De este modo, la interpretación de los grupos de discusión se ha basado en la identificación de los discursos de los diferentes actores y en el análisis de la dinámica e interrelaciones entre los mismos. Esto ha permitido poner de manifiesto aspectos centrales en la comprensión de la problemática del *bullying* como son la percepción de la figura del agresor, la percepción de la víctima, el análisis del rol del testigo, la implicación del profesorado y la comunidad educativa o función de la familia en la resolución del problema.

La concreción del procedimiento seguido, una vez recogida toda la información en los seis centros participantes en esta fase del estudio, queda como sigue:

1. FASE 1: Reducción de la información
  - a. Selección e identificación de la información a analizar
  - b. Determinación de los objetivos del análisis
  - c. Establecimiento de un sistema de categorías
    - i. Selección de la unidad de registro
    - ii. Establecer el sistema de categorías
    - iii. Identificar códigos para cada categoría
  - d. Estudio piloto del sistema de categorías
  - e. Codificación
2. FASE 2: Organización y presentación de la información
3. FASE 3: Análisis e interpretación de los resultados

Como puede observarse por las fases planteadas se ha seguido un análisis cualitativo comprensivo de los datos recogidos. Para ello se han tenido que seleccionar e identificar una

serie de categorías. Este proceso puede ser realizado de manera deductiva o inductiva. En nuestro caso hemos optado por un procedimiento mixto. Es decir, se han planteado *a priori* una serie de categorías basándonos en la revisión bibliográfica y en la experiencia de los investigadores (procedimiento deductivo). Posteriormente, cuando se ha ido codificando toda la información recogida se ha ido ajustando el sistema de categorías para que se adecuara realmente a los datos recogidos (procedimiento inductivo). Dado que para facilitar los análisis, como hemos indicado anteriormente, se ha utilizado el programa *ATLAS.TI* diseñado para el análisis de datos cualitativos de manera cualitativa este procedimiento mixto (deductivo-inductivo) ha sido posible.



## **RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO**



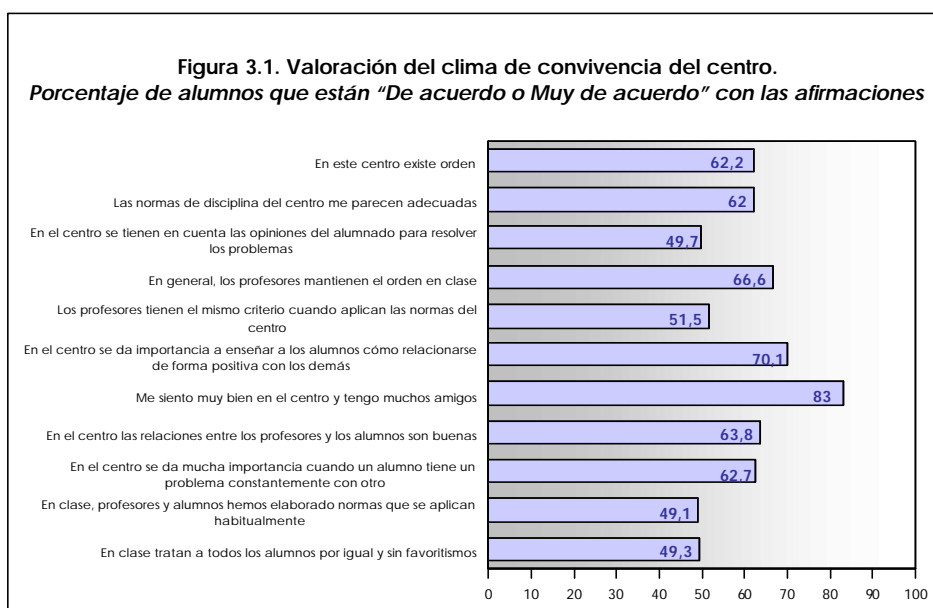
### 3. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

Antes de pasar a presentar los niveles de incidencia del maltrato entre iguales, objetivo principal de este estudio, se analizarán los datos relativos a la valoración que hacen del clima de convivencia los distintos colectivos de la comunidad escolar.

#### 3.1. LA VALORACIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

##### 3.1.1. La opinión de los alumnos y alumnas

Las respuestas de los estudiantes a las preguntas que se refieren al clima de convivencia ofrecen una imagen positiva del mismo. Como se recoge en la Figura 3.1 el 62% de los alumnos y las alumnas consideran que *en sus centros existe orden* y el 66% que *sus docentes mantienen el orden en la clase*.



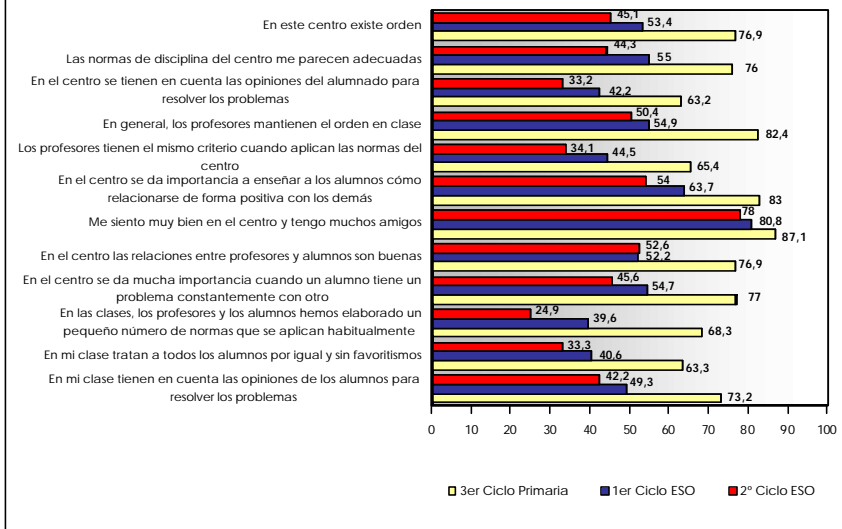
Cuando se indaga la valoración de las normas, los resultados ofrecen una imagen un poco menos positiva. Un 62% de los estudiantes cree que son adecuadas, pero sólo el 49,1% está de acuerdo en que *en la clase los profesores y los alumnos han elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente*. Por otra parte sólo la mitad se siente satisfecha con la coherencia con la que los docentes las aplican (51,5%), y un porcentaje similar (49,3%) está de acuerdo con que *en su clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismos*.

El 70,1% del alumnado cree que *en el centro se da mucha importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás*. La proporción que considera que *en el centro se le da mucha importancia cuando un alumno tiene un problema constantemente con otro* es ligeramente menor (62,7%) y desciende un poco más cuando se les pide la opinión acerca de una afirmación que dice que *en el centro tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas* (49,7%).

Por último, por lo que al clima de convivencia se refiere, los alumnos y las alumnas valoran positivamente las relaciones interpersonales que se dan en el centro. El 83% dice que *se siente muy bien en el centro y tiene muchos amigos* y el 63,8% cree que *las relaciones entre profesores y alumnos son buenas*.

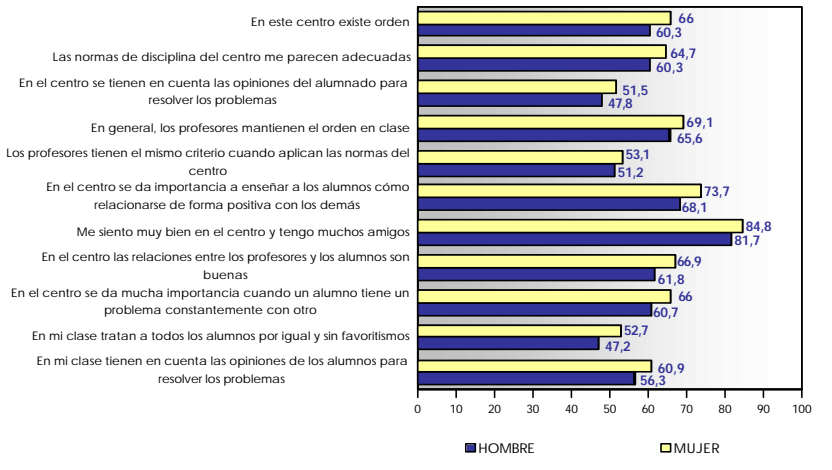
Por lo que respecta a la influencia de las variables de la muestra, esta valoración positiva en términos globales del clima de convivencia en el centro muestra algunas diferencias. Como se recoge en la Figura 3.2. el **ciclo** es el factor más influyente. Los alumnos y alumnas de tercer ciclo de Primaria son los que tienen valoraciones más positivas en todas las preguntas analizadas en esta primera dimensión de clima de convivencia.

**Figura 3.2. Valoración del clima de convivencia del centro en función del ciclo.**  
**Porcentaje de alumnos que están "De acuerdo o Muy de acuerdo" con las afirmaciones**

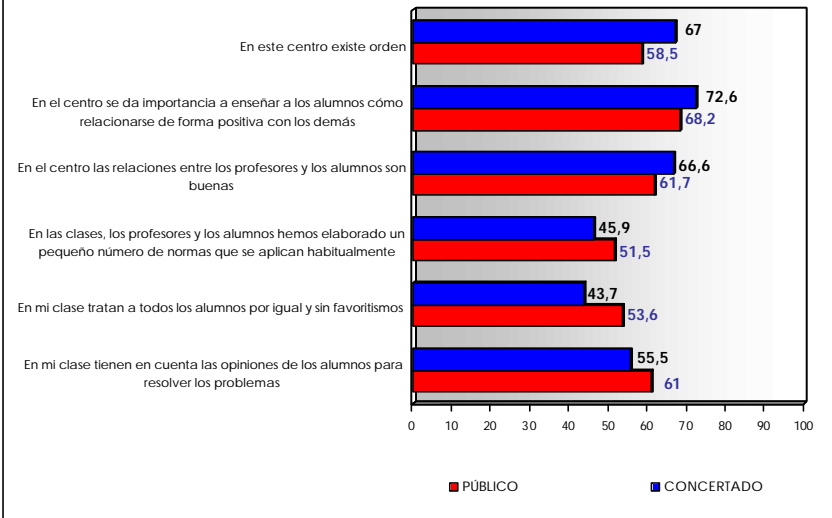


Por lo que se refiere al **género**, las chicas están más de acuerdo con todas estas afirmaciones que los chicos, exceptuando la que alude a la existencia de normas de aula elaboradas entre docentes y estudiantes donde no se aprecian diferencias. La influencia de la **titularidad** de los centros varía dependiendo de los ítems concretos. Así los alumnos y las alumnas de los centros concertados están más satisfechos con el orden de sus centros y con las relaciones entre profesorado y alumnado, y creen en mayor medida que en ellos se presta atención a enseñar a los a los estudiantes a convivir. Por su parte los de centros públicos contestan en un porcentaje mayor que tienen normas de aula elaboradas conjuntamente, que se les da más participación en la resolución de problemas y que sus docentes tienen menos conductas de favoritismo.

**Figura 3.3. Valoración del clima de convivencia del centro en función del género.**  
**Porcentaje de alumnos que están "De acuerdo o Muy de acuerdo" con las afirmaciones**



**Figura 3.4. Valoración del clima de convivencia del centro en función de la titularidad.**  
**Porcentaje de alumnos que está "De acuerdo o Muy de acuerdo" con las afirmaciones.**

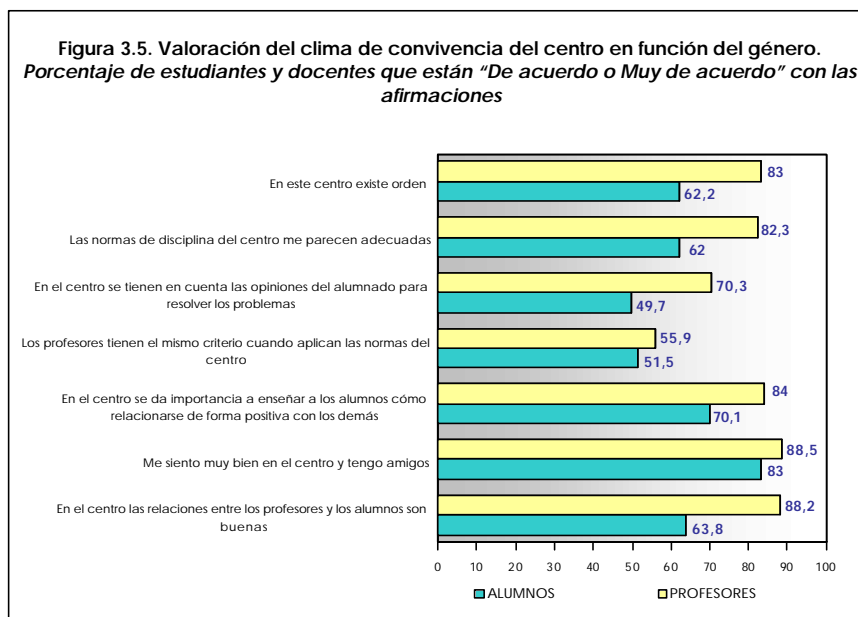


### 3.1.2. La opinión de los profesores y las profesoras

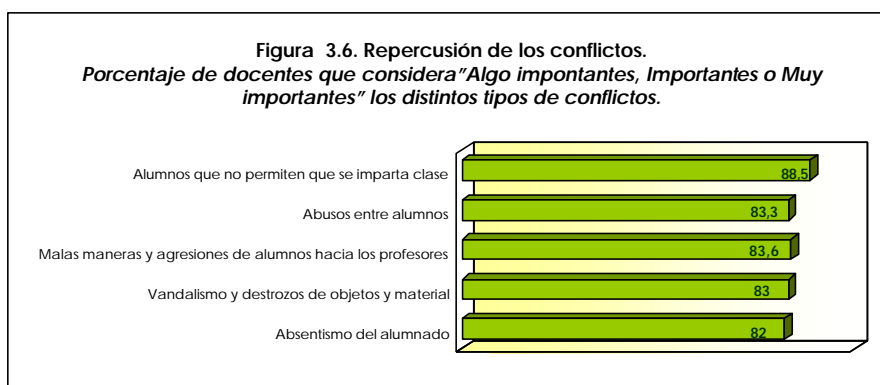
Los docentes hacen una valoración del clima de convivencia en los colegios e institutos más positiva que la de los alumnos, como puede apreciarse en la Figura 3.5. El orden (83%), la adecuación del contenido de las normas (82,3%) y las relaciones con sus estudiantes (88,2%) y con sus colegas (88,5%) muestran porcentajes más altos de valoración. En cuanto a la participación de los alumnos y alumnas, si bien son más optimistas que éstos, su valoración es ligeramente inferior (70,3%) a la de los ítems anteriores. Al igual que en el caso de los

alumnos, reconocen la falta de coherencia en su actuación. Así el 55,9% de los docentes de la muestra admite que *no tienen el mismo criterio al aplicar las normas*.

Por lo que respecta a la importancia concedida a enseñar al alumnado a relacionarse positivamente, también el porcentaje que cree que ésta es muy alta ( 84%) es superior a la señalada por los estudiantes.

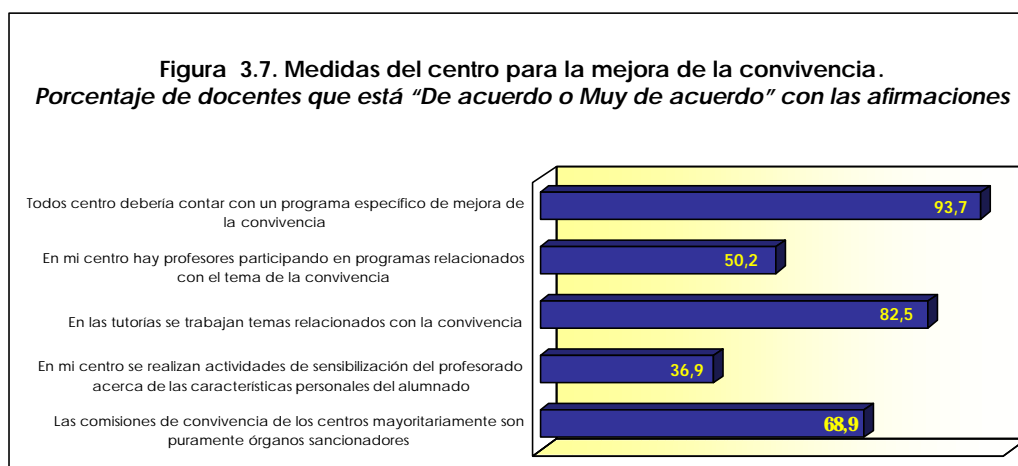


A los profesores y profesoras se les plantearon otras preguntas relacionadas con la convivencia en el centro. Entre ellas una pretendía valorar la importancia que para ellos y ellas tenían los distintos tipos de conflicto en la convivencia en el centro. La Figura 3.6 muestra los resultados que ponen de manifiesto que, teniendo en cuenta las categorías “*algo importante*” e “*importante y muy importante*”, todos los problemas les parecen de gran importancia, aunque destaca ligeramente la interrupción (88,5%) y el absentismo (82%) es el que obtiene una puntuación menos alta.



Asimismo, se les preguntó su grado de acuerdo con una afirmación que decía: *en los últimos años han aumentado los conflictos en los centros*. Los resultados muestran que se trata de un tema muy controvertido. El 37,3% se muestra en desacuerdo, mientras que un 39,6% no coincide con esta opinión.

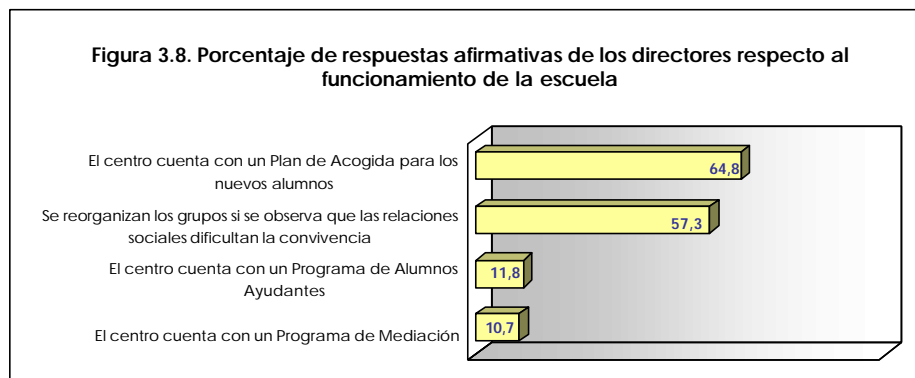
También se preguntó acerca de los actividades dirigidas a mejorar la convivencia. De acuerdo con los resultados de estos ítems recogidos en la Figura 3.7, los docentes creen en su inmensa mayoría (93,7%) que *todo centro debería contar con un programa específico de mejora de la convivencia*, sin embargo, sólo el 50,2% del profesorado *participa en programas relacionados con el tema de la convivencia*. Un porcentaje muy alto (82,5%) dice que *en las tutorías se tratan temas relacionados con la convivencia y el conocimiento mutuo*, pero sólo el 36,9% contesta que *se realizan actividades de formación acerca de las características personales de los alumnos*. Por otra parte, la iniciativa relativamente reciente de contar en los centros con un órgano encargado de la convivencia no parece estar funcionando adecuadamente ya que una mayoría del profesorado (68,9%) consideran en su mayoría que *las comisiones de convivencia son órganos puramente sancionadores*.



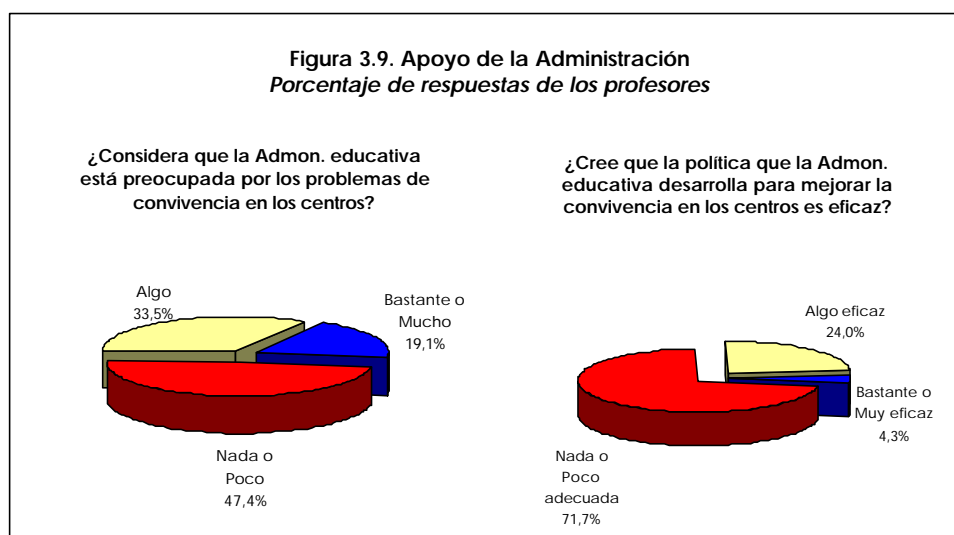
Para conocer la actividades de los centros que han participado en el estudio en actividades específicas de mejora de la convivencia se les preguntó también a los directores y directoras de los colegios e institutos. La Figura 3.8 recoge los resultados que muestran que, así como los programas de acogida (64,8%) y los criterios de agrupamientos del alumnado (57,3%) son medidas que se usan con una cierta frecuencia en los centros escolares para mejorar la



convivencia, los programas de mediación (10,7%) y de alumnos ayudantes (11,8%) siguen siendo muy poco habituales.



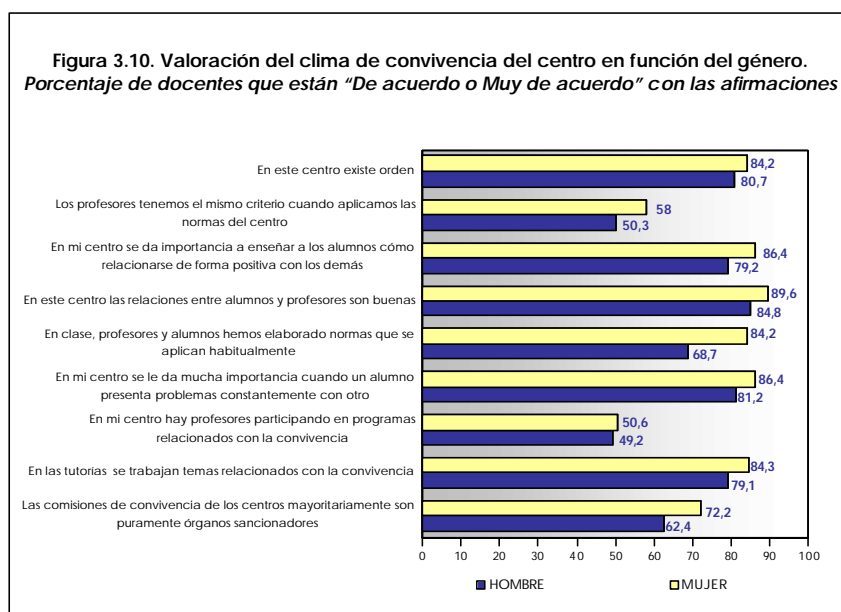
Por último, por lo que a este primer apartado sobre clima de convivencia se refiere, los docentes expresaron su opinión acerca del papel de la Administración educativa en la mejora de la convivencia. Como se observa en la Figura 3.9., el profesorado es muy crítico al respecto. Sólo el 19,1% está de acuerdo con que la Administración *está preocupada por los problemas de convivencia en los centros*. Este porcentaje se reduce al 4,3% cuando se pregunta si *la política de la Administración es eficaz para mejorar la convivencia*.



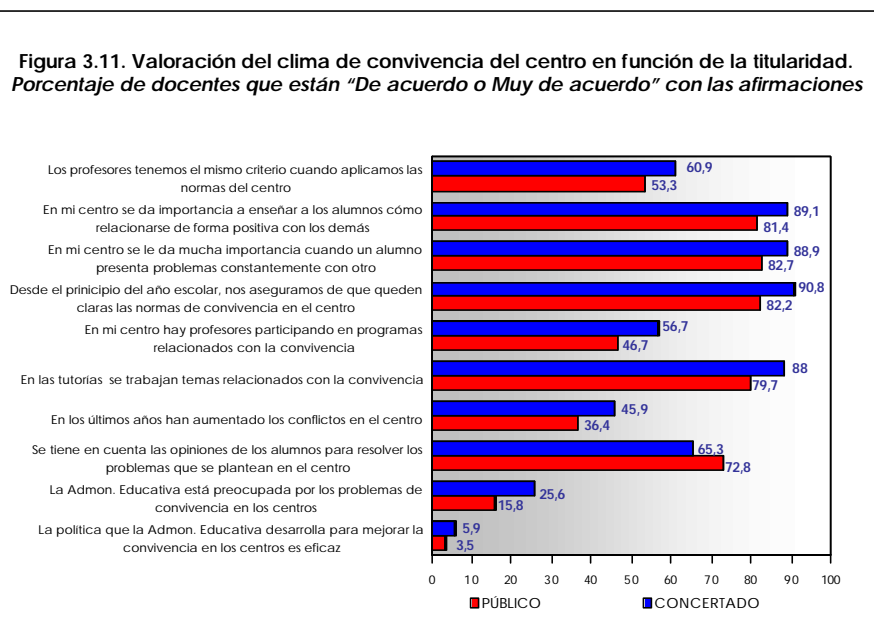
En el caso de las opiniones de los docentes, **la etapa** en la que imparten clase resulta muy relevante. Así los profesores y las profesoras de Primaria están más contentos con el clima de convivencia. De los ítems analizados en esta dimensión, todos menos cuatro muestran esta diferencia significativa. Estos cuatro se refieren a las relaciones con los colegas, dejar claras

las normas desde el inicio del curso, la participación de profesores en programas de convivencia y contar con tutorías en las que se trabajen los temas de convivencia. En estas cuatro preguntas, el profesorado de Primaria y Secundaria no se diferencia en sus respuestas.

También el **género** del profesorado influye en algunas de sus representaciones. Como se aprecia en la Figura 3.10, valoran mejor el orden, la coherencia en la actividad docente, la importancia concedida a la enseñanza de la convivencia, las relaciones con el alumnado, la elaboración conjunta de normas para las clases y la atención que se presta a los alumnos y alumnas que tienen problemas. También creen en mayor proporción que sus colegas varones que en su centro los profesores participan en programas de convivencia y que estos temas se tratan en las tutorías. Así mismo, consideran en un porcentaje mayor que las comisiones de convivencia son órganos sancionadores.

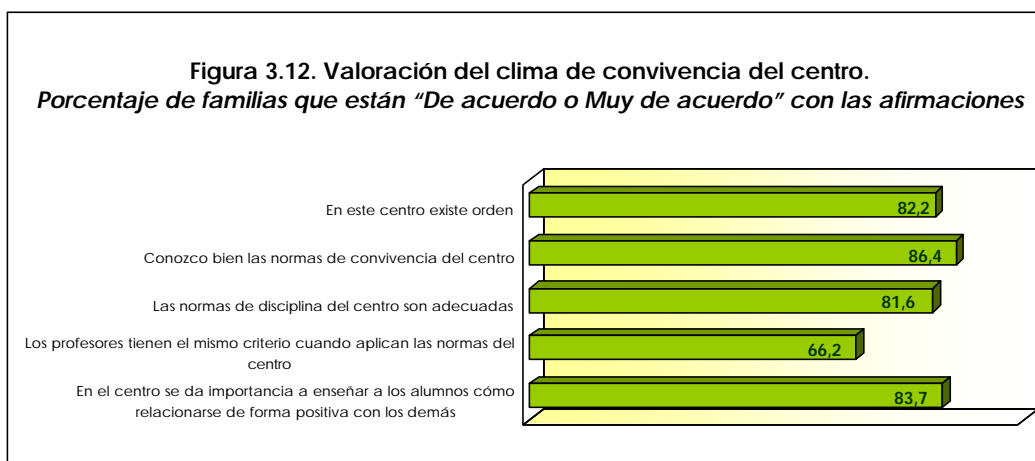


Finalmente, también existen algunas diferencias por **titularidad**. El profesorado de los centros públicos valora peor la coherencia, la importancia prestada a la enseñanza de la convivencia, la atención que se da cuando algún alumno sufre problemas, el establecimiento claro de las normas, la participación de los profesores en programas de convivencia y la importancia de estos temas en las tutorías. Por el contrario, son menos los profesores de centros públicos que creen que han aumentado los conflictos y más los que consideran que los alumnos y las alumnas deben participar en la resolución de conflictos. Por lo que respecta a la opinión sobre la Administración, es curioso que en el caso de la escuela pública se considere que su gestión es más eficaz y en cambio sean menos los docentes de estos centros que creen que está preocupada por el tema de la convivencia.



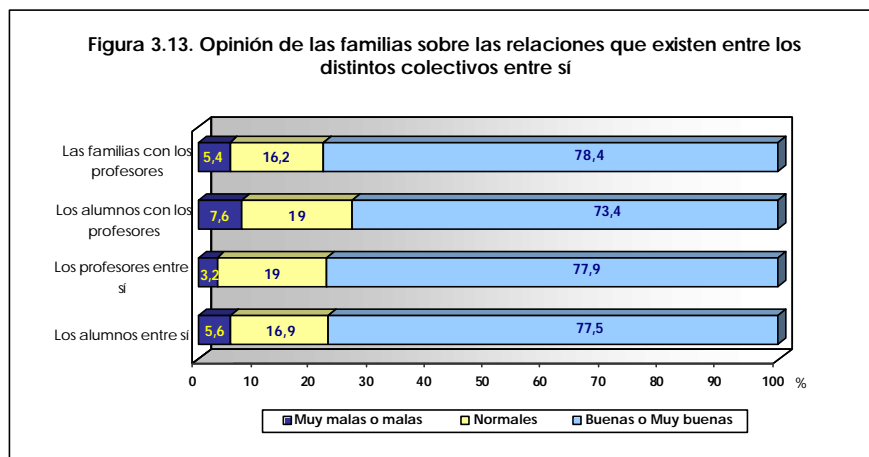
### 3.1.3. La opinión de las familias

También se preguntó en el estudio a las familias de los alumnos y alumnas encuestados. De sus respuestas se deriva, como se recoge en la Figura 3.12, que este colectivo tiene, al igual que el profesorado y los estudiantes, una valoración positiva del *orden* (82,2%) y de las normas, tanto por lo que se refiere a su adecuación (81,6%), como a su grado de conocimiento: el 86,4% está de acuerdo con que *conocen bien las normas de convivencia del centro*. También es un porcentaje semejante (83,7%) el que considera que *se da importancia a enseñar a convivir*. Sus puntuaciones son muy similares a las de los docentes y ligeramente superiores a las del alumnado. Hay no obstante un ítem en el que las familias tienen una opinión más positiva que los otros dos colectivos. Es el que se refiere a la coherencia de actuación del equipo docente. El 66,2% de los padres y madres consideran que el profesorado tiene el mismo criterio.

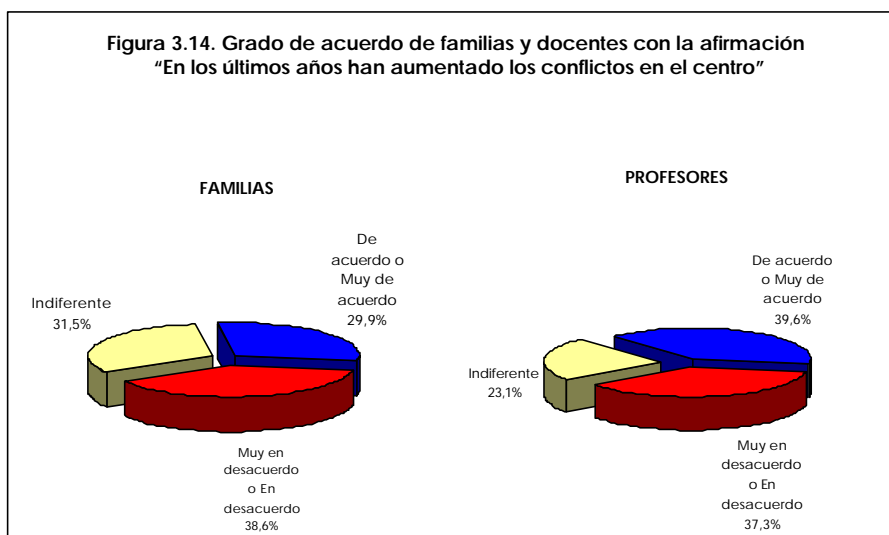


Por otra parte, se valora de forma muy positiva la acción tutorial. El 92,4% de las familias está de acuerdo con que *el contacto con el tutor le permite estar al tanto de la situación de su hijo/a*. Asimismo, el 88,2% afirma que *si existe cualquier problema de relación con su hijo/a, se lo suelen comunicar rápidamente*.

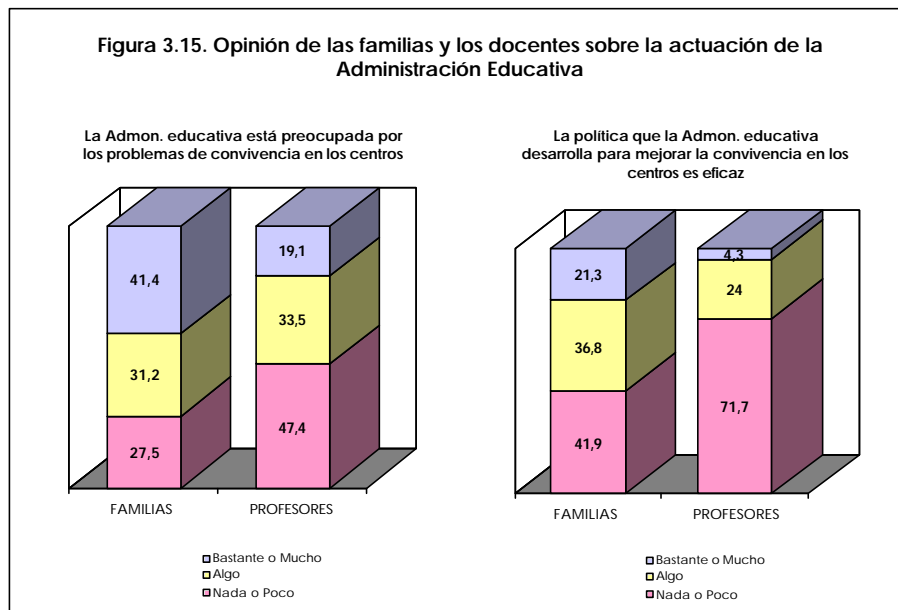
La valoración que las familias tienen de las *relaciones de los distintos colectivos* entre sí, que se muestra en la Figura 3.13, es en cambio un poco menos positiva que la de los docentes y los estudiantes.



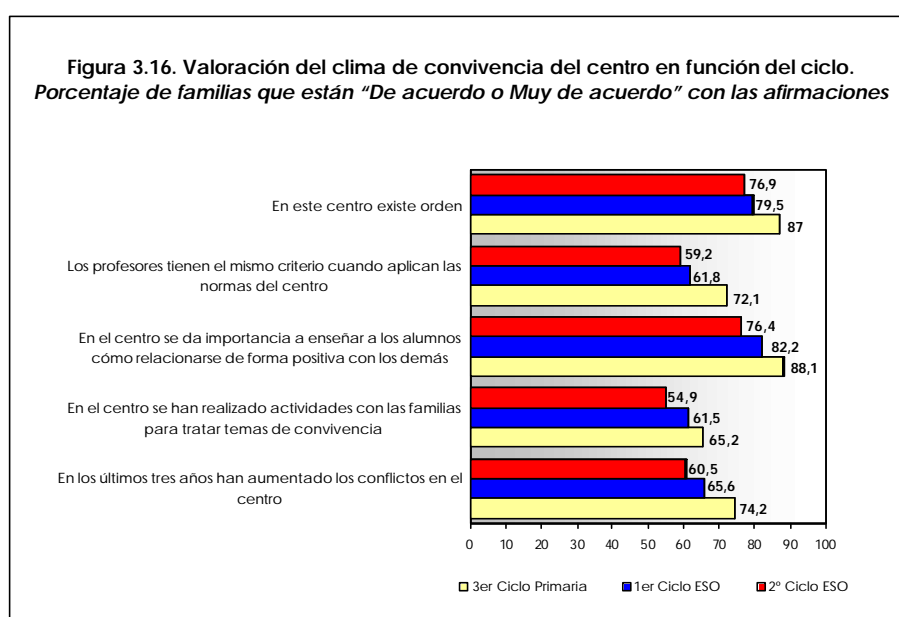
Por lo que respecta al posible *aumento de los conflictos*, las opiniones están muy divididas, un tercio de las familias se sitúa en cada una de las tres categorías, lo que supone un resultado semejante al encontrado entre el profesorado (ver figura 3.14).



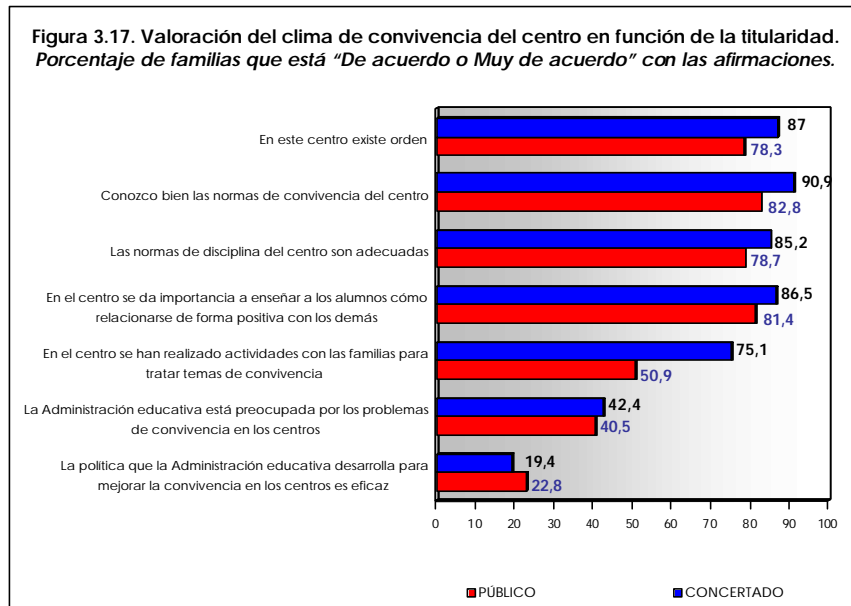
En cuanto a la valoración de la administración, no es demasiado positiva. Menos de la mitad (41,4%) creen que se preocupa por la convivencia en los centros y únicamente una de cada cinco familias (21,3%) considera su gestión eficaz. Aún siendo una opinión crítica, lo es menos que en el caso del profesorado, como se muestra en la figura 3.15.



Las dos variables analizadas en el caso de las familias han mostrado influencia. Por lo que respecta al **ciclo** educativo, todas las diferencias encontradas ponen de manifiesto que las familias de Primaria están más satisfechas con el clima de convivencia en el centro. Como se muestra en la Figura 3.16, valoran mejor el orden, la coherencia en la práctica docente, la importancia que se le da a enseñar relaciones positivas al alumnado y las actividades que se realizan con las familias sobre convivencia. Por otra parte, estas familias señalan en un porcentaje menor que han aumentado los conflictos.



Por lo que respecta a la **titularidad**, las familias de centros públicos valoran peor el orden del centro, la adecuación y el conocimiento de las normas, la importancia concedida a enseñar relaciones positivas al alumnado y las actividades que en él se realizan para tratar temas de convivencia con las familias. En cambio consideran en una proporción mayor que los de centros privados que la gestión de la administración es eficaz.



### **En síntesis:**

- La comunidad escolar valora positivamente el clima de convivencia de los centros escolares, sobre todo en el caso del profesorado.
- Sin embargo se considera que existe poca participación del alumnado y que la coherencia entre los docentes tendría que mejorar. Asimismo, todos los colectivos admiten que en ocasiones los docentes muestran favoritismos en su conducta.
- La valoración del clima de convivencia es especialmente positiva por parte de las alumnas, y de todos los colectivos de los centros de Educación Primaria.
- De entre los conflictos existentes en el centro, el que se considera que más influye en el funcionamiento del centro es la interrupción.
- En los centros es bastante habitual que existan programas de acogida y de acción tutorial, sin embargo son muy infrecuentes los programas de mediación y de alumnos ayudantes.
- La preocupación de la Administración educativa por los problemas de convivencia y su eficacia para resolverlos se valora de forma bastante negativa, sobre todo en el caso de los docentes.

## **3.2. EL MALTRATO ENTRE IGUALES POR ABUSO DE PODER**

### **3.2.1. La incidencia según las víctimas**

En la Tabla 3.1 se muestra la incidencia que, de acuerdo con los estudiantes que se declaran víctimas, presentan los diversos tipos de maltrato en los distintos cursos en los que se ha realizado el estudio. En esta Tabla se presentan desagregadas la frecuencias en los distintos niveles de incidencia – nunca, muy pocas veces, a veces, a menudo y siempre- y finalmente la incidencia total. La presentación de los datos se hará atendiendo a la incidencia total. No obstante, se retomarán los datos de las distintas categorías de incidencia en el capítulo de conclusiones en el momento de comparar los resultados de este estudio con los de otros trabajos.



La forma de hostigamiento más frecuente es la *agresión verbal* en sus tres formas – *hablar mal* (45,9%), *poner motes* (39,5), e *insultar* (46,5%). La segunda forma de acoso es la *exclusión social*, que sucede con una frecuencia muy semejante tanto en la forma más activa de *no dejar participar* (24,4%), como en la de *ignorar* (26,2%). Una de las conductas de *agresión física indirecta* – *esconder*- aparece a continuación en el porcentaje de incidencia (24,9%). Las otras dos formas de esta categoría – *robar* (16,1%) y *romper cosas* (9,3%)- tienen menor presencia en los centros. La *agresión física directa* –*pegar*- alcanza el 17,1% y la forma menos alarmante de amenazas – *amenazar para meter miedo*- el 15,2 %. El resto de las manifestaciones de maltrato muestran niveles de incidencia menores. El *acoso sexual* sucede, según dicen los estudiantes, en un porcentaje del 8,7% de los casos en su forma verbal y de 5,5% cuando se lleva a cabo como acoso físico. *Obligar a hacer algo con amenazas* apenas llega al 3,5% y la forma menos frecuente son las *amenazas con armas* (2,7%).

**Tabla 3.1. Porcentaje de alumnos que han sufrido agresiones de los siguientes tipos por parte de sus compañeros**

	Nunca	Muy pocas veces	A veces	A menudo	Siempre	Ocurrencia total	
	%	%	%	%	%	%	N
Me ignoran	73,8%	17,9%	5,6%	1,6%	1,1%	26,2%	1571
No me dejan participar	75,6%	16,5%	4,6%	1,9%	1,5%	24,4%	1463
Me insultan	53,5%	29,4%	10,6%	3,8%	2,7%	46,5%	2800
Me ponen motes que me ofenden	60,5%	22,1%	8,7%	4,3%	4,5%	39,5%	2376
Hablan mal de mí	54,1%	30,1%	9,8%	3,7%	2,3%	45,9%	2728
Me esconden cosas	75,1%	17,1%	5,1%	1,7%	0,9%	24,9%	1494
Me rompen cosas	90,7%	7,0%	1,3%	0,7%	0,3%	9,3%	559
Me roban cosas	83,9%	11,1%	3,1%	1,2%	0,7%	16,1%	968
Me pegan	82,9%	11,7%	3,3%	1,1%	0,9%	17,1%	1030
Me amenazan para meterme miedo	84,8%	10,0%	3,2%	1,1%	0,8%	15,2%	913
Me obligan a hacer cosas con amenazas	96,5%	2,2%	0,6%	0,5%	0,2%	3,5%	211
Me amenazan con armas	97,3%	1,9%	0,3%	0,2%	0,3%	2,7%	164
Me acosan sexualmente de forma verbal	91,3%	6,0%	1,4%	0,5%	0,7%	8,7%	522
Me acosan sexualmente de forma física	94,5%	3,4%	0,8%	0,7%	0,5%	5,5%	329

Como se observa en la Tabla 3.1, en todos los casos, el porcentaje más alto se produce en las categorías de incidencia más esporádica. Por otra parte, la incidencia decae a medida que aumenta la “gravedad aparente” del maltrato. En este sentido es importante llamar la atención sobre el riesgo de confundir la alarma que determinadas conductas producen y el indudable impacto en el víctima en el momento de producirse con la gravedad de los efectos del acoso escolar. Como varios trabajos ponen de manifiesto (Van der Meulen y otros, 2003), la

exclusión social puede producir incluso en la edad adulta una baja autoestima y algunos problemas para establecer vínculos afectivos profundos.

En el cuestionario se introdujo una pregunta relativa al uso de las tecnologías de la información (teléfonos móviles y la Red de Internet) como medio para llevar a cabo el acoso. Según las víctimas son muy escasas este tipo de situaciones. El 1,1% dice que *a veces* y el 0,7% se sitúa en la categoría *a menudo o siempre*.

### 3.2.2. La incidencia según los agresores y las agresoras

La incidencia declarada por quienes infligen el maltrato a sus compañeros y compañeras muestra una pauta semejante a la de las víctimas. Como se muestra en la Tabla 3.2, las diversas manifestaciones incluidas en las categorías de agresión verbal y exclusión social siguen siendo las de mayor incidencia, si bien las conductas concretas dentro de cada una de ellas varían su posición en algún caso como es el de *ignorar*, que se cita en mayor medida por quienes agreden (34,1%). Asimismo, *pegar* (14,9%) se sitúa en un orden de incidencia más alto (6ª posición) de lo que estaba a partir de las declaraciones de las víctimas (7º Puesto). Finalmente, el *acoso sexual* (Verbal: 5,2; físico: 2,4%) se iguala con las *amenazas para obligar a hacer algo* (2,2%), mientras que las víctimas señalaban una incidencia mayor de la primera conducta.

Tabla 3.2. Porcentaje de alumnos que han agredido a sus compañeros de alguna de las siguientes formas

	Nunca	Muy pocas veces	A veces	A menudo	Siempre	Ocurrencia total	
	%	%	%	%	%	%	N
Le ignoro	65,9%	22,7%	6,9%	2,0%	2,5%	34,1%	1998
No le dejo participar	78,8%	15,4%	3,4%	1,0%	1,5%	21,2%	1278
Le insulto	60,2%	27,8%	8,3%	2,5%	1,3%	39,8%	2396
Le pongo motes que le ofendan	68,3%	20,7%	6,9%	2,2%	1,9%	31,7%	1909
Hablo mal de él o ella	60,8%	26,7%	8,3%	2,5%	1,7%	39,2%	2361
Le escondo cosas	86,3%	10,0%	2,2%	0,9%	0,7%	13,7%	824
Le rompo cosas	96,3%	2,7%	0,5%	0,2%	0,3%	3,7%	222
Le robo cosas	96,0%	2,8%	0,6%	0,4%	0,2%	4,0%	238
Le pego	85,1%	10,7%	2,9%	0,8%	0,4%	14,9%	895
Le amenazo para meterle miedo	90,5%	6,7%	1,7%	0,6%	0,4%	9,5%	572
Le obligo a hacer cosas con amenazas	97,8%	1,4%	0,4%	0,1%	0,2%	2,2%	132
Le amenazo con armas	98,5%	1,0%	0,2%	0,1%	0,2%	1,5%	90
Le acoso sexualmente de forma verbal	94,8%	3,9%	0,9%	0,2%	0,2%	5,2%	314
Le acoso sexualmente de forma física	97,6%	1,3%	0,5%	0,3%	0,2%	2,4%	142

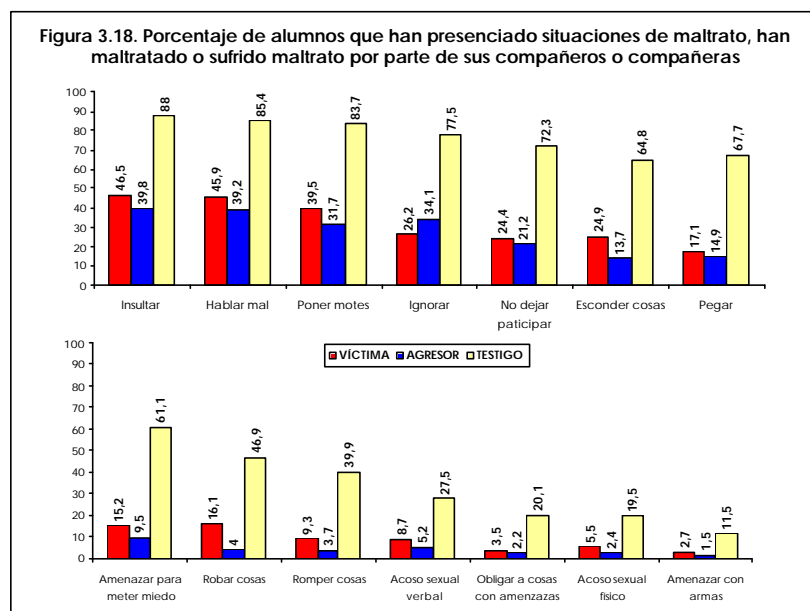
### 3.2.3. La incidencia según los testigos

Como es lógico, el número de estudiantes que dicen ver situaciones de maltrato es mayor que el de víctimas y agresores (véase la Tabla 3.3). Un mismo acto de acoso es visto en la mayoría de las ocasiones por varias personas. Por lo que respecta al orden de incidencia de las distintas conductas, una vez más las tres manifestaciones de la agresión verbal –*insultar, poner motes y hablar mal de otro*- muestran los niveles de incidencia más altos, así como las formas propias de la exclusión social –*ignorar y no dejar participar*. La diferencia con respecto a los que dicen las víctimas y los agresores es que *pegar* tiene un nivel de incidencia semejante a estas últimas conductas. Se podría pensar que quizás esto se deba a que las peleas llaman mucho la atención y reúnen por ello a muchos testigos. El resto de las categorías se mantienen constantes.

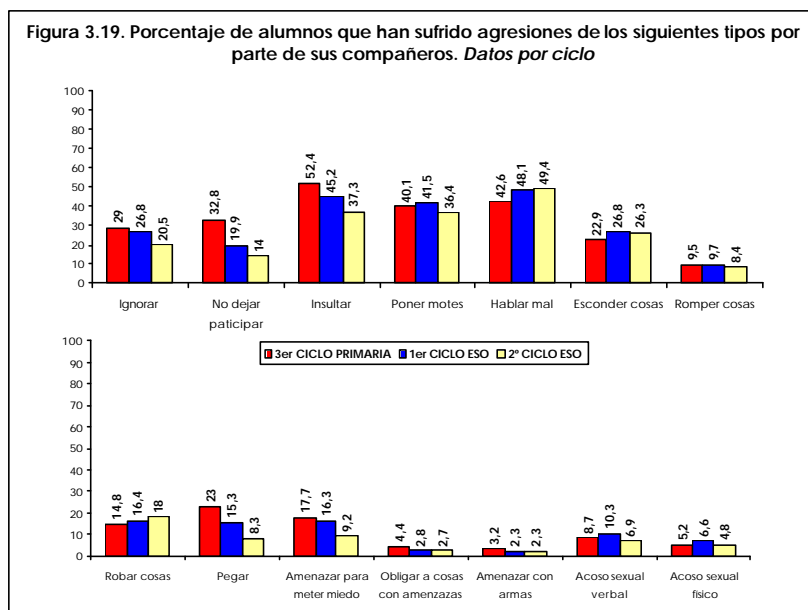
**Tabla 3.3. Porcentaje de alumnos que han visto alguna de las siguientes situaciones de maltrato hacia sus compañeros**

	Nunca	Muy pocas veces	A veces	A menudo	Siempre	Ocurrencia total	
	%	%	%	%	%	%	N
Ignorarlo	22,5%	32,4%	30,3%	10,5%	4,3%	77,5%	4666
No dejarle participar	27,7%	33,7%	24,6%	10,2%	3,8%	72,3%	4336
Insultarlo	12,0%	18,9%	28,6%	25,6%	14,9%	88,0%	5282
Ponerle motes ofensivos	16,3%	19,9%	22,5%	23,9%	17,3%	83,7%	5019
Hablar mal de él o ella	14,6%	23,9%	27,7%	21,0%	12,9%	85,4%	5125
Esconderle cosas	35,2%	30,8%	20,0%	10,0%	4,1%	64,8%	3899
Romperle cosas	60,1%	27,7%	8,7%	2,7%	0,8%	39,9%	2391
Robarle cosas	53,1%	27,2%	12,5%	5,3%	1,9%	46,9%	2809
Pegarlo	32,3%	31,1%	20,6%	11,1%	4,8%	67,7%	4062
Amenazarle para meterle miedo	38,9%	26,1%	17,9%	11,2%	5,8%	61,1%	3672
Obligarle a hacer cosas con amenazas	79,9%	13,1%	4,4%	1,7%	0,9%	20,1%	1214
Amenazarle con armas	88,5%	8,1%	2,1%	0,7%	0,6%	11,5%	690
Acosarlo sexualmente de forma verbal	72,5%	15,8%	7,2%	2,8%	1,8%	27,5%	1651
Acosarlo sexualmente de forma física	80,5%	11,9%	4,4%	2,2%	1,1%	19,5%	1169

Las semejanzas mayoritarias en cuanto del orden de incidencia, pero también el distinto nivel de esta entre las víctimas, los agresores y los testigos se aprecian en la Figura 3.18.



Por lo que respecta a la influencia de las variables de la muestra del alumnado, **el ciclo** al que pertenecen los estudiantes es una vez más la más influyente. La pauta es siempre la misma en el caso de las víctimas. El nivel de incidencia es superior en el tercer ciclo de Primaria en seis de las catorce conductas. Así mismo, se observa un mayor nivel en el primer ciclo de la ESO en relación con el segundo en algunas manifestaciones. En concreto el nivel es mayor en Primaria en *ignorar*, *no dejar participar*, *insultar*, *pegar*, *amenazar para meter miedo*, y *obligar a hacer cosas que no se desean con amenazas*. La agresión física indirecta en dos de sus manifestaciones (*esconder* y *robar cosas*) es sin embargo menos habitual en la Primaria. En el resto de las conductas no se aprecia diferencia con respecto a la incidencia en secundaria. Por lo que se refiere a la comparación de la incidencia entre los dos ciclos de la ESO, se producen más casos de maltrato en el primer ciclo en el caso de *ignorar*, *no dejar participar*, *insulta*, *pegar* y *amenazar para meter miedo*.



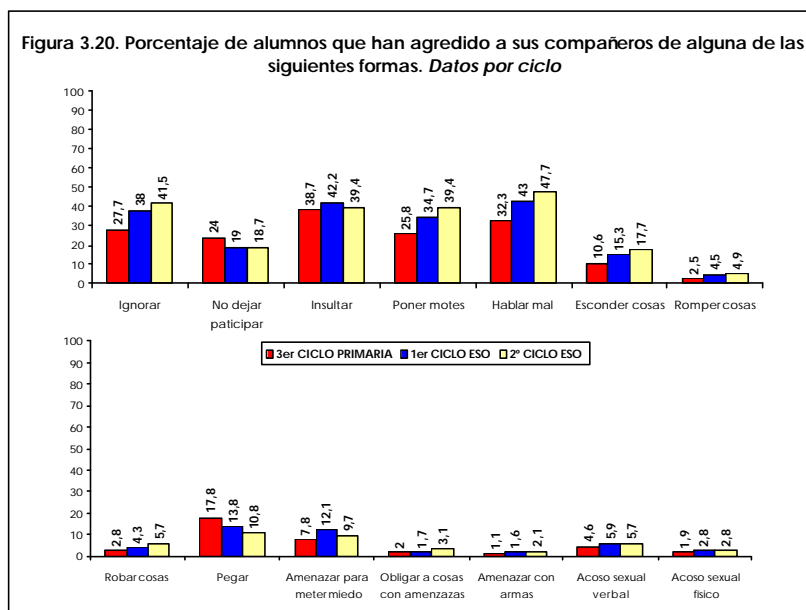
Dentro de esta pauta, cuando, en un análisis más pormenorizado, se han buscado diferencias por **cursos** internas a los ciclos, se ha encontrado la siguiente pauta: 5º de Primaria tiene una incidencia superior al resto en las conductas de exclusión social, en la agresión física directa y en las tres manifestaciones de chantajes y amenazas. En lo que se refiere al primer ciclo de la ESO, la incidencia de 1º es también superior a la de 2º en exclusión social y en las dos formas de acoso sexual.

**Tabla 3.4. Porcentaje de alumnos que han sufrido agresiones de los siguientes tipos por parte de sus compañeros. Datos por curso**

	5º Primaria	6º Primaria	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Me ignoran	30,0%	27,9%	28,8%	24,8%	20,4%	20,6%
No me dejan participar	38,2%	27,7%	22,4%	17,3%	14,7%	13,3%
Me insultan	54,4%	50,5%	48,8%	41,5%	38,9%	35,6%
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	39,2%	40,9%	44,1%	38,8%	38,3%	34,3%
Hablan mal de mí	41,8%	43,4%	48,7%	47,4%	49,6%	49,3%
Me esconden cosas	24,9%	21,0%	27,4%	26,2%	27,5%	25,1%
Me rompen cosas	10,7%	8,4%	11,2%	8,1%	9,7%	7,0%
Me roban cosas	16,3%	13,3%	16,6%	16,2%	18,7%	17,4%
Me pegan	26,6%	19,6%	18,0%	12,6%	8,5%	8,1%
Me amenazan para meterme miedo	19,5%	16,0%	18,8%	13,9%	11,8%	6,3%
Me obligan a hacer cosas con amenazas	4,6%	4,2%	2,8%	2,8%	3,1%	2,2%
Me amenazan con armas	4,2%	2,3%	2,5%	2,1%	2,4%	2,2%
Me acosan sexualmente de forma verbal	8,5%	8,9%	11,7%	8,8%	7,5%	6,3%
Me acosan sexualmente de forma física	5,3%	5,0%	7,2%	5,9%	5,8%	3,8%

En los datos de los agresores y las agresoras, el nivel de incidencia de 3º ciclo de Primaria es, a diferencia de lo sucedía en las víctimas inferior en el caso de *ignorar*, todas las formas de

agresión verbal y de agresión física indirecta, junto con las *amenazas para meter miedo*. La única conducta en la que la incidencia es superior en la Primaria es *no dejar participar*. Por otra parte, la incidencia es superior en el 2º ciclo de la ESO que en el primero en *pegar*. En los análisis de los  **cursos**  dentro de los ciclos, apenas se observan diferencias.

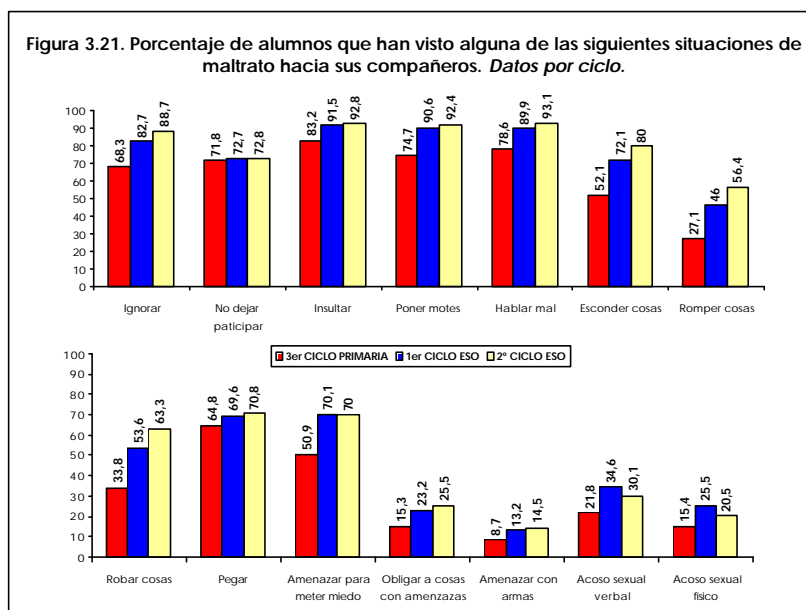


En los análisis de los  **cursos**  dentro de los ciclos, apenas se observan diferencias. el nivel de incidencia de 5º curso de Primaria es inferior al de sexto en *insultar*, *poner motes* y *hablar mal*. Por otra parte quienes agreden en el primer ciclo de la ESO mediante la maledicencia, el robo y la ocultación de propiedades de los compañeros y compañeras son más numerosos en 2º curso que en 1º.

**Tabla 3.5. Porcentaje de alumnos que han agredido a sus compañeros de alguna de las siguientes formas. Datos por curso**

	5º Primaria	6º Primaria	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Le ignoro	27,4%	28,0%	37,6%	38,4%	41,2%	41,8%
No le dejo participar	24,8%	23,2%	19,2%	18,7%	19,4%	17,9%
Le insulto	35,7%	41,5%	41,0%	43,4%	40,9%	37,7%
Le pongo motes que le ofendan o ridiculicen	22,2%	29,2%	34,3%	35,1%	40,1%	38,6%
Hablo mal de él o ella	27,3%	37,1%	39,6%	46,6%	46,1%	49,5%
Le escondo cosas	11,3%	9,9%	13,7%	16,9%	18,2%	17,2%
Le rompo cosas	2,7%	2,4%	4,2%	4,9%	4,8%	4,9%
Le robo cosas	2,6%	3,0%	2,4%	6,2%	5,9%	5,5%
Le pego	18,6%	17,0%	13,6%	14,0%	10,9%	10,5%
Le amenazo para meterle miedo	7,3%	8,4%	11,3%	13,0%	10,2%	9,2%
Le obligo a hacer cosas con amenazas	1,8%	2,2%	1,3%	2,1%	2,8%	3,4%
Le amenazo con armas	1,0%	1,2%	1,4%	1,8%	2,0%	2,2%
Le acoso sexualmente de forma verbal	4,8%	4,4%	6,3%	5,4%	5,9%	5,5%
Le acoso sexualmente de forma física	2,0%	1,7%	3,0%	2,5%	3,9%	1,6%

Cuando lo que se analizan son los datos de los testigos, la tendencia es un menor nivel de incidencia en el tercer ciclo de Primaria en todas las conductas excepto *no dejar participar* donde no hay diferencias. Por otra parte, cuando lo que se compara son los dos ciclos de la ESO, se aprecia mayor incidencia en el segundo ciclo en *ignorar*, y *esconder*, *romper*, y *robar cosas*. En cambio, en las dos manifestaciones del *acoso sexual* la incidencia es superior en el primer ciclo.



El análisis por  **cursos** dentro de cada ciclo pone de manifiesto que en la mayoría de las conductas, la incidencia es mayor en 5º de Primaria que en 6º. En el caso del *acoso sexual*, en sus dos formas, en cambio es mayor el nivel de incidencia de 6º de Primaria que el de 5º. Por lo que respecta al primer ciclo de la ESO, la incidencia es significativamente mayor en 1º que en 2º según los testigos en las conductas de: *ignorar*, *insultar*, *amenazar con armas*, *acoso sexual verbal* y *acoso sexual físico*.

Tabla 3.6. Porcentaje de alumnos que han visto alguna de las siguientes situaciones de maltrato hacia sus compañeros. Datos por curso

	5º Primaria	6º Primaria	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ignorarle	65,3%	71,1%	84,2%	81,2%	85,7%	92,1%
No dejarle participar	72,8%	70,9%	73,9%	71,4%	70,0%	76,1%
Insultarle	80,1%	86,0%	93,3%	89,7%	90,3%	95,5%
Ponerle motes ofensivos	71,1%	78,2%	91,4%	89,8%	89,1%	96,2%
Hablar mal de él o ella	77,3%	79,8%	90,3%	89,4%	90,8%	95,6%
Esconderle cosas	53,0%	51,3%	71,7%	72,5%	75,6%	84,8%
Romperle cosas	28,9%	25,5%	45,5%	46,5%	52,2%	61,1%
Robarle cosas	34,5%	33,0%	52,8%	54,4%	59,8%	67,3%
Pegarle	68,2%	61,6%	70,3%	68,9%	68,2%	73,6%
Amenazarle para meterle miedo	49,6%	52,0%	70,1%	70,0%	67,2%	73,1%
Obligarle a hacer cosas con amenazas	16,8%	13,9%	23,6%	22,8%	24,1%	27,1%
Amenazarle con armas	8,9%	8,5%	14,4%	12,1%	14,7%	14,3%
Acosarle sexualmente de forma verbal	19,5%	24,0%	37,9%	31,3%	31,4%	28,7%
Acosarle sexualmente de forma física	13,0%	17,6%	28,6%	22,3%	22,6%	18,1%

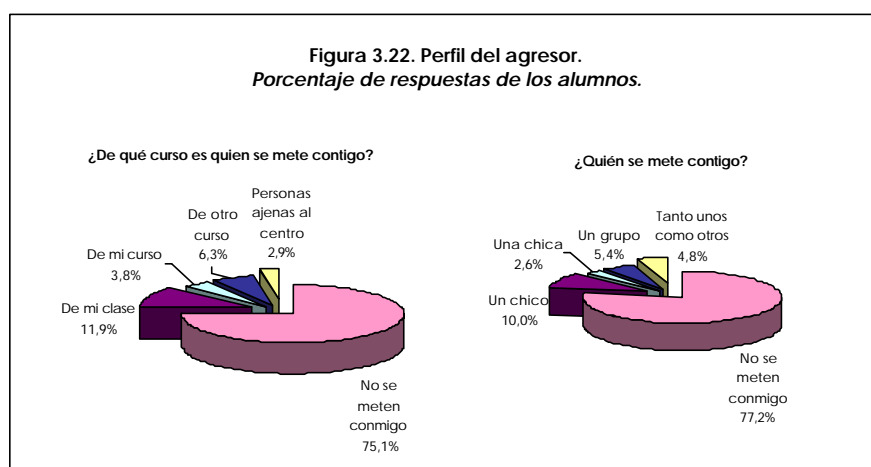
El **género** también produce importantes diferencias. Los alumnos que se declaran víctimas muestran un mayor nivel de incidencia en *insultar*, *poner motes*, *esconder*, *romper*, *pegar*, *amenazar para meter miedo*. Sin embargo, las alumnas llevarían a cabo más casos de acoso escolar mediante la *maledicencia*. Por lo que respecta a los estudiantes que actúan como agresores y agresoras, se aprecia de nuevo un nivel de incidencia superior en las conductas de: *no dejar participar*, *insultar*, *poner motes*, *esconder cosas*, *romper cosas*, *pegar*, *amenazar para meter miedo*, *acosar de forma verbal*, *acosar de forma física*. También en este caso la *maledicencia* es superior en las alumnas. Finalmente, en las respuestas de quienes contestan como testigos, los varones tienen mayor incidencia en *ignorar*, *pegar*, *acosar de forma verbal*. También entre los testigos, la *maledicencia* es superior entre las alumnas.

Por lo que respecta a la **titularidad**, las diferencias son menores y se muestran en ambas direcciones. La incidencia de víctimas es semejante en ambos tipos de centros. Sin embargo entre quienes agreden la incidencia en *ignorar*, *poner motes* y *hablar mal* es inferior en los colegios e institutos públicos. En los testigos, esta tendencia aparece también en estas conductas más la de *romper*, en cambio el nivel de incidencia es menor en los centros concertados en las formas de *insultar*, *esconder*, *robar* y *pegar*.

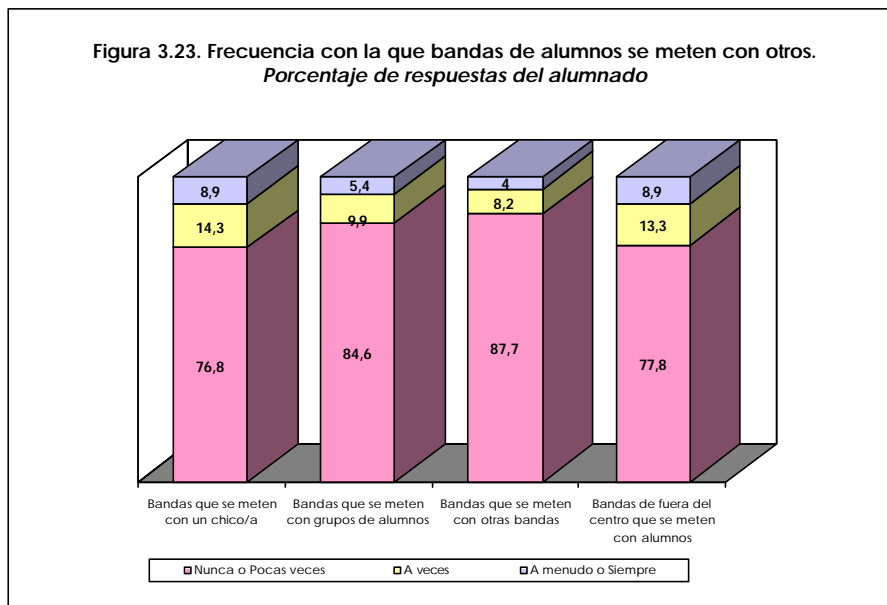


### 3.2.4. Quién agrede y quién ayuda

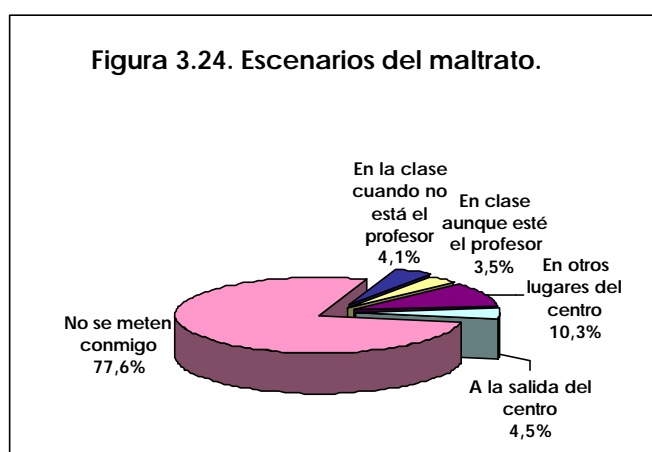
Como se observa en la Figura 3.22, del 25% del alumnado que dice que alguien le acosa de forma continuada, la mitad (11,9%) lo es por *una persona de su misma clase*. La siguiente categoría más frecuente es *de otro curso*, pero el porcentaje es la mitad que en el caso anterior (6,3%). Por otra parte, quien agrede es mayoritariamente un varón. El 10% del alumnado que se declara víctima dice que su agresor es *un chico*. El segundo perfil más frecuente es *un grupo* (5,4%).



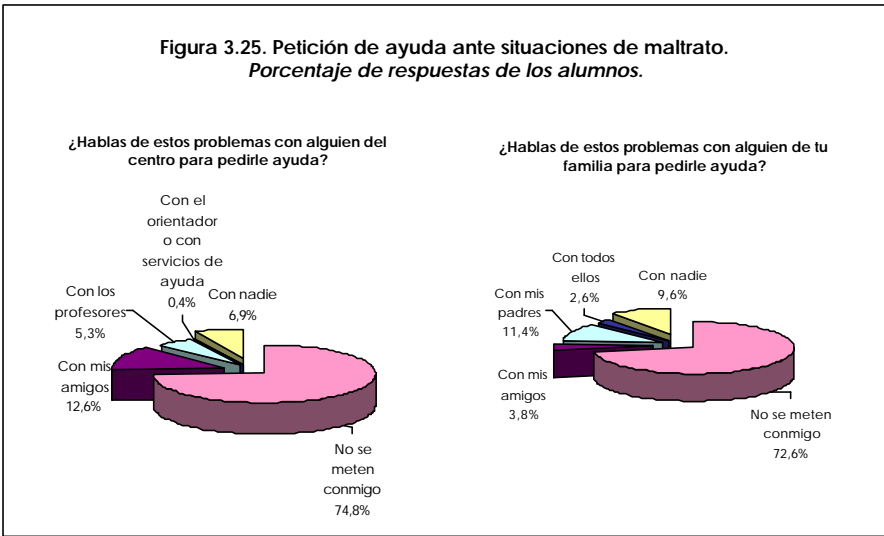
También se introdujo una pregunta en la que se indagaba la presencia de **bandas**. Los datos recogidos en la Figura 3.23 ponen de manifiesto que este tipo de conflictos es relativamente infrecuente, sobre todo en lo que se refiere a *bandas que se pelean entre sí* (87% del alumnado señala la categoría menos frecuente –*nunca o muy pocas veces*), o *bandas que agreden a grupos de alumnos* (84,6%). Si bien estos porcentajes se reducen cuando se pregunta por *bandas que se meten con un chico o una chica* (76,8%) y por *bandas de fuera del centro que se meten con alumnos* (77,8) no es una incidencia excesivamente alta si se tiene en cuenta que la pregunta se hacía a testigos de este tipo de agresiones, lo que por supuesto no resta en absoluto importancia a este tipo de conflictos.



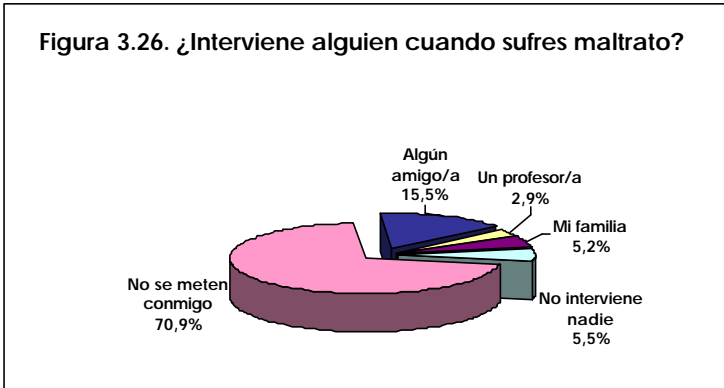
Cuando se han explorado los **escenarios** del maltrato, los datos ponen de manifiesto que quienes agreden llevan a cabo su acoso sobre todo en los lugares del centro en los que no se realizan actividades lectivas y están por tanto menos vigiladas por los docentes (véase Figura 3.24). Del 22% que, una vez más, dice que le han agredido de forma continuada, el 10,3% declara que le sucede *en otros lugares del centro (aseos, pasillos, comedor...)*. *La clase cuando no está el profesor y la salida del centro*, son los otros escenarios más citados con un porcentaje de alrededor del 4%.



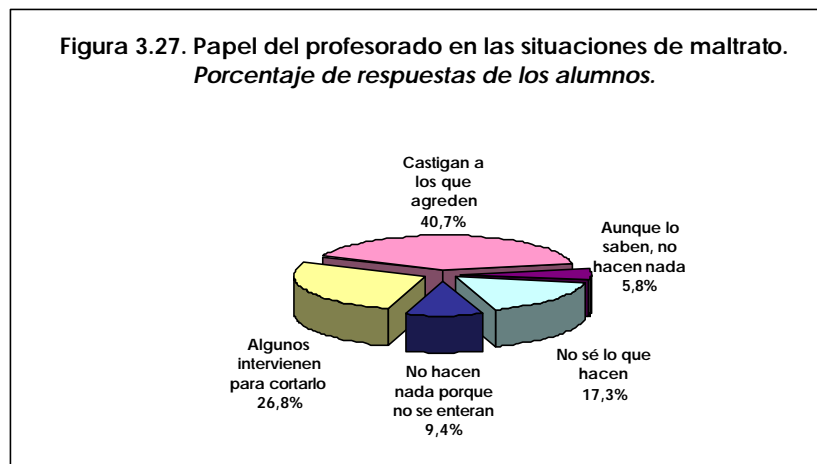
Cuando se le pregunta al alumnado si le **piden ayuda** a alguien cuando sufren maltrato, vuelve a constatarse, como se aprecia en la Figura 3.25, que tres de cada cuatro alumnos y alumnas dicen no sufrirlo. Del tercio restante, si se pregunta por personas del centro, se recurre en primer lugar a *los amigos*, si se pregunta por familia, se indica en primer lugar a *los padres*. La alternativa de *no hablar con nadie* es más frecuente que la de hablar con *los profesores*. Al *orientador* o a los *servicios de ayuda* se recurre muy pocas veces.



Cuando lo que se pregunta es quién presta ayuda, la imagen es muy semejante, como se muestra en la figura 3.26, los *amigos* son la principal fuente de apoyo, a continuación la *familia*, y finalmente el *profesorado*. Un sexto del total de los que dicen ser maltratados manifiestan que *no interviene nadie*.



Con el fin de comprender mejor el papel del profesorado en las situaciones de maltrato, se introdujo en el cuestionario otra pregunta más concreta en la que se indagaba qué hacen los docentes en estos casos en opinión del alumnado. La Figura 3.27 muestra los resultados. En el 40% de los alumnos y alumnas dicen que *castigan a los que agreden*, el 26,8% que *algunos intervienen para cortarlo*. Sólo el 5,8% de los estudiantes dice que *aunque lo saben, no hacen nada*. Y no llega al 10% quienes creen que no se enteran. De la conjunción de estas tres últimas respuestas podría deducirse que el problema de la intervención del profesorado no se deriva tanto de su desconocimiento como de que no es una figura a la que se confíen los alumnos y alumnas.

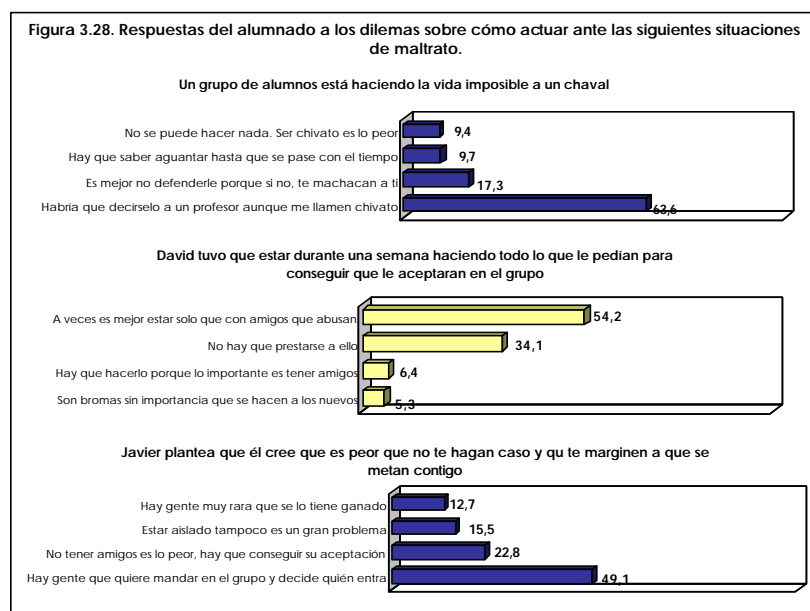


En el cuestionario, además de las preguntas que debían ser valoradas de acuerdo con una escala Lickert, se incorporaron una serie de dilemas tres de los cuales se referían a situaciones de maltrato entre iguales (véanse las preguntas 57, 59 y 60 del cuestionario de alumnado en el Anexo I). El primero intentaba indagar con más profundidad las razones de los distintos formas que tienen de actuar los estudiantes cuando observan que se hostiga a sus compañeros o compañeras. Como se muestra en la Figura , la respuesta más frecuente (63,6%) es que *habría que decírselo a un profesor aunque le llamen a uno chivato*. Es preocupante no obstante que el resto se reparta en respuestas que todas ellas suponen una actitud de sumisión. Así, el 17,3% admiten que *es mejor no defenderse porque si no te machacan a ti*; el 9,7% lo

justifica diciendo que *hay que saber aguantar hasta que se pase con el tiempo*; y el 9.4% reconoce que *no se puede contar a un profesor porque ser chivato es lo peor*.

El segundo dilema planteaba distintas opciones que pudieran explicar por qué un alumno puede llegar a hacer todo lo que el grupo le pida con tal de ser aceptado. La contestación más frecuente (54,2%) fue *no hay por qué aguantarlo, a veces es mejor estar sólo que con amigos que abusan* (véase la Figura 3.28). Este favorable dato se completa con otra respuesta de rechazo a la situación en la que el 34,1% dice que *no habría que prestarse a ello, es cierto que tener amigos es muy importante, pero aunque se tarde más en encontrarlos hay que aguantar*. Sólo una reducida minoría (6,4%) cree que habría que admitirlo porque *lo importante es tener amigos*. Unos pocos alumnos y alumnas (5,3%) le quitan importancia afirmando que *son bromas sin importancia que se hacen a los nuevos*.

Finalmente, el tercer dilema acerca del maltrato plantea el conflicto de un alumno que cree que es peor que no te hagan caso y que te marginen a que se metan contigo. Los datos muestran que algunos alumnos están de acuerdo y otros no. En concreto, el 49,1% cree que la culpa no es de los excluidos, *lo que pasa es que hay gente que quiere mandar en el grupo y lo demuestra diciendo a quien deja o no entrar*, y un 15,5% dice que estar aislado no es un gran problema, pero el 22,8% opina que *no tener amigos es lo peor, hay que esforzarse para que te acepten*. También resulta preocupante que, como se aprecia en la Figura 3.28, el 12,7% considere que *es que hay gente muy rara que se lo tiene ganado*.



También en el caso de estas preguntas dirigidas a entender mejor quién agrede y quién ayuda se han encontrado diferencias de acuerdo con algunas de las variables de la muestra de estudiantes. El ciclo y el género vuelven a ser las más relevantes.

Por lo que respecta al **ciclo**, en Primaria es más frecuente que los estudiantes señalen la opción *es de mi clase* cuando se les pregunta por el curso de quien agrede. Asimismo, la respuesta *es de fuera del centro* es más habitual en el segundo ciclo de la ESO. Por otra parte, en Primaria es mayor el porcentaje de alumnos y alumnas que dicen que *es un chico* quien les agrede, y en el segundo ciclo de la ESO lo es: *es un grupo*. En los escenarios del maltrato también se aprecian diferencias. En Primaria los lugares más señalados son aquellos en los que no hay actividades lectivas (*comedor, pasillo, aseos...*) y *a la salida del centro*. La opción, en la *clase aunque esté el profesor* es elegida por este alumnado con una frecuencia significativamente inferior. En el primer ciclo de la ESO, *el aula cuando no está el profesor* es elegido por un porcentaje superior al de los otros ciclos. En cuanto a comunicar el maltrato a alguien, el alumnado de Primaria lo cuenta en muchas más ocasiones que el resto tanto a sus amigos y amigas como a su familia y a los docentes. También son estos estudiantes los que dicen en mayor proporción que estas personas intervienen en estas situaciones. Ante la pregunta de qué actitud toman los compañeros con quien agrede, una vez más se observan diferencia en Primaria donde se da en mayor medida una conducta de rechazo. Asimismo son más frecuentes en este ciclo de Primaria las respuestas de *me meto a cortar la situación aunque no sea mi amigo* y la de *informo a un adulto*. Por el contrario en el 1º y 2º ciclo de ESO la respuesta más frecuente *me meto a cortarlo cuando es mi amigo*. Esta respuesta es por otra parte significativamente superior en 2º ciclo en comparación con el primero. También en 2º ciclo es significativamente menor el porcentaje que dice que *informa a un adulto* y superior el que dice que *no hace nada*. En Primaria es más frecuente la respuesta al primer dilema en la que se indica que *hay que decírselo a un profesor aunque te llamen chivato*. En el segundo dilema, los alumnos de Primaria eligen más la opción que dice, *es mejor estar sólo que con amigos que abusan*. Asimismo, en el tercer dilema, los estudiantes de Primaria señalan más la alternativa que afirma, *estar aislado no es un gran problema*. Por su parte, la representación que tienen los estudiantes sobre la respuesta de los profesores, una vez más en Primaria señalan en una mayor proporción *castigan a los que agreden*.

En relación con el **género**, cuando se ha preguntado quién agrede, se encuentra una interesante diferencia, la opción *un chico* es significativamente más elegida cuando contestan los alumnos y a su vez la opción *una chica* es más alta cuando contestan las alumnas. Por otra parte, las alumnas cuentan en mayor proporción que los compañeros sus problemas de victimización, ya que se observan diferencias significativas en la opción *no se lo cuento a nadie*. Las chicas la eligen menos que los chicos. Asimismo, parece que reciben ayuda con mayor frecuencia, ya que eligen en una proporción significativamente menor la respuesta *no interviene nadie*. Cuando se les pregunta que hacen ante una agresión las chicas eligen en un porcentaje mayor la respuesta *informo a un adulto*. En los dilemas, las alumnas eligen más las opciones, *habría que decírselo a un profesor aunque te llamen chivato; es mejor estar solo que con amigos que abusan; y la culpa no es de ellos, hay algunos que quieren mandar diciendo quien entra y quien no*. Por último, las alumnas tienen una visión más positiva de las actuaciones del profesorado ante el maltrato ya que eligen más las opciones *algunos intervienen para cortarlo* y menos la que dice *aunque lo saben, no hacen nada*.

La influencia de la **titularidad** se observa también en algunas de estas preguntas. Cuando se pregunta a quienes agreden qué hacen sus compañeros, la respuesta, *me rechazan, no les gusta*, aparece con más frecuencia en los centros públicos. En la pregunta en la que se indaga qué hacen ellos cuando presencian una situación de maltrato, en los centros públicos se elige menos que en los privados la opción *lo corto aunque no sea mi amigo*, y más la que dice *informo a un adulto*. En la respuesta al primer dilema, los estudiantes de centros privados eligen más la opción, *habría que decírselo a un profesor aunque te llamen chivato*. Por otra parte, el alumnado de los centros privados elige en mayor proporción que el de los públicos la respuesta *castigan a los agreden* cuando se les pregunta por la actuación de los docentes.

### 3.2.5. La incidencia según el profesorado

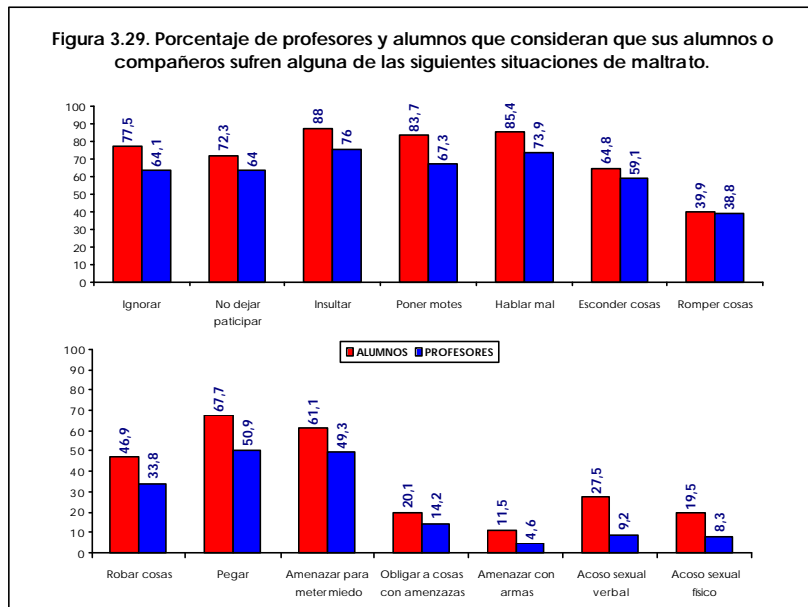
El orden de incidencia que declaran los docentes en relación los distintos tipos de conflictos se asemeja, como se muestra en la Tabla 3.7, al señalado por los alumnos y las alumnas. En primer lugar aparecen las tres manifestaciones de agresión verbal – *insultar* (76%), *hablar mal* (73,96%), *poner motes* (67,3%), seguidas de la exclusión social – *ignorar* (64,1%) y *no dejar participar* (64%). Las siguientes conductas tienen ya un nivel de incidencia menor, así *esconder* alcanza un 59%. *Pegar y amenazar para meter miedo* presentan de acuerdo con las respuestas de los docentes una incidencia muy semejante que representa la mitad de la muestra. Por su parte, *romper* y *robar cosas* son señaladas por aproximadamente un tercio de los docentes, mientras que *obligarle a hacer cosas con amenazas* se sitúa en el 14,2%. El resto de las formas de maltrato no alcanzaría el 10% de incidencia: *acosar sexualmente de palabra*; *acosar sexualmente de forma física* y *amenazar con armas*.

Tabla 3.7. Porcentaje de profesores que creen que sus alumnos han sufrido agresiones de los siguientes tipos por parte de sus compañeros

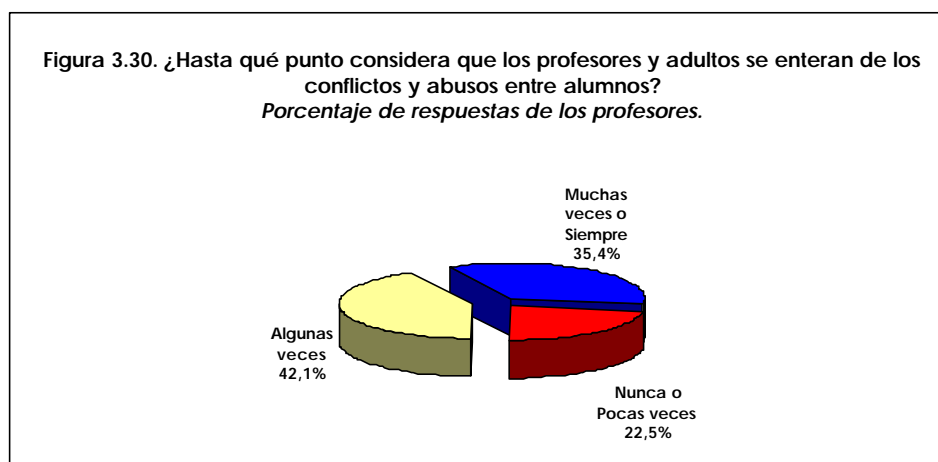
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Continuamente	Ocurrencia total	
	%	%	%	%	%	%	N
Ignorarte	35,9%	30,0%	24,6%	8,1%	1,4%	64,1%	1071
No dejarle participar	36,0%	37,1%	21,5%	5,0%	0,4%	64,0%	1067
Insultarle	24,0%	31,1%	30,4%	12,5%	1,9%	76,0%	1272
Ponerle motes ofensivos	32,7%	31,6%	22,6%	11,2%	1,9%	67,3%	1121
Hablar mal de él o ella	26,1%	34,2%	27,8%	9,8%	2,0%	73,9%	1232
Esconderle cosas	40,9%	33,8%	19,0%	5,5%	0,8%	59,1%	985
Romperle cosas	61,2%	30,4%	6,9%	1,3%	0,2%	38,8%	649
Robarle cosas	66,2%	26,0%	6,1%	1,5%	0,2%	33,8%	564
Pegarle	49,1%	34,2%	13,7%	2,9%	0,2%	50,9%	852
Amenazarle para meterle miedo	50,7%	31,8%	13,5%	3,5%	0,5%	49,3%	819
Obligarle a hacer cosas con amenazas	85,8%	11,3%	2,3%	0,5%	0,2%	14,2%	237
Amenazarle con armas	95,4%	4,1%	0,3%	-	0,1%	4,6%	76
Acosarle sexualmente de forma verbal	90,8%	7,9%	1,0%	0,3%	0,1%	9,2%	154
Acosarle sexualmente de forma física	91,7%	7,1%	0,7%	0,3%	0,1%	8,3%	137

Los porcentajes de incidencia son lógicamente superiores a los de las víctimas y los agresores. Lo que tiene sentido es compararlos con los de los estudiantes cuando hablan como testigos del maltrato. Esta comparación, recogida en la Figura 3.29, pone de manifiesto que el profesorado parece darse cuenta de menos situaciones de acoso que los estudiantes, ya que en la mayoría de las conductas los porcentajes señalados son menores.



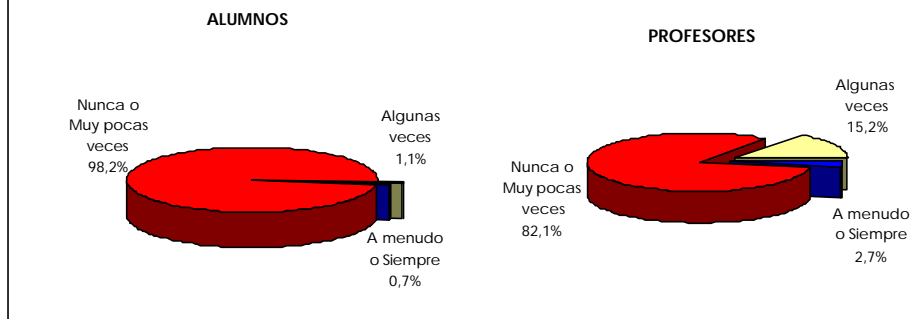


Esto coincidiría con la respuesta que los propios docentes dan cuando se les pregunta hasta qué punto consideran que **se enteran** de los conflictos y abusos entre alumnos. Como se aprecia en la Figura 3.30, sólo uno de cada tres (35,4%) dice que se enteran *muchas veces o siempre que ocurre*. El 42,1% considera que *se enteran algunas veces* y el 22,5% afirma enterarse *pocas veces o nunca*.



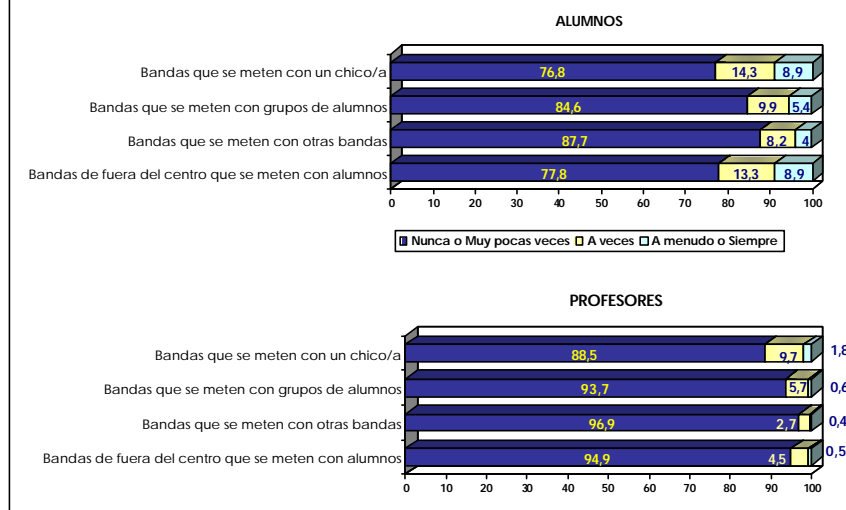
También se preguntó al profesorado, al igual que a los alumnos y alumnas, con qué frecuencia creían que el maltrato se producía a través del **teléfono móvil o de Internet**. El 2,7% contesta que *a menudo o siempre* y el 15,2% que *a veces*. Son niveles de incidencia bajos aunque ligeramente superiores a los que declaran los estudiantes, como se muestra en la Figura 3.31.

Figura 3.31. Frecuencia con la que profesores y alumnos creen que el maltrato se produce a través del teléfono móvil o de Internet



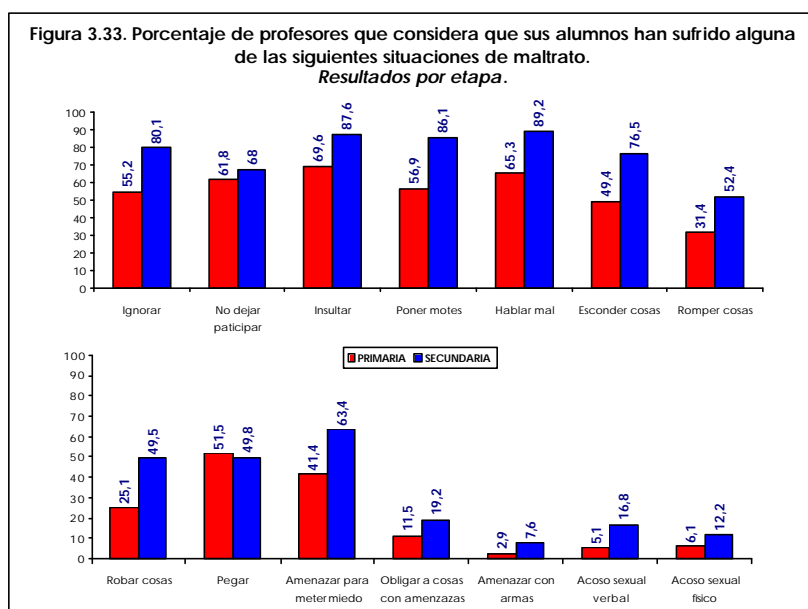
En cuanto a la percepción del profesorado acerca de la presencia de **bandas**, consideran que se trata de un fenómeno con una escasa presencia en sus centros. El 88,5% dicen que *nunca o muy pocas veces* ha visto *bandas de alumnos que se meten con un chico o chica*; el 93,7% lo afirma para el caso de *bandas de alumnos que se meten con grupos de alumnos*; el 96,9% para *bandas de alumnos que se meten con otras bandas de alumnos*; finalmente el 94,9% se sitúa en esta categoría cuando la pregunta se refiere a *bandas de fuera del centro que se meten con alumnos*. Como se recoge en la Figura 3.32, estos porcentajes superiores a los señalados por los estudiantes.

Figura 3.32. Frecuencia con la que bandas de alumnos se meten con otros. Porcentaje de respuestas de profesores y alumnos.



Por lo que respecta a los **escenarios** del maltrato, los docentes creen que estas conductas se producen sobre todo en lugares del centro en los que no se llevan a cabo actividades lectivas y en los que hay menos vigilancia (*aseos, pasillos, comedor..*). Uno de cada tres (30,8%) señala esta opción. También un porcentaje alto (25,1%) dice que el acoso sucede *a la salida del centro*. Estos datos coinciden sólo parcialmente con los de los de los estudiantes. En ambos casos se señalan los aseos, pasillos y el comedor como los lugares más frecuentes, pero los profesores otorgan más importancia a la salida del centro de lo que lo hacen el alumnado y menos a la clase.

Las variables de la muestra también mostraron influencia en las respuestas del profesorado, como se recoge en la Figura 3.33 . Por lo que se refiere a **la etapa** en la que imparten clase, la mitad de las formas de maltrato muestran, de acuerdo con la opinión de los docentes, una incidencia menor en el tercer ciclo de la Educación Primaria (*ignorar, insultar, hablar mal, esconder, romper, robar y amenazar para meter miedo*). Únicamente la conducta de pegar es más frecuente en este ciclo. No se observan diferencias en el caso de *no dejar participar, poner notes, obligar con amenazas, amenazar con armas* y las dos formas de *acoso sexual*.



En este mismo sentido, la incidencia de las bandas es menor en todos los casos en los centros de Primaria. Por último, los docentes de Primaria dicen enterarse de los casos de maltrato en un porcentaje superior a los de secundaria.

Por lo que respecta al **género** únicamente se aprecian dos diferencias en el mismo sentido, dos conductas – *hablar mal* y *pegar*- en las que las profesoras aprecian menos casos de maltrato que sus colegas varones.

En el caso de la **titularidad**, en los centros públicos se declara una incidencia menor en las conductas de *hablar mal* y *esconder cosas*. Por otra parte, en estos centros también es menos frecuente, según los docentes, los casos de *bandas de fuera del centro que se meten con alumnos*.

### **3.2.6. La respuesta al maltrato por parte del profesorado**

Como se observa en la Tabla 3.8, el tipo de medidas que toma el profesorado depende claramente de la forma en la se produce el maltrato y de la “gravedad aparente” de cada una de ellas. Así, las conductas de exclusión social – *ignorar y no dejar participar*- así como las de agresión verbal – *hablar mal, poner motes e insultar*- se afrontan *hablando con los alumnos implicados*. No obstante, en el caso del insulto, aproximadamente en uno de cada cuatro casos (27,6%) se pone *una amonestación o un parte*. Cuando lo que hace quien agrede es *esconder, robar o romper cosas, y amenazar para meter miedo* la actuación del profesorado es semejante y consiste casi por igual en *hablar con los alumnos* y en utilizar *las amonestaciones y los partes*. *La expulsión de clase* y *la propuesta al director para su expulsión del centro* empiezan a ganar importancia en la conducta de *pegar, y de obligar a hacer cosas con amenazas*, y la expulsión del centro llega a ser señalada por la mitad de los docentes en el caso *del acoso sexual físico y la amenaza con armas*.

Tabla 3.8. Actuación por parte del profesorado cuando algún alumno sufre alguna de las siguientes situaciones de maltrato.

	Ignoro el hecho	Hablo con los alumnos implicados	Hago una amonestación o un parte	Le expulso de clase	Propongo al director su expulsión del centro
Ignorarle	6,2%	90,4%	3,0%	0,3%	0,1%
No dejarle participar	3,7%	90,5%	5,2%	0,5%	0,1%
Insultarle	3,6%	65,8%	27,6%	3,0%	0,1%
Ponerle motes ofensivos	4,1%	73,8%	20,6%	1,3%	0,1%
Hablar mal de él o ella	4,4%	86,1%	8,9%	0,5%	0,1%
Esconderle cosas	4,3%	78,0%	16,8%	0,7%	0,2%
Romperle cosas	4,0%	47,1%	43,9%	4,0%	1,1%
Robarle cosas	4,7%	37,8%	45,3%	5,1%	7,1%
Pegarle	4,2%	33,0%	37,3%	10,2%	15,1%
Amenazarle para meterle miedo	3,8%	52,4%	31,6%	5,0%	7,2%
Obligarle a hacer cosas con amenazas	5,6%	29,8%	35,2%	6,0%	23,3%
Amenazarle con armas	6,0%	19,1%	17,4%	5,1%	52,4%
Acosarle sexualmente de forma verbal	5,9%	25,0%	23,7%	8,5%	36,9%
Acosarle sexualmente de forma física	6,2%	19,9%	16,4%	6,3%	51,2%

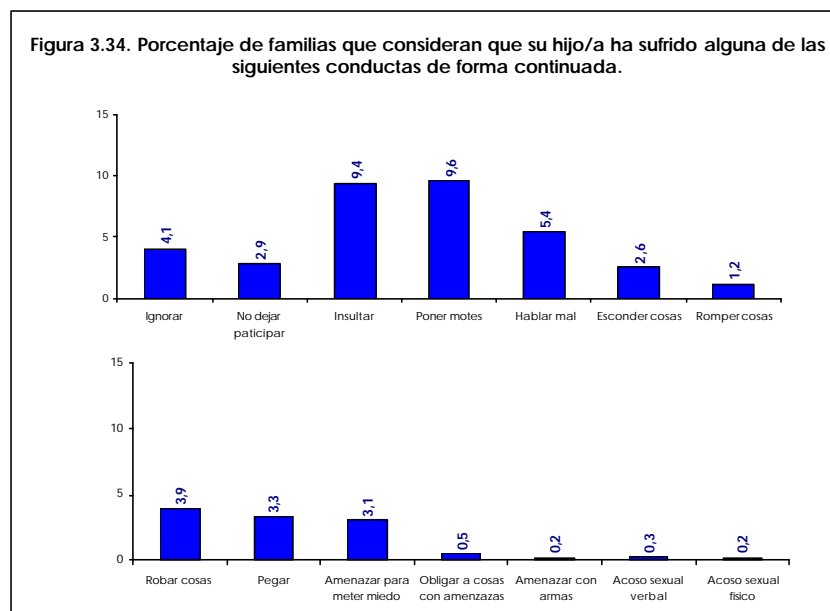
La influencia de las variables se muestra de la forma siguiente. En relación con la **etapa**, en todos los casos en el tercer ciclo de Primaria se responde en mayor proporción hablando con los alumnos que en la ESO. Asimismo se utiliza menos la amonestación y el parte, y las expulsiones de clase y del centro. Esta última diferencia aparece en las conductas de *pegar*, *amenazar para meter miedo*, *obligar con amenazas*, *amenazar con armas* y ambos tipos de *acoso sexual*.

También hay diferencias en las medidas que utilizan **los profesores y las profesoras**. Estas últimas utilizan más el diálogo con el alumnado, una vez más a costa de los partes y las amonestaciones y de las expulsiones, en todas las conductas excepto *ignorar*, *poner motes*, *obligar con amenazas*, *amenazar con armas*, y las dos formas de *acoso sexual*.

Finalmente, se producen algunas diferencias según la **titularidad** de los centros. En los públicos se utiliza más el diálogo cuando se trata de *insultos* y *de acoso sexual físico*, en el primer caso porque se usa menos la amonestación y los partes, y en la segunda la expulsión del centro.

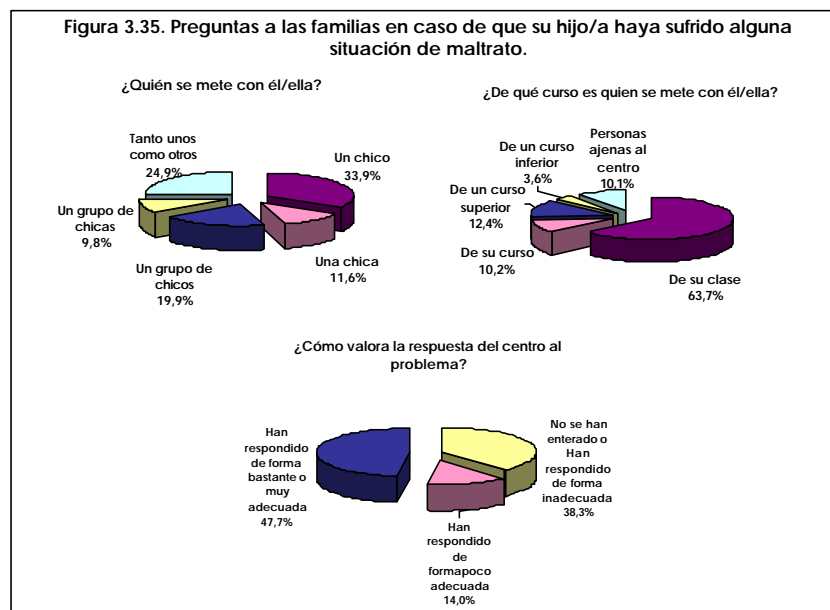
### 3.2.7. La incidencia según las familias

A las familias se les preguntó también si su hijo o su hija había sufrido alguna vez los distintos tipos de maltrato entre iguales. Los resultados, recogidos en la Figura 3.34, muestran que los padres y madres consideran que la **incidencia** es mucho menor de lo que dicen sus hijos e hijas. Sólo dos conductas, *insultar* (9,4%) y *poner motes* (9,6%) se aproximan al 10%. Las demás apenas llegan al 5%. El orden de incidencia sí que coincide con lo dicho por el alumnado y los docentes. Las conductas de agresión verbal son las más frecuentes, seguidas por las de exclusión social, agresión física indirecta, agresión física directa, amenazas y chantajes, y acoso sexual.



Las familias consideran incluso en menor medida que sus hijos e hijas y sus docentes que el maltrato se produzca a través de los **teléfonos móviles o de Internet**. Apenas el 0,7% lo señala.

Cuando las familias caracterizan a quién agrede a sus hijos/as señalan, como se muestra en la Figura 3.35, que es mayoritariamente *de su clase* (63,7%) y un *chico* (33,9%) o un *grupo de chicos* (19,9%). Estos resultados coinciden con lo que dicen los alumnos y alumnas.



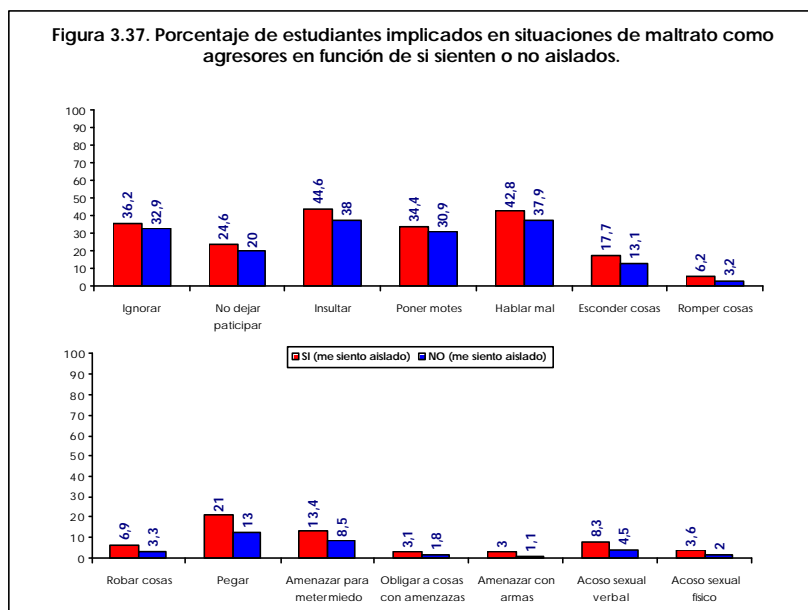
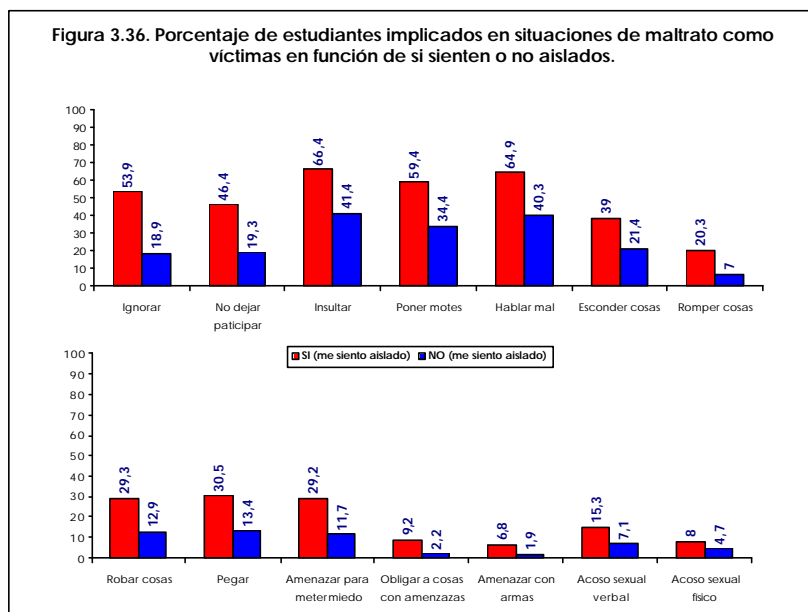
Finalmente, cuando las familias valoran la respuesta que el centro ha dado a los casos de maltrato, se encuentran posiciones muy divididas. El 38,3% dice que *no se han enterado o han respondido de forma inadecuada*, mientras que el 47,7% dice que han respondido *de forma bastante o muy adecuada*.

También en las respuestas de las familias se encuentran diferencias dependiendo de las variables de la muestra. En el caso de los **ciclos**, los padres y madres del tercer ciclo de primaria dicen que *no se ha producido ninguna de las formas de maltrato* en mayor proporción que en los ciclos de la ESO y declaran una incidencia significativamente menor en *insultar y robar cosas*. No obstante, en el caso de *no dejar participar, poner motes y pegar* señalan una mayor incidencia en Primaria.

### 3.2.8. Factores de riesgo predictores del maltrato

Los resultados mostraron que existe una correlación entre algunas características de los alumnos y alumnas y el hecho de estar implicados en el maltrato como víctimas o como agresores. En concreto, como se muestra en la Figura 3.36, los estudiantes que *se sienten aislados* son, en un porcentaje mayor a los que no, víctimas del maltrato en todas las

conductas. Asimismo aparecen como agresores y agresoras en mayor número en todas las conductas (ver Figura 3.37).



Asimismo, los estudiantes que consideran que *les va bien en los estudios* son víctimas y agresores en un porcentaje significativamente menor de casos en todas las conductas del maltrato, como se muestra en las Figuras 3.38 y 3.39.



Figura 3.38. Porcentaje de alumnado implicado en situaciones de maltrato como víctimas en función de si se consideran buenos estudiantes.

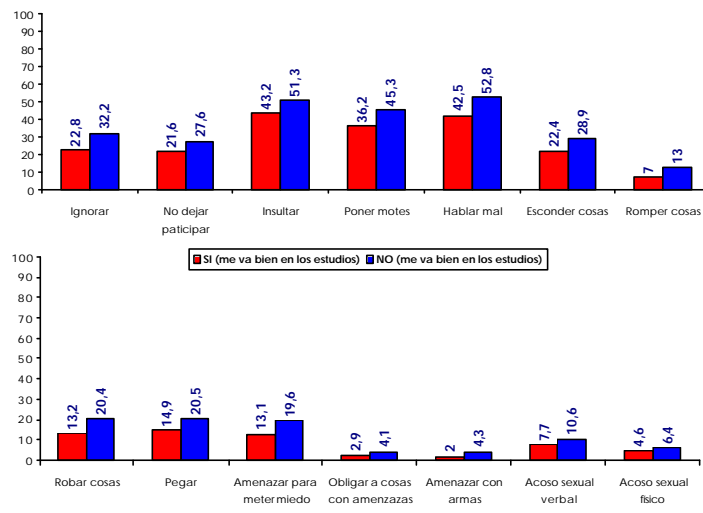
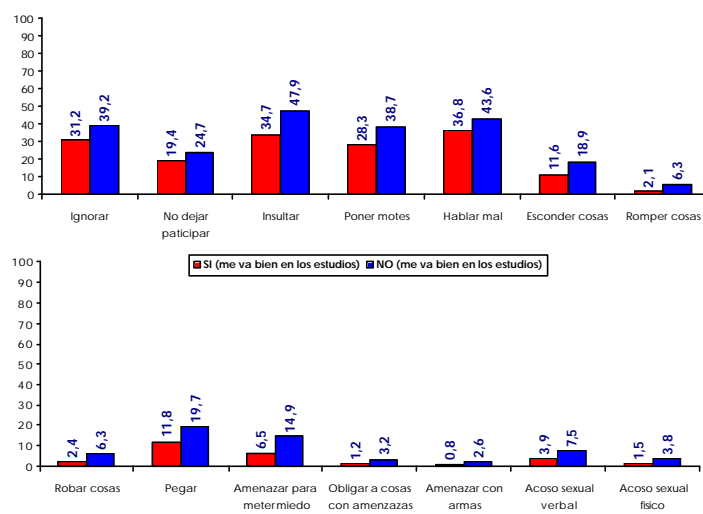


Figura 3.39. Porcentaje de alumnado implicado en situaciones de maltrato como agresores en función de si se consideran buenos estudiantes.



***En síntesis:***

- *En los colegios e institutos se producen todas las formas de maltrato, si bien la incidencia es proporcionalmente inversa a la “gravedad”<sup>3</sup>: a mayor gravedad, menor incidencia.*
- *El orden de incidencia, de acuerdo con las víctimas, es el siguiente: agresión verbal, agresión física indirecta (robar, romper), exclusión social, agresión física, amenazas y chantajes, acoso sexual físico, y acoso sexual de palabra.*
- *La incidencia del maltrato que se lleva a cabo mediante los teléfonos móviles e Internet es muy baja.*
- *Los alumnos y alumnas de Primaria sufren más maltrato que los de la ESO en varias conductas (exclusión social, insultar, pegar, y chantajes y amenazas). A su vez, los estudiantes de primer ciclo de ESO lo sufren también más que los de segundo ciclo en estas mismas categorías.*
- *Por el contrario, de acuerdo con las respuestas de quienes agreden y quienes son testigos del maltrato, la incidencia es menor en Primaria.*
- *Allí donde se encuentran diferencias por género, éstas muestran que hay más varones implicados en el maltrato tanto como víctimas, como en el papel de agresores y de testigos. La única diferencia está en la maledicencia que tiene un nivel de incidencia mayor en todos los casos en las alumnas.*
- *El profesorado señala un nivel de incidencia menor que el de los estudiantes que contestan como testigos. Esto coincide con el dato de que ellos mismos reconocen que no siempre se enteran de las situaciones de maltrato que hay en su centro.*
- *No obstante, cuando se enteran, intervienen para cortarlo. Su respuesta es, en*

---

<sup>3</sup> El concepto de gravedad tiene que utilizarse con mucho cuidado ya que , si bien es cierto que la agresión física y sobre todo las amenazas y el acoso sexual pueden ser experiencias muy impactantes para las víctimas, no lo es menos que otras aparentemente menos dañinas, como la exclusión social, han mostrado en investigaciones retrospectivas (Veáse Van der Meulen *et al.*, 2003) efectos muy nocivos no sólo en el momento en el que suceden sino durante la juventud y la edad adulta.

*los casos de menor “gravedad aparente”, hablar con los alumnos y alumnas implicadas. En el resto de los casos, esta medida se acompaña de sanciones.*

- *Las familias señalan un nivel de incidencia muy inferior al del resto de los colectivos de la comunidad escolar lo que haría pensar que no están bien informadas de la situación.*
- *La opinión de las familias sobre cómo responde al maltrato al centro está muy dividida, hay casi tantas que consideran que es adecuada como las que creen que no lo hace bien.*
- *El fenómeno de las bandas toma sobre todo la forma de bandas de fuera del centro que se meten con alumnos cuando están sólo y no tanto con otras bandas o grupos. Su incidencia está en torno al 23% de acuerdo con los estudiantes testigos que presencian estas agresiones. Cuando los testigos son docentes, esta incidencia baja al 5%.*
- *Quien agrede es la mayoría de las veces de la misma clase que la víctima y la mayoría de las veces, varón. No obstante si se es chico es más probable ser agredido por chicos y si se es alumna, por chicas.*
- *Las víctimas recurren a sus amigos y amigas sobre todo para contarles su problema y es de ellos de quien reciben ayuda sobre todo.*
- *El maltrato tiene lugar sobre todo en los escenarios en donde no hay actividad lectiva ni vigilancia (pasillos, aseos, comedor...).*
- *Uno de cada tres alumnos y alumnas cree que no hay que contarle al profesorado los casos de maltrato porque eso es ser chivato , porque puedes convertirte tú en víctima o porque hay que saber aguantar.*
- *Los alumnos y las alumnas que se sienten aislados y quienes no se consideran buenos estudiantes tienen más probabilidad de verse implicados en el maltrato como víctimas y como agresores.*

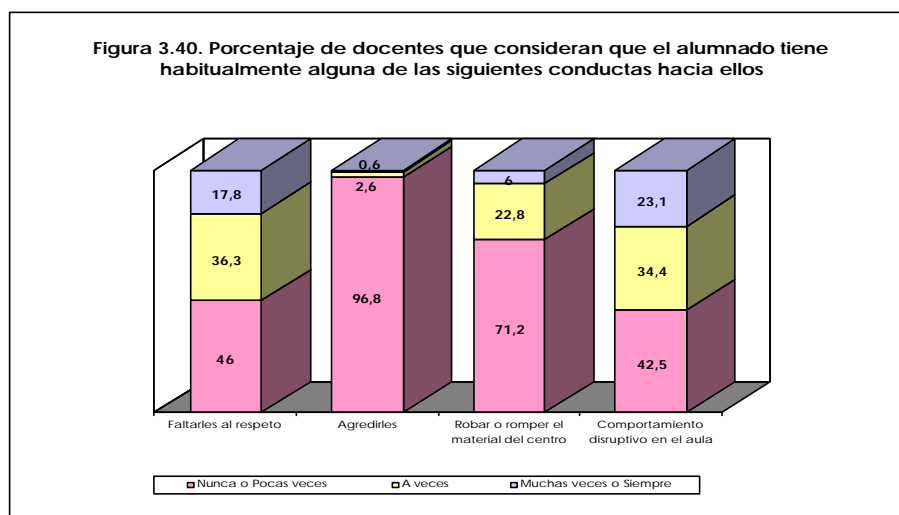
### 3.3. OTROS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA

#### 3.3.1. Los conflictos entre profesorado y alumnado

A pesar de que el objetivo nuclear de este estudio era el análisis de las situaciones de maltrato entre iguales, desde una concepción de la convivencia escolar más amplia, como la que se ha presentado en el capítulo primero, se decidió consultar a las familias y a los docentes<sup>4</sup> acerca de otra serie de conflictos de relación que se producen en los centros escolares. A continuación se presentan los resultados encontrados.

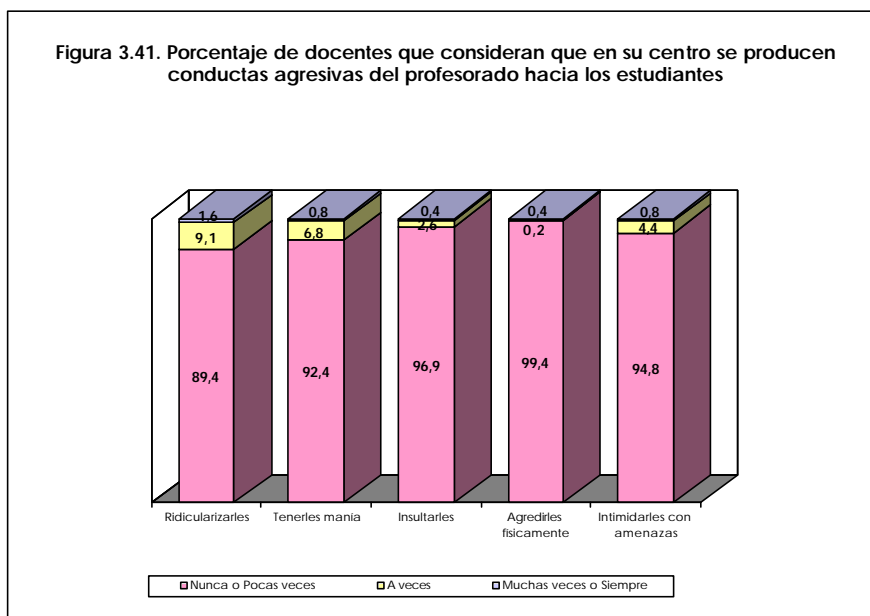
##### 3.3.1.1. La perspectiva del profesorado

Los docentes, como se aprecia en la Figura 3.40, señalan como el conflicto de mayor incidencia la interrupción, es decir tener un comportamiento en el aula que impida dar clase (76,9% sumando las categorías a veces y muchas veces-siempre y 23,1% si se atiende sólo al nivel más alto de incidencia). Las faltas de respeto hacia ellos y ellas es el segundo conflicto que consideran más habitual (82,3% y 17,8% respectivamente). Las conductas vandálicas se señalan en el 28,8% de los casos, aunque este porcentaje desciende al 6% cuando se pregunta por la incidencia más alta. Finalmente, los datos ponen de manifiesto que las agresiones son situaciones sumamente infrecuentes. Tan sólo alcanzan el nivel de 2,6% en la incidencia esporádica y el 0,6% en la más alta.



<sup>4</sup> A pesar de que hubiera sido muy interesante conocer, como se ha hecho en otros estudios, la opinión de los estudiantes a este respecto, no fue posible incluir estas preguntas en su cuestionario debido a la excesiva longitud del mismo que podía haber dificultado su respuesta en caso de alargarse más, sobre todo en el caso del alumnado de Educación Primaria.

La imagen complementaria es la que ofrecen las respuestas de los profesores y profesoras cuando se les pregunta si han tenido algún tipo de conducta agresiva hacia sus estudiantes. Como se muestra en la Figura 3.41, los niveles de incidencia *son muy* bajos. La conducta que según los docentes es más habitual, dentro de la baja incidencia, es ridiculizar (10,7% en incidencia total y 1,6 en la categoría más alta). Tener manía es la segunda más frecuente (7,6% y 0,8% respectivamente). Los docentes también reconocen que en ocasiones pueden utilizar las amenazas para intimidar (5,2% y 0,8%). Los insultos apenas alcanzan el 3% y las agresiones el 0,6% en ocurrencia total y 0,4 en la categoría más alta.



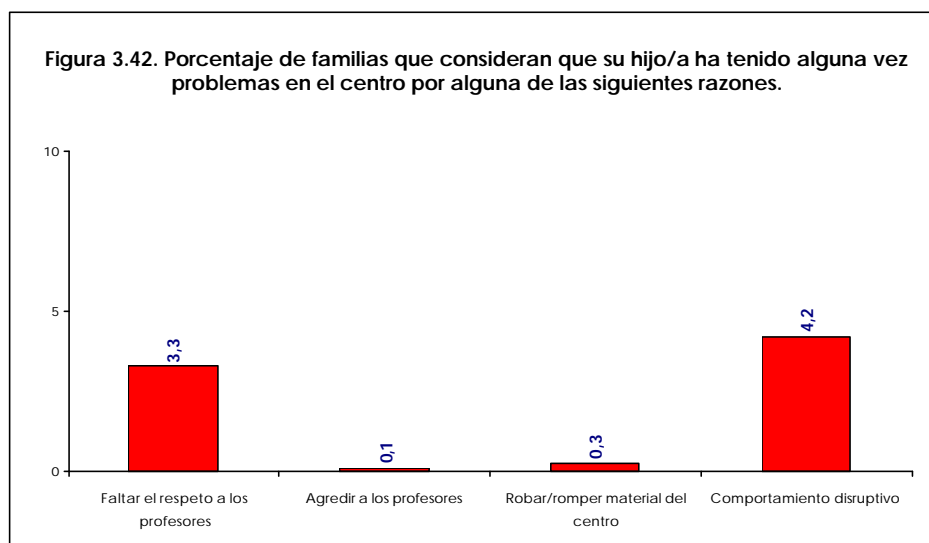
Las variables de la muestra han mostrado poca influencia en el nivel de incidencia de este tipo de conflictos. En el caso de las preguntas relativas a las agresiones de alumnos y alumnas hacia los docentes, el nivel de incidencia es menor en el tercer ciclo de Primaria en las conductas de faltar al respeto a los profesores, conductas vandálicas, y conductas disruptivas. Sin embargo, no se observan diferencias en el nivel de incidencia que declaran los docentes de agresiones hacia los estudiantes.

Por lo que respecta al género, las profesoras declaran menor nivel de incidencia que sus compañeros en las conductas de agredir físicamente e intimidar con amenazas a los estudiantes.

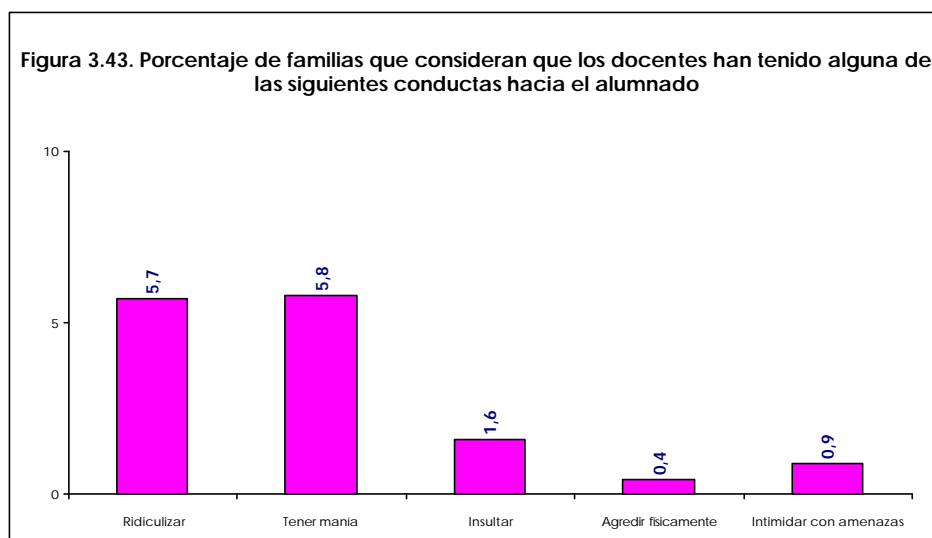
La titularidad de los centros ha mostrado algún tipo de influencia en las conductas agresivas del alumnado hacia los docentes, en concreto la incidencia es menor en los centros concertados en el caso de faltar al respeto a los profesores y de las conductas vandálicas. Como sucedía con la variable etapa, en el caso de las conductas de agresión del profesorado hacia el alumnado, no se encuentran diferencias.

### 3.3.1.2. La perspectiva de las familias

De acuerdo con las respuestas de los padres y las madres, el nivel de incidencia de conflictos entre estudiantes y docentes es muy bajo y, como se aprecia en la Figura 3.42, es todavía menor en el caso de las conductas que sus hijos e hijas tienen hacia el profesorado. Según las familias, el 92,6% no tiene ninguna conducta agresiva. De entre las que sí reconocen, la disrupción es la más alta (4,2%), seguida de las faltas de respeto (3,3%). Las conductas vandálicas son muy infrecuentes según las familias (0,3%) y las agresiones prácticamente inexistentes (0,1%).



En la Figura 3.43 se recogen los porcentajes de incidencia de las agresiones de profesores a alumnos y alumnas. Según el 89% de las familias no se produce ninguna conducta de este tipo. De las que admiten que suceden, ridiculizar (5,7%) y tener manía (5,8%) son las más frecuentes. El insulto apenas llega al 1,6% y la intimidación con amenazas (0,9%) y la agresión física (0,4%) no llegan al uno por ciento.

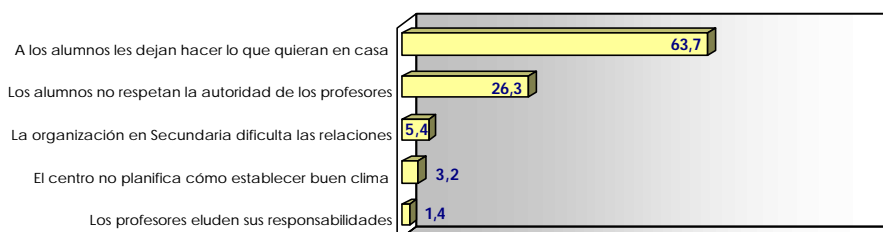


Se observan en los resultados algunas diferencias por **etapa**. Así, las familias con hijos e hijas en la Educación Primaria señalan en una proporción significativamente mayor que no se producen este tipo de conflictos en sus centros y creen que es menor el número de casos en los que los estudiantes *faltan al respeto* a los docentes y tienen *conductas disruptivas*, y las situaciones en las que éstos *tienen manía* a su alumnado. Por otra parte, la *disrupción* es más frecuente, según las familias, en el primer ciclo de la ESO que en el segundo.

### 3.3.2. Las causas de los conflictos

Docentes y familias contestaron a una pregunta que planteaba las posibles causas de los conflictos, si bien en cada caso se ofrecieron algunas alternativas distintas ajustadas al conocimiento de cada colectivo. Como se observa en la Figura 3.44, para el profesorado el factor principal, a mucha distancia del resto de posibles causas, es que *a los alumnos les dejan hacer lo que quieren en casa* (63,7%). La segunda razón es que *los alumnos no respetan la autoridad de los profesores* (26,3%). Llama la atención que las tres alternativas, que apuntan a responsabilidades de los docentes, no superen el 6%.

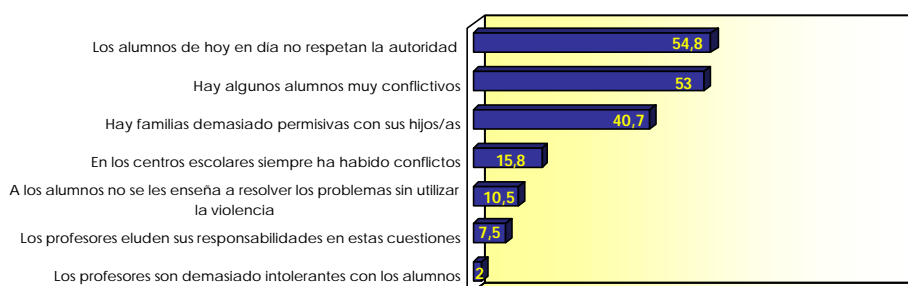
**Figura 3.44. Causa de los conflictos de convivencia que se producen en el centro.  
Porcentaje de docentes que está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.**



Dentro de esta pauta global, el profesorado de Primaria alude en una proporción significativamente superior a la permisividad de la familia y el de Secundaria a la falta de respeto a la autoridad de los docentes.

Las familias coinciden con la opinión de los docentes. Más de la mitad (54,8%) está de acuerdo en que *los alumnos de hoy en día no respetan la autoridad* y el 40,7% afirma que *hay familias demasiado permisivas con sus hijos*. Sin embargo, eximen claramente de responsabilidad al centro y a los docentes. Las tres razones que se ofrecían en este sentido, que se recogen en la Figura 3.45, no superan el 10%.<sup>5</sup>

**Figura 3.45. Causa de los conflictos.  
Porcentaje de familias que está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.**



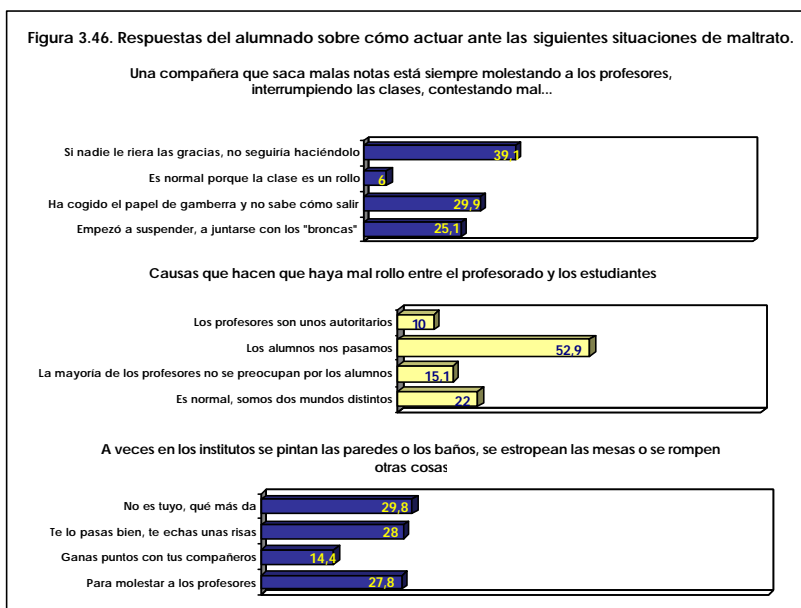
<sup>5</sup> En el caso de las familias, al ser mayor el número de alternativas que se les ofrecían, se les dejó elegir dos causas mientras que docentes y estudiantes sólo podían señalar una.



En cuanto a las diferencias por variables, las familias con hijos e hijas en el segundo **ciclo** de la ESO están significativamente más de acuerdo con que la causa es que *los profesores eluden sus responsabilidades en estas cuestiones*. Por otra parte, la alternativa que apuntaba a que *hay algunos alumnos muy conflictivos* se eligen en una proporción menor por las familias de Primaria y, dentro de la ESO, por más padres y madres de 1º ciclo. La *permisividad de las familias* es más señalada, como sucedía en el caso de los docentes, por las familias de Primaria. Por lo que respecta a la **titularidad**, la permisividad de las familias es una razón a la que aluden en mayor medida los padres y madres de los centros privados.

En el caso de los estudiantes, en vez de plantear las valoraciones sobre una serie de afirmaciones, se les preguntó, como en el caso del maltrato, en un formato de dilemas. Por lo que respecta a la disrupción, los resultados, que se recogen en la Figura 3.46 ponen de manifiesto que el 39,1% los alumnos y alumnas creen que el grupo tiene un papel muy importante a la hora de fomentar la disrupción en el aula, ya que eligen la opción que dice: *Lo hace para hacerse la interesante. Si nadie le riera las gracias, no seguiría haciéndolo*. Un 29,9% más elige la siguiente explicación: *En el fondo lo pasa mal, ha cogido el papel de gamberra y no sabe cómo salir. Los profesores deberían hablar con ella e intentar buscar una solución*. Y uno de cada cuatro alumnos dice que se debe a que: *se descolgó de los estudios y se junto con los compañeros más “brincas”*. Todas son causas situadas en el estudiante. La alternativa que decía, *las clases son un rollo y los profesores unos autoritarios*, apenas es elegida por el 6%.

Los alumnos y alumnas de Primaria eligen en una proporción significativamente mayor la causa de que lo está pasando mal y debe ser ayudada por los docentes. Por otra parte, en los centros concertados eligen en un mayor porcentaje la alternativa que apunta a que se debe a que el grupo lo refuerza riéndose.



Cuando se le hacía elegir posibles razones de las malas relaciones entre docentes y estudiantes, los resultados confirman que los alumnos se atribuyen la responsabilidad de los conflictos. El 52,9% de los estudiantes elige la opción que dice, *los alumnos nos pasamos y a los profesores no les queda más remedio que ponerse duros*. La segunda alternativa más escogida (22%) le quita importancia a los problemas, *es normal, somos dos mundos distintos*.

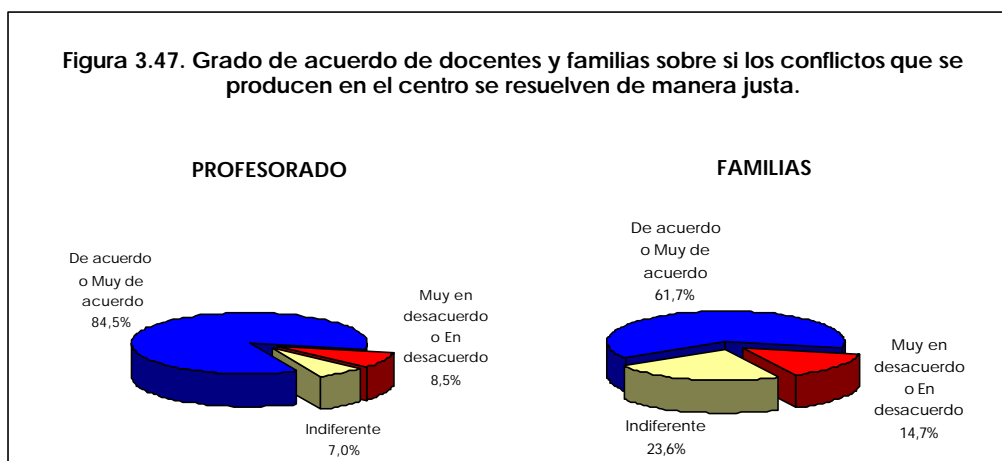
Los alumnos y alumnas de Primaria eligen menos las razones que responsabilizan a los docentes y lo atribuyen a las características de los estudiantes. Por su parte el alumnado de 2º ciclo de la ESO escoge en una proporción mayor la causa de que los profesores eluden sus responsabilidades.

Finalmente el dilema que intentaba explorar la explicación que los alumnos y alumnas dan a las conductas vandálicas ofrece una imagen de una clara falta de responsabilidad, y del uso de estos actos como medio para mostrar un rechazo hacia la institución escolar. El 29,8% del alumnado elige la respuesta que dice, *no es tuyo, que más da*. Un porcentaje casi idéntico (28%) escoge, *te lo pasas bien, te echas unas risas*, como explicación. Asimismo, el 27,8% lo justifica diciendo que es *para molestar a los profesores*.

Los estudiantes de Primaria lo atribuyen en mayor medida a que ganan puntos ante sus compañeros y a la intención de molestar a los docentes y menos las alternativas que hablan del desprecio por lo público y la diversión que aporta. En el caso de la titularidad, en los centros públicos se elige menos esta última razón y más la de molestar al profesorado.

### 3.3.3. Las soluciones de los conflictos

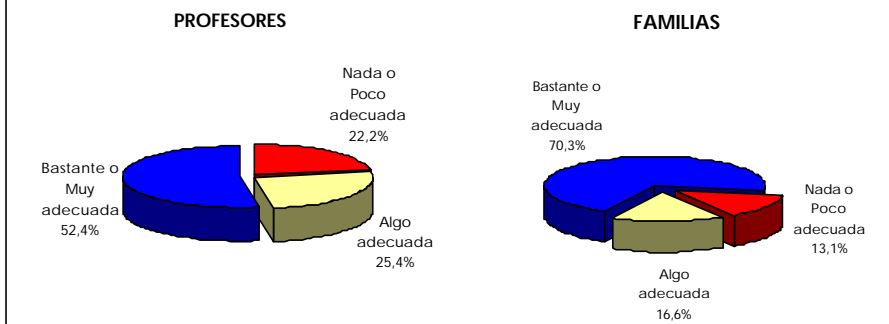
En los cuestionarios había dos preguntas relativas a las soluciones de los conflictos. La primera de ellas indagaba la percepción de justicia que docentes y familias tienen en la respuesta del centro. Como era de esperar, los docentes están mucho más satisfechos que los padres y madres. La Figura 3.47 muestra que el 84,5% del profesorado considera que se resuelven de forma justa, mientras que en el caso de las familias este porcentaje se reduce al 61,7%.



Las familias de Primaria están más satisfechas que las de Secundaria con la justicia con la que se resuelven los conflictos. Y las de los centros privados más que las de los públicos.

Este contraste de perspectiva también se aprecia cuando profesorado y familias opinan sobre la conveniencia de *actuar por la vía judicial cuando un alumno o alumna está siendo acosado* (véase la Figura 3.48). El 70,3% de los padres y madres están de acuerdo con recurrir a este camino. En cambio, en el caso de los docentes es el 52,4% el que está de acuerdo con esta actuación. Los responsables de la dirección del centro son todavía más duros en su juicio. Sólo 37,1% dice que esta decisión es adecuada.

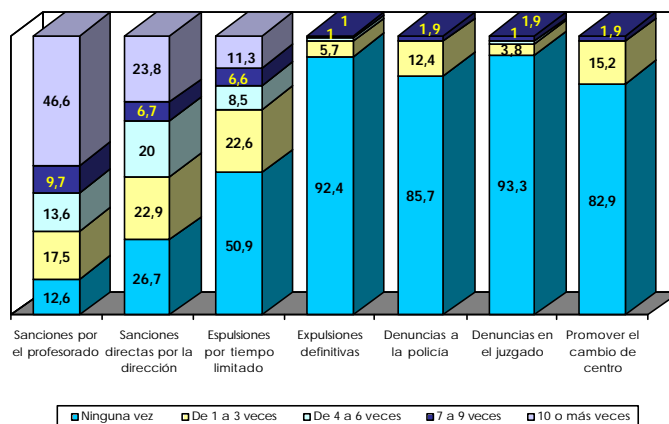
Figura 3.48. Porcentaje de respuestas de docentes y familias a la pregunta "¿Cree que la decisión de algunas familias de actuar por la vía judicial cuando su hijo/a está siendo acosado por otros compañeros es adecuada?"



Por lo que respecta a las variables de la muestra, los docentes de Secundaria y de centros públicos están más de acuerdo con la vía judicial.

Finalmente se presentan los resultados de la preguntas planteadas a los directores y directoras de los centros de la muestra acerca del tipo de medidas que el centro toma cuando se plantean los problemas de convivencia de los que viene ocupándose este estudio. Estos responsables escolares tenían que señalar cuantas veces habían utilizado durante el curso anterior (2004-2005) las diversas medidas que se les sugerían. Como se muestra en la Figura 3.49 los centros están siendo capaces de responder a los conflictos de convivencia con recursos internos. El tipo de sanción que más se utiliza es la que establece el profesorado directamente (46,6%), seguida de las que impone la dirección (23,8%). El porcentaje de expulsiones por una semana como máximo se sitúa, cuando se tiene en cuenta la categoría menos frecuente (de 1 a 3 veces), en el 22,6%. En la frecuencia más alta (10 veces o más) sólo llega al 11,3%. Por otra parte, el 92,4% de las direcciones de centro dice no haber realizado en ese curso expulsiones definitivas, aunque el 17,1% promovió el cambio de centro en algún momento. Las denuncias a la policía se han tramitado en el 14,3% de los casos mientras que las que han llegado al juzgado se limitan al 5,7%, sumando todas las categorías de frecuencia.

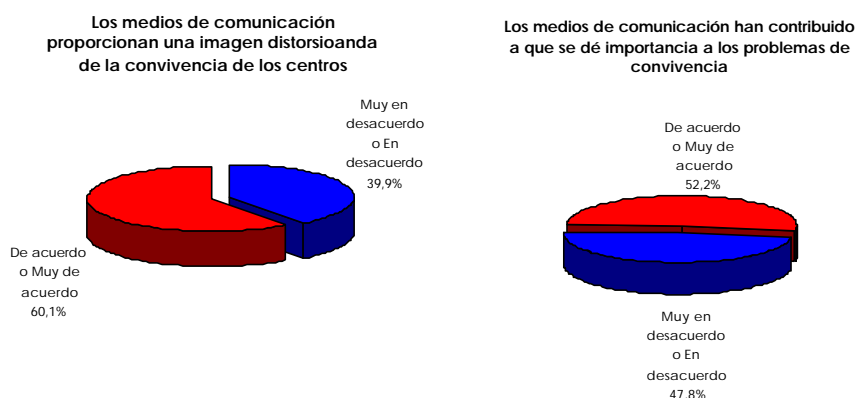
Figura 3.49. Número de veces que durante el curso 2004/2005 se llevaron a cabo en su centro las siguientes actuaciones con el alumnado. Porcentaje de respuestas de los directores y las directoras



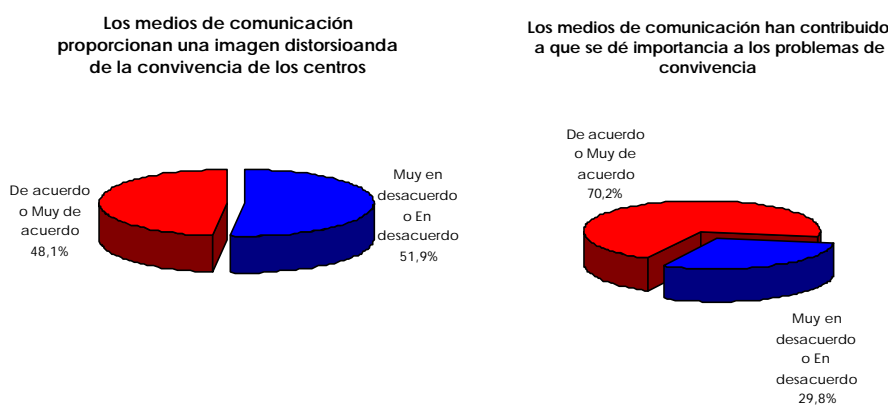
En el cuestionario se indagó también en qué medida los medios de comunicación ayudaban o dificultaban la resolución de los conflictos de convivencia. En concreto se analizaron dos aspectos relativos a su papel. Uno, su contribución a dar la adecuada importancia a los problemas de convivencia, otro, el grado de fidelidad o distorsión de la imagen que transmiten cuando reflejan la convivencia escolar.

Una vez más las opiniones del profesorado y las familias difieren notablemente. Como se aprecia en la Figuras 3.50 y 3.51, los padres y las madres tienen una opinión mucho más positiva del papel de los medios de comunicación. El 70,2% considera que la contribución ha sido positiva, mientras que sólo lo hace la mitad del profesorado (52,2%). Igualmente el 60,1% de los docentes creen que la imagen que transmiten está distorsionada, mientras que en el caso de las familias este porcentaje se reduce al 48,1%.

**Figura 3.50. Opinión de los docentes sobre el papel de los medios de comunicación en la resolución de conflictos.**



**Figura 3.51. Opinión de las familias sobre el papel de los medios de comunicación en la resolución de conflictos.**



Las familias de Educación Primaria están más de acuerdo que las de Secundaria con la idea de que los medios han contribuido a dar la adecuada importancia a los problemas de convivencia.

**En síntesis:**

- El tipo más frecuente de conflicto entre docentes y alumnado es la interrupción y las faltas de respeto. Las agresiones a profesores son sumamente infrecuentes de acuerdo con las propias declaraciones de los docentes y de las familias.

- Aunque las conductas agresivas del profesorado hacia el alumnado suceden muy pocas veces, los propios docentes reconocen que en ocasiones ridiculizan a sus estudiantes y tienen comportamientos que manifiestan manía hacia ellos y ellas.
- En la Educación Primaria los conflictos entre profesorado y alumnado son menos habituales.
- Los docentes y las familias atribuyen las causas de los conflictos sobre todo a la excesiva permisividad de las familias y a la falta de respeto a la autoridad de los estudiantes. Tanto las familias como los docentes eximen de responsabilidad al profesorado.
- El profesorado considera en su inmensa mayoría que los conflictos se resuelven en el centro con justicia. Sin embargo esta opinión sólo la mantiene el 62% de las familias.
- Las familias de centros de Educación Primaria y privados están más satisfechos con la justicia con la que se responde a los conflictos.
- Una de cada tres familias considera que es adecuado acudir a la vía judicial cuando está siendo acosado. Esta opinión la mantienen la mitad de los docentes y sólo un tercio de los directores y directoras.
- Los centros actúan antes los conflictos con medidas internas. Sólo en un 14,3% de los casos se ha recurrido a la policía y en un 4,8% al juzgado.
- Las familias consideran en su mayoría que los medios de comunicación han contribuido a dar la importancia que se merecen los conflictos de convivencia escolar. Los docentes coinciden mucho menos con esta opinión.

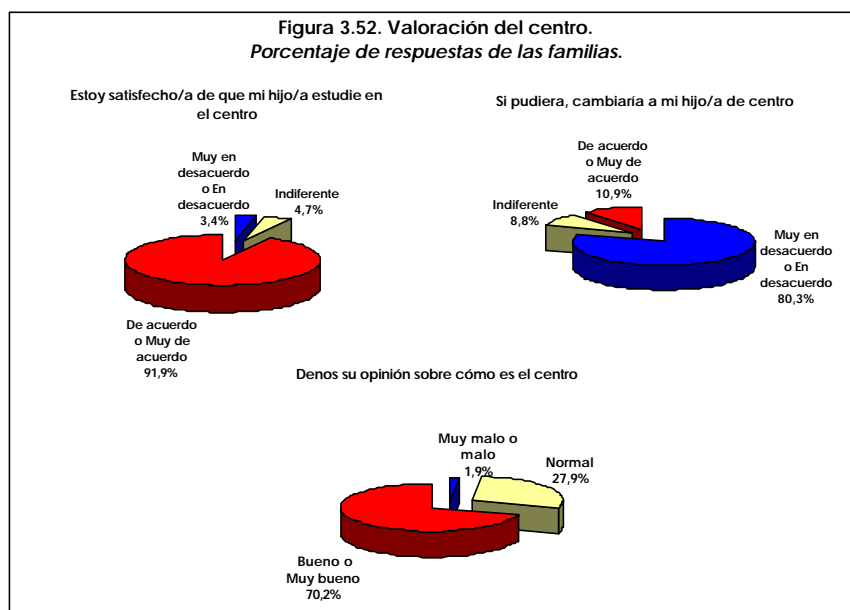
### **3.4. VALORACIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN**

En el cuestionario se introdujeron finalmente algunas preguntas cuyo objetivo era conocer la valoración que docentes y familias hacían sobre la situación del sistema escolar en general

con el fin de saber si el deterioro de la convivencia en el los centros había o no influido en su aprecio por la educación escolar.

A las familias se les plantearon tres preguntas acerca de la calidad del centro donde tenían escolarizados a sus hijos e hijas. Como se muestra en la Figura 3.52, los padres y madres valoran de forma muy positiva los colegios e institutos. El 92% está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que dice *estoy muy satisfecho de que mi hijo/a estudie en este centro*. En esta misma línea el 80,3% muestra su desacuerdo con la idea de *si pudiera cambiaría a mi hijo/a de centro*. Finalmente, una de cada tres familias considera su centro *bueno o muy bueno*. Sólo el 1,9% lo califica de *malo o muy malo*.

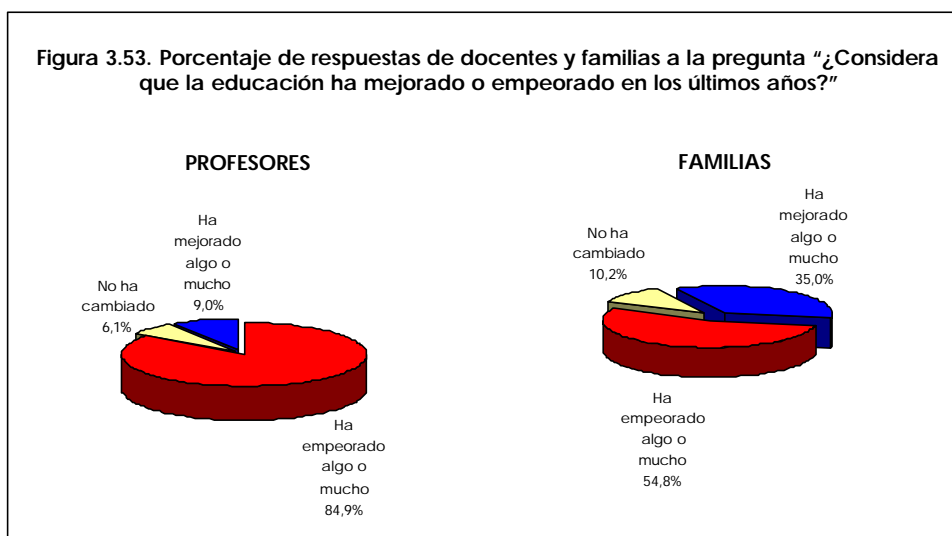
Las familias de los estudiantes de Educación Primaria están más satisfechos con sus centros que los de Secundaria y las de centros privados más que las de públicos.



Sin embargo, la opinión sobre la evolución de la educación es negativa. Como se recoge en la Figura 3.53, ante la pregunta, *¿considera que la educación ha mejorado o empeorado en los últimos años?*, el 54,8% de los padres y madres cree que ha empeorado y este porcentaje aumenta hasta el 84,9% cuando se pregunta a los docentes.



Figura 3.53. Porcentaje de respuestas de docentes y familias a la pregunta "¿Considera que la educación ha mejorado o empeorado en los últimos años?"



Por lo que se refiere a la influencia de las variables de la muestra, esta opinión negativa aparece en menor proporción en las familias que tienen escolarizados a sus hijos e hijas en los centros públicos y de Educación Primaria. Asimismo, aparece menos en el profesorado de los centros de Primaria.

**En síntesis:**

- Las familias valoran muy positivamente a sus centros, en especial las de centros de Primaria y de centros privados.
- Las familias y sobre todo los docentes creen que la educación ha empeorado en los últimos años.



## **RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO**



## 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

### 4.1. Categorización de los datos

Como ya se ha mencionado, el estudio está basado en grupos de discusión en profundidad con los actores relevantes implicados en la problemática del *bullying*. La transcripción de los grupos de discusión ha sido introducido en el programa *Atlas.ti*, configurando una unidad hermenéutica o de análisis denominada “*Estudio sobre Bullying*”, que ha permitido el análisis cualitativo de los textos, en el que se fundamentan parte de las conclusiones del presente estudio. La *unidad hermenéutica* creada está conformada por los siguientes elementos:

- 15 Documentos primarios que corresponden a los discursos de los actores implicados (estudiantes, profesores y familias) acerca de los cinco temas principales en torno a los cuales giraba el grupo de discusión, esto es, (a) la percepción general del problema; (b) la figura del agresor; (c) la figura de la víctima; (d) el papel del testigo y (e) las posibles soluciones a la problemática del bullying. Estos documentos se han organizado en las siguientes familias o categorías:

#### **Familias de Documentos Primarios**

Agresión (3)  
Testigos (3)  
Estudiantes (5)  
Familias (5)  
General (3)

Profesorado (5)  
Soluciones (3)  
Víctimas (3)

- 801 citas textuales o parte del discurso codificadas a partir de las aportaciones de los diferentes actores en las discusiones colectivas.
- 121 códigos agrupados en las siguientes familias o categorías:

**Códigos Familias**

Actores implicados (18)  
  Agresor (14)  
  Causas (13)  
  Condicionantes (11)  
  Contexto (25)  
  Contexto víctima (11)  
Diferencias de género (2)  
  Testigo (17)  
Líneas de actuación (30)  
  Necesidades (13)  
  Problemas (16)  
Relaciones entre actores (3)  
  Tipos de agresión (3)  
  Víctima (16)

- Se han generado 7 mapas conceptuales a partir del análisis de los textos.

**Mapas Conceptuales Elaborados**

Actores implicados (18)  
  Agresor (16)  
  Causas (13)  
  Contexto (25)  
  Líneas de actuación (40)  
  Víctima (20)  
Visión general del problema de *bullying* (8)

## 4.2. Resultados

### 4.2.1. La convivencia en los centros

Los distintos grupos participantes en los seis centros seleccionados han contestado, en primer lugar, de la misma forma ante la pregunta de cómo se percibe en general la convivencia en el centro. En todos los casos, por distintas razones, han señalado que la convivencia es buena, como sucedía en el parte cuantitativa del estudio. Expresiones tales como las que aparecen a continuación se han repetido una y otra vez:

#### (1) Estudiantes:

- “Cuando pasa algo gordo lo hablamos con el tutor”*
- “Hay normas de convivencia desde el inicio del curso”*
- “En las tutorías se suelen discutir los temas de disciplina”*
- “Los problemas que hay son los normales”*
- “Los profes nos tratan bien”*

#### (2) Profesorado:

- “La convivencia en el centro, en general, es buena”*
- “Los casos problemáticos suelen estar controlados”*
- “La disciplina está más o menos igual que hace años”*
- “La mayoría de cosas que pasan son casos puntuales...”*
- “Las relaciones con los estudiantes son, en general, buenas”*

#### (3) Familias:

- “Siempre que acudimos a las reuniones del centro nos parece que el ambiente está más tranquilo de lo que parece desde fuera”*
- “Los profesores se preocupan por solucionar los problemas que pasan”*
- “Creo que las cosas que veo en la televisión sobre los institutos no pasan en este centro”*
- “Buena relación del centro y las familias, nos informan de todo lo que pasa, les interesa nuestra opinión”*

No obstante, se encuentra también el sentimiento extendido en la sociedad de que la convivencia en los centros se ha deteriorado en los últimos años, que a veces se pone de manifiesto en la sensación tanto del alumnado como del profesorado de que aunque en su

centro la convivencia es buena, como se ha señalado previamente, sin embargo, en otros centros la situación es peor.

Por otra parte, varias profesoras y profesores han manifestado que los problemas de convivencia en los centros no son mayores que los que había hace unos años, pero el cambio radica en que el tratamiento mediático que se da al tema es diferente. Es decir, consideran que quiere proyectarse una imagen social de la convivencia en los centros que no se ajusta a la realidad amplificando cualquier hecho que se produce en los centros. He aquí la opinión de distintos docentes con muchos años de experiencia en educación.

*“El tema de la violencia está muy influenciado por los medios de comunicación”*

*“Se pretende proyectar una imagen caótica de los centros en la prensa”*

*“Lo que pasa en los centros es un reflejo de la situación actual”*

*“Influye mucho la televisión en la aparición de la violencia en los institutos”*

*“La sociedad no valora la importancia de la educación y trasmite valores que entran en contradicción con los que pretendemos trasladar a nuestros alumnos”*

#### **4.2.2. Las diferentes representaciones que mantienen familias, profesorado y alumnado**

Un elemento esencial que se deriva del análisis cualitativo de los grupos de discusión es la coexistencia de diversos discursos en torno a la problemática del bullying. Profesores, estudiantes y familias definen y entienden el problema del bullying desde diferentes perspectivas y atendiendo a estructura cognitivas y relacionales diversas. Los discursos interactúan entre sí, se refuerzan y rebaten de acuerdo a las dinámicas y relaciones de poder que definen las relaciones entre los diferentes grupos de actores implicados. Las diferentes percepciones del problema y de sus posibles soluciones, no ofrecen una visión homogénea sino una construcción coral, que permite un análisis más complejo tanto de sus causas como de sus consecuencias y la identificación de posibles vías de resolución del conflicto a partir de “pactos” conscientes e inconscientes entre los actores.

Así, no se puede hablar de la víctima o del agresor sino de las diferentes construcciones de la figura de la víctima y del agresor que hacen los diferentes actores en sus discursos respectivos. Un resultado fundamental también en el análisis es el papel que desempeña el testigo en la relación víctima-agresor. En el Anexo III se ofrece un diagrama de las relaciones



entre los diferentes actores que interactúan en la problemática del acoso escolar, así como los análisis correspondientes a las figuras del agresor, la víctima y el testigo. A continuación se presentan los principales resultados.

#### **4.2.2.1. La figura del agresor: ¿Víctima o verdugo?**

La figura del agresor centra buena parte del debate. En los discursos de los diferentes actores se analiza la figura del agresor y se debaten las razones que pueden inducirlo a la agresión. Por lo que se refiere a las características del agresor, la mayoría de los **estudiantes** justifican el comportamiento agresivo de sus compañeros con tres tipos de razones fundamentalmente:

- (1) Por un lado, la necesidad del agresor de destacar y llamar la atención, que algunos relacionan con la necesidad de sentirse superior.

*“Lo hacen para llamar la atención”*

*“Quieren ser el centro del grupo”*

*“Se creen superiores a los demás”*

*“Creen que son mejores que los demás”*

- (2) Otro tipo de razones están relacionadas con la relación del agresor y su familia. La familia es vista como generadora de pautas de conducta y además como elemento desestructurador en caso de familias con problemas o que no prestan suficiente atención a sus hijos.

*“Hacen con los demás lo que sus padres hacen con él”*

*“Acosan para sentirse bien porque están mal en casa”*

*“Las familias tienen problemas”*

*“Están mucho tiempo solos sin los padres”*

*“La familia pasa de ellos, no les hacen caso”*

- (3) Otro tipo de razones esgrimidas por los estudiantes se refieren a la desmotivación de algunos compañeros para estudiar y al hecho de permanecer en el centro en contra de su voluntad.

*“Van mal en los estudios”*

*“Se aburren en el instituto porque no estudian ni hacen nada”*

*“Como no destacan con las notas se dedican a molestar a otros”*

*“Están en el instituto a la fuerza, porque les obligan”*

En el discurso de los **profesores** la problemática del agresor se centra en el análisis de los factores que determinan su entorno familiar. Así, aluden a la falta de atención por parte de los padres y a la existencia de problemas familiares como elementos comunes de los agresores. Cuando se analizan los tipos de razones que pueden inducir al adolescente a agredir a un compañero destacan, además de la necesidad de destacar o de liderazgo, la influencia del entorno familiar y social. Los profesores consideran que los factores determinantes que incitan a agredir son la presencia de antecedentes familiares, la falta de atención y cariño por parte de las familias y, ligado a esto, la ausencia de control por parte de las familias, y la frustración de algunos jóvenes que fracasan académicamente o que tienen dificultades para adaptarse.

*“Pertenece a familias con un entorno problemático”*  
*“Las variables familiares desfavorecedoras están presentes”*  
*“Sus familias no les prestan atención y pasan mucho tiempo en la calle”*  
*“Carencia de cariño”*  
*“Imitan modelos familiares”*  
*“Han recibido malos tratos en la familia”*  
*“Son objeto de actos violentos en el seno de la familia”*  
*“Son estudiantes que sufren una situación clara de abandono”*

También se mencionan aspectos como el fracaso escolar y rasgos de personalidad como la necesidad de liderazgo, la agresividad y la falta de empatía.

*“Suelen ir mal en los estudios”*  
*“tienen un rendimiento escolar bajo”*  
*“no tienen empatía”*  
*“son líderes negativos del grupo”*  
*“... nerviosos y primarios”*

No obstante, en aparente contradicción con lo anterior la sobreprotección de las familias también es mencionada como un elemento que puede generar una conducta agresiva.

*“Sobreprotección familiar”*  
*“Son chicos mimados por los padres”*  
*“Los padres justifican los comportamientos de sus hijos”*

En el caso de las **familias**, los agresores son descritos como adolescentes agresivos, que necesitan llamar la atención o que expresan la presión o frustración que sienten ejerciendo la violencia. No obstante, en su discurso asumen que el entorno familiar es determinante y que

generalmente los agresores son chicos que “están abandonados” por sus padres. Sin embargo, el discurso de las familias sobre las razones o causas que pueden inducir a un adolescente a tener una conducta agresiva con un compañero está menos estructurado que en el caso de los profesores o los estudiantes.

*“Los padres trabajan y están demasiado tiempo solos”*

*“En casa están muy abandonados por parte de los padres”*

*“Las familias no se preocupan de lo que hace el hijo a lo largo del día”*

*“Están en la calle a todas horas y con malas compañías”*

#### **4.2.2.2. La víctima: El gran desconocido**

Es interesante comprobar como, a diferencia de lo que ocurría con la figura del agresor, cuya conducta parecía venir condicionada con un conjunto de factores tanto externos como internos que podían ser considerados como factores de riesgo para describir su comportamiento, en el caso de la víctima, los actores identifican claramente en su discurso un conjunto de factores intrínsecos a la figura de la víctima que favorecen e, incluso, parecen “incitar”, de acuerdo a algunos discursos, a que esta sea objeto de agresiones por parte de los compañeros.

En cierto modo, esta estructuración del discurso apunta a que mientras los actores perciben al agresor, en buena medida, como una víctima de su entorno o sus circunstancias, la víctima parece, por el contrario, poseer una serie de características que favorecen su condición de víctima. Esta perfecta delimitación de sus rasgos característicos y la utilización reiterada de términos con claras connotaciones peyorativas en las descripciones que se hacen de la figura de la víctima, en los discursos de los diferentes actores, parece indicar la existencia de una violencia latente y en cierto modo velada de los diferentes actores hacia la víctima, que justifica hasta cierto punto la agresión ya que éstas “*hacen cosas que favorecen que otros se metan con ellos*”, como apunta un estudiante en uno de los grupos de discusión llevados a cabo.

La violencia y desconfianza que genera la figura de la víctima es expresada de modo muy claro en el discurso de los estudiantes. Los **estudiantes** no solo asignan un conjunto de categorías perfectamente definidas a las víctimas, sino que además emplean con frecuencia un lenguaje de connotaciones claramente negativas. En su discurso, la figura de la víctima viene definida por un carácter introvertido, débil y que tiende al aislamiento.

*“Casi siempre son chicos que no tienen amigos”*  
*“Casi siempre están solos”*  
*“Son muy callados”*  
*“No se defienden cuando les hacen algo”*

En su descripción abundan los términos como “marginados”, “raros”, “empollones”, etc. En este discurso la figura de la víctima también posee una serie de rasgos físicos, que los estudiantes expresan con términos como “gordos” “feos” o “con defectos físicos”.

*“Son empollones”*  
*“Son marginados, raros,..”*  
*“Tienen rasgos físicos como gordos, feos, ....”*  
*“Si tienen algún defecto físico es más fácil que se metan con él”*  
*“Están menos desarrollados físicamente”*

Tal y como acabamos de señalar, se enfatiza la “diferencia” como un factor determinante de la figura de la víctima. Ante todo la víctima es un ser “diferente” entre iguales. La diferencia es expresada en términos de extrañeza “son raros”, “viven solos en su mundo” o “no quieren ser como los demás”. Resulta interesante observar que en la descripción de la víctima abundan las frases con formulaciones negativas, que expresan sus debilidades: “no se meten con nadie”, “no se saben defender”, “no tienen amigos”, etc. Consecuencia de esta “diferencia” es que la víctima carece de apoyo dentro del grupo y, por tanto, “no tienen nadie que les defienda”.

Estos discursos parecen conducir a una estructura discursiva paradójica donde la víctima es la culpable y de hecho, en cierto modo, esto queda reflejado en los tipos de reacción de la víctima frente a la situación de agresión que sufre. En muchos casos, la víctima no solo no denuncia por miedo sino que no lo hace porque siente que de algún modo es culpable. Así, tal y como señalan algunas familias, los profesores y también algunos estudiantes, las víctimas son incapaces de comunicar a los padres y/o profesores la situación que viven ya que sienten vergüenza y culpa por lo que les ocurre.

*“Tienen mucho miedo a hablar con los padres”*  
*“Tienen vergüenza de contar lo que les pasa”*  
*“Cuando hablan con los padres insisten en que se lo digan a nadie”*  
*“Les da miedo a hablar con los profesores por si se enteran los compañeros”*  
*“No reconocen que son objeto de agresiones por vergüenza”*

*“Se callan mucho las cosas que les pasan”*  
*“No se lo dicen a los padres para que no se enteren los profesores”*  
*“No lo dicen en casa por miedo a que les peguen o insulten más”*

#### **4.2.2.3. Violencia latente: El espectáculo de la violencia y el protagonismo del testigo**

Los discursos de los diferentes actores coinciden en indicar la necesidad de protagonismo y de “llamar la atención” como una de las razones esenciales que llevan al agresor a agredir. Si tal es el objetivo del agresor, parece claro que la violencia contra un compañero carece de sentido en ausencia del testigo. La figura del testigo parece desempeñar el papel del protagonista en la sombra. Si bien en muchos casos, el testigo participa activamente en la agresión, animando y apoyando abierta o veladamente al agresor, aun cuando no participa, su silencio o asunción de la situación de agresión lo convierte en parte activa del proceso de refuerzo de la violencia. Estudiantes y profesores se convierten, con su aparente desinterés, en elementos cruciales en el mantenimiento y perpetuación del acoso y la agresión.

En cierto modo, el nexo de unión entre víctima y agresor es el testigo. La cuestión clave es, pues, ¿por qué el testigo no censura el espectáculo?, ¿por qué no interviene en apoyo de la víctima? En este punto el discurso de los diferentes actores presenta diferencias. El miedo a la denuncia y a que el propio denunciante pase a convertirse en víctima es un elemento presente en los discursos de estudiantes, profesores y familias. Los agresores parecen imponer con su comportamiento agresivo la “ley del silencio”. Los testigos tienen pues dos opciones: unirse a ellos o convertirse en sus enemigos. Esto genera un entorno marcado por el miedo, en el que los testigos se convierten en cómplices por miedo a convertirse en víctimas.

*“Por miedo a que se entere el agresor y le pegue”*  
*“Si se enteras de que te has chivado puedes meterte en problemas”*  
*“Los chivatos siempre acaban cobrando”*  
*“No conviene meterse para no salir malparado”*  
*“Es mejor estar con el más fuerte”*

No obstante, el análisis de los discursos parece apuntar otras razones, mas preocupantes, que condicionan el silencio y no implicación de los actores, esto es, la diversión o morbo que genera la violencia. Este factor es asumido abiertamente por los estudiantes, con un discurso

menos condicionado por el mantenimiento de su posición social como grupo y sujeción a las normas de lo “políticamente correcto”. Así, los estudiantes admiten que “disfrutan” o “se ríen con la situación”.

*“Nos divertimos con lo que vemos”*

*“La mayoría se divierten cuando ven que se meten con otro”*

*“Nos reímos de la situación”*

Por otra parte, este componente de morbo y aprobación de la violencia parece estar presente, aunque de manera velada, en el discurso de los profesores. De hecho, tal y como se ha señalado anteriormente, el análisis de los discursos de los diferentes actores sobre la víctima y el agresor parece apuntar a una cierta complicidad de estudiantes y profesores con el agresor al que se presenta como víctima de sus circunstancias y una violencia latente, expresada a través de un lenguaje peyorativo, contra la figura de la víctima, que representa lo “diferente”, y, por tanto, cuestiona las estructuras de lo asumido como socialmente “normal” (Foucault, 1980). Así pues, el testigo está canalizando, a través de la figura del agresor, la violencia y la represión de la diferencia.

*“No saben defenderse”*

*“Tienen rasgos físicos como feos, gordos,...”*

*“Son diferentes a los agresores”*

*“Casi siempre son chicos que no tienen amigos”*

*“Son más callados”*

*“Son introvertidos”*

*“Son marginados”*

*“Son diferentes al resto”*

*“Son diferentes en la forma de ser y comportarse”*

*“Están menos desarrollados físicamente”*

*“Son menos musculosos”*

Los profesores, ante la pregunta sobre las razones de los testigos para no intervenir aluden tanto a características propias del periodo evolutivo de los alumnos como a razones que hay que situar en el contexto social general en el que vivimos.

*“Los compañeros son testigos de la situación”*

*“La presión del grupo es la responsable de la existencia del testigo”*

*“El liderazgo del agresor mantiene el grupo de testigos”*

*“El testigo es el reflejo de una sociedad deshumanizada”*

*“Los testigos carecen de empatía”*

*“Los chicos se lavan las manos porque sus padres también lo hacen”*

Otro aspecto de interés y que se ha planteado, en especial, en el discurso de las familias, es que el papel del testigo es también un rol que los estudiantes aprenden de los padres y, en general, de una sociedad fuertemente individualista, donde predominan los planteamientos egoístas.

*“Asumen el valor social de no meterse en líos”*

*“Los chicos no intervienen imitando los comportamientos de los adultos”*

*“Los valores que transmitimos en la familia en muchas ocasiones refuerza la figura del testigo”*

*“No dicen nada porque no creen que los adultos puedan solucionar el problema”*

#### **4.2.3. Las causas del acoso escolar: Factores desencadenantes y condicionantes**

En los grupos de discusión no se han debatido de manera directa las causas que generan o conducen a la situación de acoso escolar, sino que las causas se han analizado en relación con el triángulo “*agresor-víctima-testigo*” al que se ha hecho referencia en el apartado anterior. No obstante, del análisis de dichas figuras y de los condicionantes de sus conductas es posible identificar al menos algunos elementos que pueden estar subyaciendo en los casos de acoso escolar:

- Ciclos evolutivos
- Entorno social
- Estructuras de valores
- Variables sociales
- Entorno familiar

La influencia de los *ciclos evolutivos* y, en especial, de la adolescencia, es un factor considerado, especialmente por los profesores aunque también por las familias, cuando examinan las causas de las situaciones de acoso escolar. Es interesante, no obstante, señalar que por lo general se asocia problemas ligados a una “*adolescencia difícil*” a la figura de la víctima y no a la del agresor, cuando en el análisis de la figura del agresor, en los discursos de

los actores, se ha destacado la influencia del entorno como condicionante de su situación agresiva.

El *entorno social* condiciona de manera directa e indirecta la problemática del *bullying*. En general, es en el discurso de las familias en el que se le ha otorgado más importancia a la influencia del entorno social y, en especial, a los medios de comunicación y, la televisión, en concreto, como incitador de conductas agresivas y “normalizador” de patrones violentos. Este factor también es apuntado por los profesores, si bien, estos hacen más referencia a la influencia indirecta del entorno social como generador de un conjunto de estructuras de valores que favorecen las conductas egoístas y agresivas.

Por otra parte, profesores y familias apuntan también a la influencia de la *estructura de valores* de la sociedad actual como generadoras de agresividad. Un elemento importante es la generalización de la violencia como espectáculo y la represión de la diferencia y la “debilidad” asociada con la no violencia o no agresividad. Desde el punto de vista de la familia, los profesores han dado “*demasiada confianza a los alumnos*”, lo que, aunque por un lado ha permitido un diálogo más abierto con los estudiantes, también ha derivado en una situación de falta de disciplina. Sin duda, tal y como se comentará más adelante en las líneas de actuación, el refuerzo de la figura del profesor es un paso necesario en el control de las situaciones de acoso y violencia escolar y protección de la víctima.

Los discursos de profesores y familias también apuntan a *variables sociales* como factores condicionantes de las situaciones de acoso escolar. Estas “*variables sociales*”, que no son especificadas en buena parte de los casos, están ligadas, principalmente, a problemas en el entorno familiar y más en general, al marco socio-cultural que determina las estructuras de valores y pautas de conducta. Los casos de acoso en la escuela son, en gran medida, un reflejo de la violencia latente en una sociedad fuertemente atomizada y predatoria, que se muestra con más crudeza allí donde no se imponen mecanismos de control o la máscara de lo políticamente correcto.

*“Pertenece a contextos sociales problemáticos”*

*“Repiten en el instituto los comportamientos violentos de fuera del centro”*

*“Hacen lo que ven a su alrededor, en la familia, en el barrio, en la televisión,....”*



El *entorno familiar* es de nuevo destacado en el discurso de los diferentes actores en la generación de patrones de conducta de acoso. Por lo general, y tal y como ya se ha mencionado, profesores y familias sostienen que los agresores proceden bien de familias fuertemente desestructuradas o que dedican poco tiempo a sus hijos. La sobreprotección parece asimismo influir en la ausencia de límites éticos en los comportamientos de los hijos que pueden derivar en conductas agresivas contra otros compañeros.

*“Pertenece a contextos sociales problemáticos”*

*“Son estudiantes que sufren una situación clara de abandono”*

*“No tienen ningún control familiar”*

*“Están muchas horas en la calle con malas compañías”*

*“Las familias no valoran la importancia de la escuela”*

*“Las familias justifican los comportamientos del hijo”*

El Anexo IV recoge los mapas conceptuales relativos a las causas y condicionantes de los casos de bullying.

#### **4.2.4. Distintas manifestaciones del maltrato**

Del discurso de estudiantes y familias se desprende que los tipos de maltrato más comunes son los insultos, si bien, también se apuntan otros tipos de maltrato más sutiles como el chantaje y los bulos, o incluso agresiones físicas, como pegar o molestar. Los estudiantes identifican en su discurso patrones diferenciados claros del tipo de acoso ejercido por chicos y el ejercido por chicas. Así, mientras que las chicas que ejercen el maltrato lo hacen mediante el insulto, la propagación de bulos y mentiras y el aislamiento de la víctima, las agresiones ejercidas por chicos incluyen, con frecuencia, agresiones físicas.

*“Las **chicas** dicen mentiras para que todos se las crean y dejen de ser amigos del otro”*

*“Las **chicas** tratan de que no tengan amigos”*

*“Muchas veces las **chicas** hacen mucho daño por los comentarios que hacen”*

*“Los **chicos** suelen pegar o molestar físicamente... empujarles, tirarlos al suelo...”*

*“Los **chicos** les insultan delante de todo el grupo”*

*“Los **chicos** les obligan a hacer cosas para ellos como pedirles dinero o que les hagan deberes,.....”*

Estos patrones de maltrato responden a la división de roles sociales y a la reproducción de patrones de conducta de hombres y mujeres, que presentan formas de ejercer la violencia diferenciadas. Aunque por lo general son las agresiones físicas las que generan mayor alarma social, las formas más sutiles de violencia pueden ser incluso más perjudiciales, ya que resultan más difíciles de detectar y, por tanto, se pueden mantener durante periodos más prolongados, sometiendo a la víctima a una situación continuada de estrés y ansiedad y, por otro lado, generan una atmósfera de desconfianza en torno a la víctima que carece de pruebas concretas para acusar a sus agresores.

#### **4.2.5. Líneas de actuación**

Una vez analizada la situación y presentadas las diferentes visiones y discursos que interactúan y definen la problemática del *bullying*, se invitó a los colectivos que participaron a aportar posibles vías de solución a los conflictos planteados. Con ello se pretendía, por un lado, identificar las soluciones apuntadas por los diferentes actores y, por otro lado, favorecer el diálogo entre los diferentes colectivos para que se llegara a soluciones pactadas y consensuadas por el conjunto de actores implicados.

El análisis de los discursos ha permitido identificar los siguientes tipos de medidas y líneas de actuación para controlar los casos de *bullying*. Las medidas propuestas se dirigen tanto a la acción sobre las causas para tratar de reducir su influencia en el entorno escolar como al control de sus consecuencias y a la introducción de medidas de vigilancia, protección y resolución del conflicto antes los casos de acoso. Las líneas apuntadas se pueden agrupar en:

- Medidas disciplinarias
- Intervención tutorial
- Educación en valores
- Medidas de protección y vigilancia
- Cambios en instituciones educativas
- Cambios en el marco legislativo
- Implicación de los actores relevantes
- Atención a víctimas y agresores

Las **familias** destacan en su discurso la necesidad de establecer medidas disciplinarias que apuntan al aislamiento de los agresores, mediante cambios de grupo y de centro y, la iniciación de expedientes disciplinarios.

*“Deberían existir centros especializados para los chicos que acosan o cometen actos de violencia”*

*“Trasladar a los alumnos violentos a centros especiales”*

*“Cambiar la legislación actual para agilizar las denuncias de acoso en el centro”*

*“Iniciar inmediatamente expedientes disciplinarios”*

Además, son también las familias las que, en mayor medida, señalan la necesidad de intervención a través del establecimiento de actuaciones claras y explícitas ante estos casos así como la creación de servicios de atención especializada dirigida a las víctimas en los propios centros.

*“Acciones firmes contra los agresores”*

*“Protocolos de actuación bien definidos en los centros”*

*“Hay que enseñar a los adolescentes a luchar contra la ley del silencio”*

*“Deberían hacerse procedimientos para denunciar los casos de acoso que garantizaran el anonimato del que denuncia”*

*“Mejorar la atención psicológica a los chicos que sufren acoso”*

Por parte de los **docentes**, enfatizan la necesidad de implicar a las familias en la resolución de los casos de acoso y favorecer el diálogo profesorado-familias. Se señala también que es necesario que la familia refuerce y apoye la actuación del profesor o profesora en los casos de acoso.

*“Importante contar con las familias para solucionar el problema”*

*“Estrechar la relación con las familias, ..., incorporarlas a los centros”*

*“Las familias deben respaldar las actuaciones del profesorado ante los casos de violencia”*

*“Las familias deben apoyar a los profesores en sus decisiones”*

Otro elemento enfatizado por el profesorado es la necesidad de introducir cambios en el sistema educativo y favorecer la educación en valores en conjunción con las familias. Se hace especial hincapié en el diseño de una enseñanza más individualizada, donde los centros tengan más autonomía para actuar e intervenir en casos de acoso y que refuerce valores como la disciplina y la convivencia.

*“Convertir el tema de la convivencia en un eje transversal ”*  
*“Plantearse como tema a trabajar en todos los cursos la mejora de la convivencia ”*  
*“Reforzar los valores como contenidos de aprendizaje”*  
*“Mayor autonomía de los centros para diseñar las actuaciones”*

Las tutorías son para los docentes un elemento central en la prevención de los casos de violencia y acoso a través de la resolución de conflictos mediante el diálogo con profesores y el trabajo de la disciplina y la convivencia. La implicación de las familias y de otras instituciones es una de las propuestas claramente enfatizadas por los profesores.

*“Mayor atención a las tutorías individuales”*  
*“Dedicar sesiones de tutoría a la mejora de la convivencia”*  
*“Crear las tutorías padres/alumnos supervisadas por el tutor“*  
*“Crear las figuras de los mediadores en los centros”*  
*“Introducir los profesionales de servicios sociales en los centros”*

Este énfasis en la actuación coordinada es también reflejo de la impotencia y desprotección a la que se enfrentan los profesores, lo que a su vez está íntimamente ligado a la pérdida de poder y autoridad de la figura del profesor que se ha venido señalando, que aparece enmascarada tanto en su discurso como en el del resto de actores implicados.

*“Unificar las actuaciones del profesorado ante las situaciones de violencia”*  
*“Dar más autoridad a los tutores”*  
*“Mejorar la imagen social del profesor”*  
*“Reforzar la figura del profesor”*  
*“La administración debería respaldar más al profesor ante estos temas“*

De hecho, los **estudiantes** reconocen en su discurso la necesidad de reforzar la figura del profesor para prevenir y controlar los casos de acoso, así como establecer medidas disciplinarias contra los agresores, que incluyen el cambio de centro, la expulsión o el aislamiento de los agresores en instituciones o centros especializados. También se apunta a la necesidad de un mayor control y vigilancia en los centros.

*“Hablar con los profesores de lo que pasa para que lo solucionen”*  
*“Cada vez que seamos testigos de algo decírselo al tutor”*  
*“Expulsar a los que acosen a otros compañeros”*  
*“Tirar del instituto a los que montan broncas o acosan”*  
*“La solución es echarlos del centro”*  
*“Debería haber policía en los centros, sobretodo en la entrada”*  
*“Contratar gente en los centros para que vigilen”*

Por lo que se refiere a las medidas de prevención los estudiantes coinciden con los profesores en reforzar la relación entre profesores y familia y la necesidad de que las familias apoyen la actuación de los profesores. Los estudiantes perciben pues con claridad la falta de autoridad de la figura del profesor, que conduce a la indisciplina en los centros y que reduce su capacidad de actuación frente a los casos de acoso.

*“Las familias deberían ayudar a los profesores”*

*“El jefe de estudios y el tutor deberían hablar con las familias de los agresores”*

*“Los profesores deberían intervenir para solucionar estos temas”*

*“Los profesores deberían estar más pendientes de los problemas”*

Tanto en los discursos de **estudiantes**, como en los de **docentes** se ha recogido también la postura derrotista de que la problemática del *bullying* “no tiene solución”, lo que puede también en parte justificar el desinterés y no implicación de algunos actores que dan la batalla como perdida.

**Estudiantes:** *“No se puede hacer nada para solucionarlo”*

*“Nadie puede hacer nada”*

**Profesorado:** *“Los centros no podemos hacer nada para solucionar el bullying”*

*“Los profesores carecemos de recursos para afrontar los casos de bullying”*



## **CONCLUSIONES**





## 5. CONCLUSIONES

Los resultados relativos a las preguntas que indagaban la valoración del **clima de convivencia** de los centros escolares de la muestra ponen de manifiesto que éste es bueno. Todos los colectivos manifiestan que sus relaciones son positivas. El orden del centro es una de las dimensiones mejor valoradas, así como la adecuación y el conocimiento de las normas. Dentro de esta valoración positiva general, los docentes son los que muestran niveles más altos, los estudiantes los menos satisfechos y las familias se sitúan en una posición intermedia.

No obstante, hay algunos aspectos que se valoran peor y que deberían por tanto ser objeto prioritario en los planes de mejora de la convivencia. La participación es uno de ellos. Los estudiantes sobre todo, pero también el profesorado, reconocen que no se facilita todo lo que sería conveniente la participación del alumnado en la elaboración de las normas del centro. La otra asignatura pendiente se refiere a la coherencia en la práctica docente. Se admite por parte de todos los colectivos encuestados que el profesorado no siempre mantiene el mismo criterio a la hora de aplicar las normas. También se critica que en ocasiones hay conductas que se viven como favoritismos hacia determinados alumnos.

Estos resultados son totalmente coincidentes con los de otros estudios (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003,2005, Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006, Ararteko 2006)

Ya en esta primera dimensión se aprecia una tendencia que reaparece en otros muchos resultados: el tercer ciclo de Educación Primaria es el periodo escolar, de los que se han

estudiado en este trabajo, en el que mejor clima de convivencia hay, a pesar de que, en el caso específico del maltrato entre iguales, aumenten las víctimas, como se comentará más adelante.

Es interesante el hecho de que tanto las alumnas como las profesoras valoren mejor que sus compañeros los distintos indicadores del clima escolar. Esto puede deberse a que ellas se vean menos implicadas en problemas de convivencia o a que sean menos críticas en sus valoraciones.

Las respuestas de esta primera parte del informe también ponen de manifiesto que en los centros ha aumentado la toma de conciencia acerca de la importancia de preocuparse y ocuparse de forma intencional y planificada de la convivencia escolar. Los docentes de este estudio han atribuido a los distintos problemas de convivencia más importancia en el funcionamiento del centro del que daban hace cinco años y sobre todo en el caso de los abusos entre alumnos (Defensor del Pueblo 2000) y semejante a la que en este mismo año les han otorgado los profesores y profesoras de la Comunidad de Madrid (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006) y del País Vasco (Ararteko, 2006). Por otra parte, han contestado mayoritariamente que tendría que haber programas de mejora de la convivencia en todos los centros. Sin embargo, algunos de los programas que se han mostrado más útiles para este fin, como son los de mediación y los de alumnos ayudantes, son todavía muy escasos. Quizás esta deba ser una de las prioridades en el futuro.

Que el profesorado esté más concienciado acerca de la importancia de los conflictos de convivencia no significa sin embargo que crea que estos han aumentado. De hecho las opiniones están muy divididas a este respecto y lo mismo ocurre en las familias.

Por otra parte, ni los docentes ni las familias consideran que la Administración educativa esté suficientemente preocupada por los temas de convivencia y sobre todo creen que su política en este campo no está resultando eficaz. Esta opinión, que obviamente no deja de ser un indicador de eficacia percibida y no necesariamente de lo que la Administración esté haciendo realmente, debería no obstante hacer reflexionar a los responsables educativos acerca de sus actuaciones.

Por lo que respecta a las situaciones de **maltrato entre iguales**, la principal conclusión es que la incidencia encontrada en los centros de la Comunidad Valenciana es semejante a la del resto de los estudios que se vienen tomando como referente de comparación en estas conclusiones. Si se compara con los estudios del Defensor del Pueblo o del Ararteko la ocurrencia puede parecer en el caso de la Comunidad Valenciana mayor, pero hay que recordar que en este caso están los alumnos de 3º ciclo de Primaria que en los estudios anteriores no estaban incluidos. La comparación con el estudio del Defensor del Menor de la Comunidad, en el que la muestra era de los mismos periodos escolares, pone de manifiesto resultados semejantes.

Resultan muy interesantes los resultados del 3º ciclo de Primaria, la incidencia de víctimas es mayor que las de los otros dos ciclos (1º y 2º de la ESO) en seis de las catorce conductas, sin embargo en el caso de los agresores y agresoras y de los testigos, el nivel de incidencia es menor. No es fácil interpretar esta disparidad de criterio entre los distintos colectivos, pero habría que tener en cuenta que las víctimas son el mejor indicador de la incidencia. Ellos y ellas son quienes sufren el maltrato. Quienes agreden pueden hacerlo a más de una víctima y esto justificaría el desfase entre los datos y, por lo que respecta a los testigos, por una parte muchos de ellos pueden presenciar una misma situación de maltrato, así como, por el contrario, puede haber ocasiones en que éste les pase desapercibido. Por lo que respecta a las diferencias entre los ciclos de la ESO, en el caso de las víctimas, como sucede en otras investigaciones, cuando aparecen diferencias, muestran un mayor nivel en el primer ciclo.

Por otra parte, es fundamental llamar la atención acerca de la enorme diferencia que existe en los niveles de incidencia dependiendo de la categoría a la que se refieren los alumnos y alumnas. Cuando contestan en los niveles “muy pocas veces”, “a veces”, los porcentajes son elevados, pero cuando se refieren a las frecuencias “a menudo” y “siempre” el porcentaje es muy inferior. Si atendemos a estos últimos datos, que son los que reflejarían una situación maltrato grave, la imagen es mucho menos negativa, sin que por ello deba quitarse importancia al problema.

Los resultados encontrados muestran al igual que en el caso de la incidencia una coincidencia con el resto de las investigaciones por lo que respecta a la influencia del género. En aquellas manifestaciones en las que existen diferencias, aproximadamente la mitad de los casos, son siempre más el número de varones implicados tanto como víctimas como en el papel de agresores. La única excepción es la maledicencia que es más común en las alumnas. Lo que resulta un dato nuevo es el resultado que muestra que es más habitual que los chicos sean agredidos por chicos y las chicas por chicas.

A pesar de la importancia que últimamente se da al uso de los móviles y de Internet en el maltrato, según el alumnado son pocos los casos en que los que el maltrato se lleva a cabo por estos medios. En cualquier caso, esto no le quita importancia ya que este tipo de situaciones por su reiteración, por la capacidad de ser difundidas a un gran número de personas y por la posibilidad de anonimato que ofrecen, aumentan mucho el daño de la víctima.

Este estudio confirma el hecho de que los amigos y las amigas son el principal recurso en casos de maltrato. Son aquellas personas a las que en todo caso se les cuenta el problema y las que prestan ayuda. Por eso sería tan importante poner en marcha más programas de alumnos ayudantes en los que los propios pares actúan como medio de apoyo.

Lo que es preocupante es que también en este trabajo se encuentra que hay muchas ocasiones en las que los docentes no se dan cuenta de que se están produciendo situaciones de maltrato. Quizás ello tenga que ver por un lado con el hecho de que parece que en muchos casos las agresiones se producen en lugares en las que los docentes no están presentes y por otro a que los propios estudiantes reconocen que en ocasiones no se lo cuentan al profesorado porque no quieren ser chivatos o porque les da miedo que ello lleve a que sean ellos quienes se conviertan en víctimas. Una de las actuaciones que sería fundamental en los centros escolares es trabajar la educación emocional y moral para que los estudiantes se sientan responsables del bienestar de los demás y atribuyan al maltrato la trascendencia que de hecho tiene.

Es muy interesante la imagen que aparece en los grupos de discusión de la víctima y del agresor. Parece que se atribuye a la víctima una serie de características que no la hace simpática a los ojos de los demás. Aunque no se justifica el maltrato, parece que se

“entendiera”, lo que resulta sumamente peligroso. Los rasgos de la víctima que a juicio de los participantes en los grupos de discusión pueden estar en el origen de sus situación son mayoritariamente de origen personal, mientras que en el caso del agresor se sitúan las causas en el contexto familiar y social. Muchas de estas ideas reproducen algunos de los mitos más peligrosos e infundados sobre el maltrato (Del Barrio y otros, 2006).

También es importante prestar atención a la importancia de las dos características que han mostrado correlacionar con el hecho de verse implicados en situaciones de maltrato: la falta de amigos y no considerarse un buen estudiante. Es fundamental hacer hincapié en el hecho de que no se trata de determinismos y de que puede que estos factores sean tanto causa como consecuencia del maltrato. Lo más probable es que se trate de un perverso círculo, más que de una relación lineal. Es esencial por tanto atender al desarrollo social del alumnado y prevenir las dificultades de aprendizaje que pueden contribuir a su desajuste escolar.

Por lo que respecta a los **conflictos entre docentes y alumnado**, los resultados del estudio coinciden, como en el caso del maltrato, con los de las restantes investigaciones que se han comentado. Aparece claramente que el problema de la disrupción es la conducta que el alumnado lleva a cabo más a menudo. Sin embargo, las agresiones a profesores son muy infrecuentes, de acuerdo con sus propias respuestas. Este resultado contrasta llamativamente con la imagen que a veces se transmite sobre la situación en los centros.

Por otra parte, convendría hacer énfasis en el resultado que pone de manifiesto que los propios docentes reconocen tener conductas hacia sus estudiantes que estos viven sin duda como agresión: ridiculizar, tener manía, intimidar con amenazas o incluso insultar. Por muy esporádicos que sean estos comportamientos, como se comprueba en su baja incidencia, es evidente que son totalmente inadecuados en términos absolutos y más viniendo de una figura educativa.

Este tipo de conflictos son bastante infrecuentes en todos los ciclos, pero más en el caso de la Primaria. Este resultado coincide con los datos de los distintos indicadores del clima de convivencia. Los centros de Educación Primaria parecen gozar pues de una situación menos conflictiva.

Los resultados de la investigación dejan claro que ni las familias ni los propios docentes consideran que ellos tengan la responsabilidad de los conflictos. Por el contrario los atribuyen en ambos casos a la excesiva permisividad de las familias y a que los alumnos y alumnas actuales no respetan la autoridad. Sin duda estos factores tendrán importancia. No obstante llama la atención que se preste tan poca atención a otros aspectos propios de la responsabilidad educativa del centro, que sin duda también tienen influencia en el clima de convivencia escolar.

Por lo que respecta al tipo de soluciones que se toman cuando se plantean los conflictos, los docentes consideran que se resuelven con justicia, pero las familias son bastante más críticas. En cuanto a las actuaciones concretas que se ponen en marcha, en el caso del maltrato se utiliza el diálogo con aquellas conductas que son “aparentemente” menos graves. En el resto, junto con el diálogo, se imponen sanciones por parte del profesorado o de la dirección. Es poco habitual expulsar a los alumnos y alumnas del centro. Y todavía lo es menos el recurrir a la policía y a la vía judicial. Podría decirse por tanto que los centros todavía tienen recursos internos para afrontar los problemas.

Sin embargo, el recurso a la vía judicial es cada vez mayor. Esta vía es considerada poco adecuada por parte de los docentes, pero muchas familias en cambio creen que es conveniente acudir a los tribunales. Quizás porque no creen que los centros estén siendo capaces de afrontar algunos problemas. Esto debería hacer replantearse tanto a los colegios e institutos como a la propia Administración las respuestas que hasta ahora se vienen ofreciendo.

También los medios de comunicación deberían revisar su papel en este campo. Si bien las familias creen en un porcentaje elevado que han contribuido a dar la importancia que de hecho tienen a los problemas de convivencia, esta opinión no es compartida por los docentes. Por otra parte, ambos colectivos coinciden en que la imagen que se transmite de la convivencia en los centros escolares está muy distorsionada. Los medios de comunicación podrían contribuir a no aumentar la alarma social y a no dar más publicidad a algunas conductas que podrían ser imitadas por otros estudiantes. Por otra parte, también sería conveniente que difundieran con igual intensidad las experiencias de centros que están

teniendo éxito a la hora de atajar los problemas de convivencia y de enseñar a sus estudiantes a convivir.

Los resultados del estudio arrojan otra clara conclusión, las representaciones que docentes, alumnado y familias tienen de un mismo aspecto de la realidad difieren notablemente. Puede que esta disparidad en la comprensión de los problemas pueda ser una dificultad a la hora de planificar y desarrollar actuaciones de mejora de la convivencia. La intervención debería empezar entonces por garantizar espacios en los que los tres colectivos puedan analizar conjuntamente estos temas.

Finalmente, hay un dato en el estudio al que conviene prestar atención. A pesar de que las familias están contentas con los centros en los que están escolarizados sus hijos e hijas, tanto ellas como los docentes creen que la educación ha empeorado en los últimos años. Esta opinión es mantenida por más del 80% del profesorado, lo que resulta preocupante. Cuando se comparan los resultados de este estudio en esta pregunta con otros en los que se ha planteado la misma cuestión, se comprueba que el nivel de insatisfacción es igual a la de la Comunidad de Madrid (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006), pero claramente superior al del País Vasco (Ararteko, 2006). Obviamente no puede deducirse de los datos que esta imagen negativa de la evolución del sistema escolar se deba a los problemas de convivencia. Sin duda no es así, ya que otros trabajos muestran que tanto docentes, como familias y estudiantes, tienen una compleja representación de los factores que influyen en la Calidad de la Enseñanza (Marchesi y Monguilot, 2000; Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006). No obstante, parece probable que sí sea uno de las preocupaciones que pese en esta visión pesimista. Lo que sin duda este dato pone de manifiesto es que es urgente impulsar medidas que contribuyan a la mejora de la educación para cambiar la valoración tan negativa que se desprende de estos resultados.





## **REFLEXIONES EN RELACIÓN AL INFORME**



## **6. REFLEXIONES EN RELACIÓN AL INFORME.**

A continuación, expondremos las conclusiones que esta Institución ha alcanzado tras el análisis del estudio elaborado por la Fundación Santa María-IDEA, transcrito íntegramente en los apartados precedentes, y que constituyen el fundamento de las recomendaciones con las que finalizaremos el presente Informe especial.

El presente trabajo tiene como objetivo conocer la situación de los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana en lo que respecta a los conflictos de convivencia y, en especial, a los problemas de maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying). Precisamente una de las primeras conclusiones que cabe extraer de la lectura del informe elaborado por el equipo de investigación, es la necesidad de no confundir los denominados “conflictos de convivencia en centros escolares” con el “maltrato entre iguales”.

De esta forma, el conflicto de convivencia no tiene porqué constituir necesariamente, una hipótesis de maltrato entre iguales; es más, de acuerdo con los datos obtenidos por el estudio, debemos partir de la idea de que **“el conflicto”** es un elemento esencial de la vida, una oportunidad de aprendizaje. Se necesita el conflicto para desarrollarse. El objetivo no es tanto evitar los conflictos sino resolverlos de forma que permitan crecer a los individuos que constituyen la comunidad escolar. Como destaca en su parte introductoria el propio informe, la convivencia es una realidad que supera la mera ausencia de conflictos; la convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la escuela y que

da lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre éstas. Consecuencia de todo ello, es que la resolución de los “conflictos de convivencia” pasa por lograr un “buen clima escolar”, fundamental a la hora de lograr la prevención del maltrato, promoviendo el aprendizaje de comportamientos prosociales.

### **6.1 La convivencia en los centros escolares.**

En relación con esta cuestión, resulta interesante comprobar que la mayoría de los implicados en el ámbito escolar (alumnado, docentes y familias) perciben y, lo que es quizás más importante, transmiten una imagen positiva del **clima de convivencia** escolar. De este modo, la mayoría del alumnado tiene una imagen positiva del clima de convivencia en su centro educativo (el 62% de los alumnos/as consideran que en su centro escolar existe orden y el 66% creen que los docentes mantienen el orden). Por su parte, los docentes manifiestan una opinión más positiva que los alumnos/as sobre todo en la etapa de Educación Primaria. En definitiva, el orden en los centros educativos resulta muy satisfactorio, así como las relaciones con sus colegas y con los estudiantes. Por último, también las familias (82,2%) mantienen una visión positiva del clima de convivencia en las escuelas y de las normas de convivencia, tanto en lo que respecta a su adecuación como a su grado de conocimiento.

Sin embargo este porcentaje baja cuando se trata de la imagen que los colectivos presentan sobre la participación de los alumnos en los procesos de elaboración y aplicación de las normas. Así, el 49,7% de los/as alumnos/as afirman que se tienen en cuenta sus opiniones para resolver los problemas que surgen en el centro escolar y el 49,1% afirma que las normas se han elaborado conjuntamente por los/as profesores/as y alumnos/as.

En cuanto a la aplicación de estas normas de convivencia, el alumnado se siente al margen de las mismas y no percibe que éstas se apliquen de manera objetiva. Pues aunque el 49,3 % considera que las normas se aplican a todos por igual y el 51,5 % considera que los criterios de aplicación de las normas son siempre uniformes, lo cierto es que la mitad del alumnado considera escasa su participación en la elaboración de las normas del centro y en esa misma proporción considera que existe arbitrariedad por parte de los profesores en la aplicación de esa normativa, acusándoles en ocasiones de mostrar favoritismos en su conducta.

Del mismo modo, también se percibe alguna diferencia entre centros públicos y privados-concertados en cuanto a la participación en la elaboración de las denominadas “normas de convivencia”, destacando los centros públicos en las encuestas como instituciones donde se elaboran las normas conjuntamente con el alumnado, dándoles mayor participación en la resolución de problemas y donde los docentes tienen menos conductas de favoritismo.

En relación con la opinión manifestada por el profesorado, y centrándonos en los problemas que alteran el clima de convivencia, el conflicto que más les preocupa por su influencia en el funcionamiento del centro, son las **conductas disruptivas**, actos de indisciplina en clase (88,5%) aunque le siguen, muy de cerca, “las malas maneras y agresiones de los alumnos a los profesores” (83,6%) y los “abusos entre alumnos” (83,3%). Estos datos resultan similares a los obtenidos por otros estudios realizados con anterioridad y debe considerarse un dato positivo que el maltrato entre iguales preocupe al profesorado tanto como la violencia que se dirige a ellos mismos. Por otra parte, es necesario destacar las conductas que los propios docentes reconocen tener hacia los escolares y que éstos viven sin duda como una agresión hacia ellos: ridiculizar, tener manía, o incluso insultar. Por muy esporádicos que sean estos comportamientos, que lo son según demuestran las encuestas, resultan totalmente inadecuados, sobre todo viniendo de una figura educativa.

En lo referente a la opinión de las familias, el análisis del estudio epidemiológico efectuado permite extraer dos conclusiones: en primer lugar, que las familias valoran muy positivamente la comunicación con los centros escolares en temas relativos a la marcha de sus hijos, a través de la acción tutorial, afirmando que se les comunica rápidamente si existe cualquier problema de relación con sus hijos; en segundo lugar, que la percepción de las familias sobre el aumento de los conflictos en el ámbito escolar no es tan elevada como podría deducirse de la imagen transmitida por los medios de comunicación social. Así, respecto a la pregunta de si en la actualidad se ha incrementado la conflictividad, las familias encuestadas se muestran muy divididas, ya que el 29,9% creen que sí hay más conflictos ahora que antes, mientras que el 38,6% creen lo contrario (el 31,5% se muestra indiferente). En los grupos de discusión, todos los colectivos implicados constataron el sentimiento extendido en la sociedad de que la convivencia en los centros se ha deteriorado en los últimos años, sin embargo ninguno

reconoce que en sus centros se de ese deterioro, pensando que pueda ocurrir en otros, y sobre todo consideran que el tratamiento mediático que se da al tema es el principal causante de la situación actual. Por último constatamos que la valoración del clima de convivencia es especialmente positiva por parte de todos los colectivos de Educación Primaria.

Analizada la visión que las partes más directamente implicadas en la comunidad educativa manifiestan sobre la convivencialidad, el estudio analiza y ofrece unos datos de sumo interés sobre las medidas que pueden coadyuvar a mejorar el clima de convivencia escolar.

De este modo, y respecto a las actividades desarrolladas en los centros para mejorar el clima de convivencia, la mayoría de docentes (el 93,7%) considera que “todo centro debería contar con un Programa específico de convivencia”. No obstante, resulta llamativo comprobar que sólo la mitad (el 50,2%) afirma que participa en los programas de convivencia desarrollados en sus centros. Ante la pregunta de cómo perciben la existencia de órganos específicos de convivencia (comisiones de convivencia), el 68,9% los considera órganos fundamentalmente sancionadores, subyaciendo una crítica a tales comisiones ya que deberían cumplir una función más preventiva, como podría ser coordinar medidas para mejorar la convivencia escolar.

Los Directores/as de los centros docentes, ante la pregunta de qué hacen para mejorar la convivencia en su centro, destacan los Planes de acogida a nuevos alumnos y los criterios de agrupamiento de alumnos, pero al mismo tiempo advierten que se utilizan poco los Programas de mediación (10,7%) y de alumnos ayudantes (11,8 %), programas que desde esta Institución se valoran como un importante instrumento a la hora de resolver incluso los pequeños conflictos y una práctica altamente educativa que fomenta valores de tolerancia y respeto.

Debemos destacar la importancia que las familias dan a la Acción tutorial, ya que el 92,4% de las familias está de acuerdo con que el contacto con el tutor/a le permite estar al tanto de la situación de su hijo/a. También resulta relevante la insuficiente participación de las familias en los procesos de elaboración y aplicación de las normas de convivencia, y la falta de conocimiento de la vida interna en los centros escolares, ya que su nivel de incidencia es muy inferior al resto de los colectivos de la comunidad escolar, lo que hace pensar que las familias

no están bien informadas de la situación, debiendo promoverse actividades para estrechar lazos de comunicación entre la escuela y las familias.

En este apartado, se analiza, en último lugar, el papel desempeñado por la Administración educativa, pudiendo concluirse que los distintos agentes implicados en la construcción del “buen clima escolar” no transmiten una imagen positiva de la intervención de ésta, sobre todo en el caso del profesorado. Así sólo el 19,1% de éstos percibe que la Administración está preocupada por los problemas de convivencia en su centro escolar y se reduce al 4,3% cuando se les pregunta si la política de la Administración es eficaz para mejorar la convivencia. Las familias son más positivas en esta valoración, ya que el 41,4% considera que se preocupa de la convivencia en los centros y el 21,3 % considera que la gestión es eficaz. Estas tendencias son semejantes a estudios similares llevados a cabo en otras Comunidades Autónomas.

## **6.2 Los conflictos en los centros escolares.**

### **6.2.1 El maltrato entre iguales por abuso de poder.**

Una vez analizado el clima de convivencia de los centros escolares, el Informe centra su atención en lo que resulta una de sus caras opuestas y que constituye, al mismo tiempo, el objeto esencial del presente Informe especial, esto es, el **maltrato entre iguales** por abuso de poder.

Como no podía ser de otra manera, el estudio permite concluir que la casuística, desde el punto de vista de la morfología que adopta el maltrato, es muy rica y variada, presentando cada uno de los modos en los que puede presentarse el acoso, una **incidencia** muy diferente.

En este sentido, resulta esencial destacar que, de acuerdo con la opinión expresada por los tres “agentes” involucrados en los episodios de maltrato (víctimas, agresores/as y testigos), el orden de importancia o habitualidad de las conductas sería el siguiente: primero, la *agresión verbal* (en sus tres formas: hablar mal, poner motes e insultar); en segundo lugar, aparecería la *exclusión social* (no dejar participar e ignorar); seguida de la *agresión física indirecta* (esconder, robar y romper cosas) y la *agresión física directa* (pegar y las amenazas para meter

miedo). Más infrecuentes son las conductas de *acoso sexual: verbal y físico* y, en último lugar, por su reducida incidencia, están las conductas dirigidas a *obligar a hacer algo con amenazas y amenazar con armas*. Así mismo casi carece de relevancia lo referido al uso de las tecnologías de la comunicación (*móviles e Internet*) para llevar a cabo situaciones de acoso, la incidencia es muy baja (el 1,1% contesta que a veces y el 0,7% que a menudo o siempre).

Cabe concluir que en los colegios e institutos se producen todas las clases de maltrato, si bien el nivel de incidencia decae a medida que aumenta la “gravedad aparente” del maltrato. A mayor gravedad, menor incidencia. Los insultos son pues, el tipo de maltrato más común, sin embargo son las agresiones físicas las que generan mayor alarma social, este tipo de violencia es ejercida por los chicos, mientras que las chicas ejercen una forma más sutil de violencia mediante conductas de exclusión social que pueden ser incluso más perjudiciales para la víctima, ya que resultan más difíciles de detectar y los agredidos no tienen pruebas para acusar a sus agresores, pudiéndoles causar daños psíquicos de difícil resolución.

Como novedad respecto de estudios semejantes llevados a cabo en otros ámbitos territoriales, hemos de destacar que el referido informe se hace extensivo no solo a los cursos de la ESO, sino que también se ha encuestado al alumnado del tercer ciclo de Primaria, resultando interesante resaltar que la incidencia de víctimas entre los estudiantes de este ciclo es mayor que la de los otros dos ciclos (1º y 2º de ESO). Por lo que respecta a las diferencias entre los ciclos de la ESO, en el caso de las víctimas que son el mejor indicador de la incidencia, muestran un mayor nivel en el primer ciclo.

Respecto de la tasa de incidencia de los actos de maltrato, resulta interesante destacar que la mayoría de quienes confiesan haber sufrido agresiones de forma continuada (un 25% del alumnado) señalan que el **perfil del agresor** es el de un compañero de aula, que suele ser varón. No obstante, si es chico es más probable que sea agredido por chicos y si la víctima es chica, por chicas. El segundo perfil de agresor señalado, es un grupo. En cualquier caso, el estudio permite concluir que, a pesar de la imagen social más habitual y la alarma social extendida, en realidad las agresiones perpetradas por bandas organizadas resultan ser



infrecuentes, en lo que se refiere a bandas que se pelean entre sí, siendo algo más relevante el fenómeno de bandas de fuera del centro que se meten con estudiantes cuando están solos.

En los grupos de discusión formados por representantes de los tres colectivos que conforman la comunidad educativa, se debatieron los perfiles de los agentes que intervienen en el acoso escolar: víctima, agresor/a y testigos, pudiendo destacar las siguientes características de cada uno de ellos: Así, a la **víctima** se le atribuye una serie de rasgos de origen personal (“son raros, gordos, feos...”) que no la hacen simpática a la vista de los demás. Estos discursos nos llevan a la paradoja de hacer sentir a la víctima como si fuera la culpable de la conducta de acoso, y por este motivo son incapaces de comunicar su situación a los familiares ni a los docentes, ya que sienten vergüenza de lo que les ocurre. Mientras que en el caso del **agresor** las causas se sitúan en el contexto familiar y social (“los padres trabajan y están demasiado tiempo solos” “las familias tienen problemas”, “pertenecen a contextos sociales problemáticos...”), destacando como factor de riesgo el tiempo que pasan los estudiantes en casa sin compañía y sin control de sus padres, que los hacen más vulnerables al fracaso escolar y a la falta de empatía con sus compañeros, debiendo plantearse la sociedad la adopción de medidas de conciliación de la vida laboral con la familiar, para restituir el clima familiar tan necesario en la educación de los hijos. Pese a que los menores pasan demasiado tiempo solos, la sociedad en su conjunto aún no se ha planteado la necesidad de variar los horarios de trabajo, que es la causa central del problema de la soledad de los pequeños y adolescentes, dando una cierta sensación de abandono familiar y permitiendo la práctica de un ocio que no se supervisa por los adultos: tv, internet, videojuegos, etc. Resulta curioso comprobar como después de medio siglo de incorporación masiva de las mujeres al mundo del trabajo, todavía no se hayan producido las imprescindibles modificaciones que éste requiere, una vez roto el pacto de segregación de funciones en el que estaba basada la organización social.

Por último merece la pena destacar el papel que desempeña el **testigo** en la relación víctima-agresor. La pregunta clave sería ¿por qué el testigo no interviene en apoyo de la víctima?. Los agresores parecen imponer una “ley del silencio”, de forma que los testigos sólo tendrían dos opciones: unirse a ellos o convertirse en sus enemigos. Esto genera un entorno marcado por el miedo en el que los testigos se convierten en cómplices por temor a ser víctimas. También los

testigos repiten conductas aprendidas en el contexto social donde predominan conductas egoístas (“asumen el valor social de no meterse en líos”).

También cabe destacar dos características comunes en el perfil de la víctima y del agresor: ambos reconocen no tener amigos y no considerarse buenos estudiantes. Estos caracteres son a la vez causa y consecuencia de las conductas de maltrato. Por lo tanto, resultará esencial atender al desarrollo social del alumnado y prevenir las dificultades de aprendizaje, para evitar situaciones de fracaso escolar.

Así como estas circunstancias constituyen factores de riesgo, un determinado sistema de valores podría actuar como factor de protección. Desde el punto de vista de las familias, los profesores/as han dado “demasiada confianza a los alumnos”, lo que, aunque por un lado ha permitido un diálogo más abierto con los estudiantes, también ha derivado en una falta de disciplina. Sin duda, como se recogerá en las recomendaciones, el refuerzo de la figura del profesor/a es un paso necesario en el control de las situaciones de acoso y violencia escolar y protección de la víctima. Igualmente una de las actuaciones que se recomendarán más adelante se refiere a la educación emocional y moral que deberá impartirse en los centros escolares, para que los estudiantes se sientan responsables del bienestar de los demás y atribuyan a las conductas de maltrato la trascendencia que de hecho tienen.

El estudio analizado permite deducir que los alumnos encuestados establecen que el **escenario del maltrato** suele ser “los otros lugares del centro”, es decir aquellos lugares donde no se realizan actividades lectivas (comedores, aseos y pasillos...), caracterizados por la menor presencia de profesorado y, con ello, dotados de una menor vigilancia, mientras que para los profesores lo son las salidas del centro.

Uno de los aspectos que mayor interés presenta, sin lugar a dudas, es el apartado relativo a las actuaciones que desarrollan los alumnos cuando son víctimas de una situación de acoso escolar y, especialmente, de las personas a las que se dirigen para contar sus problemas. Del estudio se deduce que los alumnos maltratados suelen **pedir ayuda** a los amigos y rara vez a los orientadores. En sentido análogo, los alumnos refieren que la ayuda es prestada por los

amigos. Es decir, se pone de manifiesto la importancia que los adolescentes dan a la amistad y la necesidad consecuente de implantar programas de alumnos mediadores y ayudantes.

En cualquier caso, es significativo comprobar que se recurre poco a las familias y todavía menos a los docentes. No obstante los alumnos añaden que cuando éstos actúan suelen castigar a los que agreden. Asimismo, destaca que el 26,8% dicen que algunos docentes intervienen para poner fin al episodio de acoso. En definitiva, el profesorado no interviene en la mayoría de los casos de maltrato por desconocimiento de esa realidad (“no hacen nada porque no se enteran”), y porque no cuentan con la confianza de los alumnos y alumnas. Es preciso destacar que el alumnado considera mejor informados de esta realidad a los profesores de Educación Primaria frente a los de Educación Secundaria.

Uno de los datos ofrecidos por el estudio que resultan más llamativos, es la alta incidencia de las conductas de sumisión frente al maltrato. Así, aunque el 63,6% de los alumnos considera que ante un caso de maltrato *habría que decírselo a un profesor aunque le llamen a uno chivato*, el resto de alumnos opta por conductas de sumisión (*es mejor no defenderse porque si no te machacan a ti, hay que saber aguantar hasta que se pase con el tiempo, no se puede contar porque ser chivato es lo peor*).

Resulta importante, asimismo, destacar que los alumnos trasladan la visión de que los estudiantes a los que les va bien en los estudios “son menos víctimas y menos agresores/as”; en este mismo sentido, indican que quienes no se consideran buenos estudiantes y se sienten aislados del resto de sus compañeros, tienen más posibilidades de verse implicados en el maltrato como víctimas y como agresores.

En relación con las medidas que adoptan los docentes como respuesta al maltrato, se observa que responden a dos variables, la forma de producirse el maltrato y la gravedad aparente de cada una de las conductas. Así las conductas de agresión verbal y de exclusión social se afrontan dialogando con los alumnos/as implicados. No obstante en los casos de insulto, en uno de cada cuatro casos se realiza una amonestación o parte (esto funciona, sobre todo, en tercer ciclo de Primaria y, curiosamente, lo llevan a cabo más las profesoras que los profesores). La expulsión de clase y la propuesta al Director/a para la expulsión del centro

empieza a ganar importancia cuando nos referimos a agresiones físicas, y de obligar a hacer cosas con amenazas. A la pregunta de cuándo se produce la expulsión del centro, más de la mitad del profesorado entiende que se produce en el caso del acoso sexual físico y la amenaza con armas.

### **6.2.2 Otros conflictos de convivencia escolar.**

A pesar de que el objetivo principal del estudio radicaba en el análisis de las situaciones de maltrato entre iguales en el ámbito escolar, el equipo investigador nos hizo ver la necesidad de ampliar el estudio a otras formas de conflicto que también se producen en los centros escolares. En concreto se estudiaron las **relaciones entre el profesorado y el alumnado**, llegándose a las conclusiones que se comentan a continuación.

En primer lugar, del estudio realizado se desprende que el conflicto que más preocupa al profesorado es la **disrupción** (comportamiento en el aula que impide dar clase), que muchos de ellos viven con verdadera ansiedad, ya que no les permite desarrollar su trabajo y les crea mucho malestar. El alumnado también reconoce que estas conductas son las más frecuentes. Les siguen las faltas de respeto hacia los docentes, mientras que las agresiones físicas a los profesores son, sin embargo, situaciones sumamente infrecuentes.

Respecto a las posibles conductas agresivas del profesorado hacia los escolares, el estudio presenta niveles de incidencia muy bajos (destacan el ridiculizar al alumno/a, tener manía, etc.), sin embargo, deberán los docentes de extremar su cuidado para evitar esta forma de conflicto que puede causar muchos perjuicios al alumnado, dada la situación de asimetría entre ambos colectivos y porque sin duda, queda en entredicho la autoridad moral de los docentes. No existen, en relación con este aspecto, diferencias significativas entre los centros públicos y los privados-concertados encuestados.

De los conflictos entre profesores-alumnos/as, para las familias el nivel de incidencia es muy bajo, aunque consideran que las conductas disruptivas de sus hijos/as y la falta de respeto hacia el profesorado son las conductas más frecuentes (resultan infrecuentes los actos vandálicos y las agresiones).

Las **causas del conflicto** entre profesores y estudiantes son para los docentes las siguientes:

- Que a los alumnos se les deja hacer lo que quieren en casa (63,7%). Esta respuesta destaca más en Educación Primaria.
- Los alumnos/as no respetan la autoridad del profesor (26,3%). Esta respuesta destaca más en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Responsabilidad de los propios docentes, solo el 6%.

Las familias coinciden con la opinión de los docentes, ya que el 54,8% están de acuerdo en que los alumnos de hoy no respetan la autoridad de los docentes y el 40,7% afirman que hay familias demasiado permisivas con sus hijos. Por otra parte, eximen de responsabilidad al centro escolar y a los docentes.

Por su parte, los alumnos se atribuyen la responsabilidad de los conflictos con los docentes, así el 52,9% de los estudiantes eligió la opción “nos pasamos y a los profesores no les queda más remedio que ser duros”, la segunda alternativa más escogida (22%) trata de quitar hierro al asunto, manifestando “es normal, somos dos mundos distintos”.

Estos resultados coinciden básicamente con los encontrados en otros estudios y ponen de manifiesto que los docentes hacen recaer la responsabilidad del conflicto entre ellos y el alumnado en las familias de éstos, que no son capaces de educar adecuadamente a sus hijos ni de transmitirles unos valores de respeto a la autoridad del profesor/a. Cabe destacar también la exención de responsabilidad de los docentes que no asumen ninguna autocrítica para poder mejorar las relaciones con los estudiantes, a diferencia de éstos que si asumen su parte de culpa aunque lo justifiquen por la diferencia generacional que separa a ambos colectivos. Por último destacar la buena imagen que transmiten las familias respecto del trabajo que realizan los docentes, reconociendo la dificultad que supone educar a sus hijos/as y asumiendo su responsabilidad respecto a la educación excesivamente tolerante sobre ellos/as.

Respecto a si es percibida con justicia la **solución de los conflictos** entre profesores y estudiantes, la inmensa mayoría de los docentes considera que los conflictos se resuelven en

el centro escolar con justicia, mientras que en opinión de las familias el grado de satisfacción sólo alcanza el 61,7% (siendo el grado de satisfacción mayor en Educación Primaria y en los centros privados).

El acudir a la vía judicial para resolver situaciones de acoso escolar es valorado positivamente por los padres (el 70,3%), pero destacamos que esta opinión positiva se reduce en los docentes (el 52,4%) y sólo se mantiene por un tercio de los Directores/as (el 37,1%).

Respecto a los Directores/as, éstos entienden que son capaces de resolver dichos conflictos a través de los recursos internos: los tipos de sanción son los que establece el profesor directamente (46,6% de los casos) seguida de la que impone la dirección del centro (23,8%). Solo en el 4,8% de los casos se ha acudido al Juzgado.

La encuesta analiza cuál es la opinión de la comunidad educativa sobre el papel de **los medios de comunicación** y, sobre todo, si ayudan o dificultan la resolución de los conflictos de convivencia. En este punto el profesorado y las familias difieren notablemente. Así mientras las familias tienen una imagen favorable del papel que juegan los medios de comunicación (un 70,2%), en los profesores el porcentaje se reduce a la mitad (un 52,2%), considerando, al mismo tiempo, los docentes que se transmite una imagen distorsionada de la convivencia en los centros (60,1%). Sin duda los medios de comunicación son un importantísimo recurso para concienciar a la sociedad sobre la realidad del maltrato escolar, pero deberían extremar la prudencia al presentar esta información, contribuyendo a no aumentar la alarma social, ni a dar publicidad a modelos de comportamientos totalmente indeseables. Por otra parte, también sería conveniente que difundieran con igual profusión las experiencias positivas puestas en marcha por los centros escolares para atajar los problemas de convivencia y la educación en valores a sus alumnos/as.

**La valoración global de la educación** es positiva. Las familias valoran muy positivamente los centros escolares donde estudian sus hijos/as, en especial las familias de centros de Primaria y de centros privados. Sin embargo, las familias y sobre todo los docentes (el 80%) son más pesimistas en la valoración de la evolución de la educación, que consideran ha empeorado en los últimos años. Este dato es sin duda preocupante, siendo urgente que las

Administraciones competentes impulsen medidas que contribuyan a la mejora de la educación, para que cambie la valoración tan negativa que se desprende de estos resultados.

Por último, en cuanto al informe sobre la violencia en los videojuegos, que se aporta junto al presente estudio, cabe señalar la escasa voluntad política para legislar sobre estas cuestiones, faltando incluso a compromisos internacionales, así como el escaso interés no sólo de las formaciones políticas, sino también de otros agentes sociales, como las organizaciones de consumidores, en el cuidado y control de los contenidos que reciben los usuarios menores de edad. Pero además, aunque existe algo de legislación en la mayoría de las CCAA, lo cierto es que llama la atención la falta de instrumentos que verifiquen y hagan posible la efectiva puesta en práctica de medidas realmente protectoras.

Es importante concluir que se hace urgente adoptar medidas de toda índole desde las instituciones y desde la propia sociedad civil, ya que la investigación educativa y social ha despertado la alarma sobre los videojuegos, el tipo de modelos éticos que transmiten y cómo afecta a la infancia y adolescencia en su formación. Pues bien, en el informe que ofrecemos se puede observar el contenido violento de los videojuegos que están al alcance de los chicos y chicas, y que pasa desapercibido tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Las ventajas de las nuevas tecnologías son innegables, pero también presentan inconvenientes que están en el uso que se haga de ellos: aislamiento, conductas agresivas, imitación de modelos violentos y crueles, adicción a determinados tipos de juego, etc.

Para terminar nos remitimos al inicio del presente Informe, manifestando nuestro doble deseo de no admitir ningún acto de violencia en la escuela, y educar en valores éticos y democráticos a los estudiantes, para tales fines deberá comprometerse toda la sociedad, ya que enseñar a convivir trasciende del ámbito estrictamente escolar, y desde luego nuestra Institución, en la medida de sus posibilidades, colaborará con la comunidad educativa para alcanzar tan nobles deseos.





## **RECOMENDACIONES.**



## **7. RECOMENDACIONES.**

El Síndic de Greuges, de conformidad con el artículo 29.1 de la Ley de la Generalitat 11/1998, de 26 de diciembre, puede, con ocasión de sus investigaciones, formular a las autoridades y funcionarios de las Administraciones Públicas, advertencias, recomendaciones, recordatorios de sus deberes legales y sugerencias para la adopción de nuevas medidas.

En el presente caso, y aunque en un primer momento se solicitó la información de las administraciones en materia educativa para confeccionar el apartado referido a los antecedentes que acompañan a este informe, donde consta la respuesta que la Administración autonómica valenciana viene dando a los problemas de violencia escolar, lo cierto es que lo investigado no ha sido el comportamiento de la Administración y sus agentes sino las conductas y actitudes de los distintos agentes que integran la comunidad educativa. Por este motivo no se quiere dar a las recomendaciones que a continuación se formulan el carácter propio de aquellas a las que se refiere la Ley del Síndic de Greuges, ni los efectos jurídicos – en cuanto a la obligación de aceptar o rechazar las recomendaciones por parte de las administraciones destinatarias y el plazo para hacerlo entre otros- que las mismas tienen. Se trata más bien, de impulsar iniciativas, de sugerir intervenciones y actuaciones específicas de los distintos agentes que participan en el proceso educativo, en función de los resultados que arroja la investigación central de este informe.

El contenido de las recomendaciones que a continuación se formulan, tiene necesariamente su base en las conclusiones expuestas en el apartado anterior y, como ya hemos avanzado, tiene

por finalidad proponer líneas de intervención que parecen adecuadas, bien sea por su conexión más o menos directa con la investigación realizada, o bien por la eficacia acreditada en la experiencia de las intervenciones ya puestas en práctica por otras Comunidades Autónomas. Así pues, se formulan a continuación diversas recomendaciones dentro de los límites ya manifestados y con las finalidades también anteriormente expresadas.

## **RECOMENDACIONES DESTINADAS A MEJORAR EL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

**PRIMERA.** Cada centro escolar deberá contar con un programa específico de mejora de la convivencia, que incluya planes de formación al profesorado en cuestiones básicas como la enseñanza de habilidades prosociales y técnicas de gestión de grupos y de resolución de conflictos. Las comisiones de convivencia no se limitarán a ser meros órganos sancionadores sino que deberán cumplir una función preventiva coordinando medidas que mejoren la convivencia escolar.

**SEGUNDA.** El alumnado deberá participar en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia, junto al profesorado y a las familias. Esta democratización de la escuela llevará a una mayor asunción de responsabilidades de los estudiantes y en consecuencia a una disminución de la conflictividad escolar.

**TERCERA.** Promover la participación del alumnado en la resolución de conflictos, debiendo valorarse muy positivamente los programas de mediación y de alumnos ayudantes, dado su alto valor pedagógico y el éxito obtenido en otras Comunidades Autónomas.

**CUARTA.** La colaboración de las familias con los centros escolares, según se desprende del informe es un elemento clave para la mejora de la educación y más concretamente de la convivencia escolar. Por ello habrá que promover las vías de colaboración entre ambas instituciones a través de la acción tutorial, y de las llamadas “escuelas de padres”.

**QUINTA.** El profesorado deberá ajustarse a las directrices del currículo que debe impartirse en el último ciclo de Primaria y en Secundaria, educando en los valores de tolerancia, respeto

a la diversidad y la dignidad humana, pilares básicos para garantizar la convivencia en los centros escolares y para prevenir la violencia.

**SEXTA.** Resulta ciertamente llamativo el hecho de que, del estudio realizado, se deduzca un gran desconocimiento por parte de los docentes y las familias sobre las políticas llevadas a cabo por la Administración educativa en el ámbito de la mejora de la convivencia. Por ello, recomendamos que se divulguen mejor por parte de la Administración los programas y planes de mejora de la convivencia que ponga en marcha, sobre todo entre los equipos directivos de los centros escolares y en los consejos escolares, y se incentive la participación en ellos de todos los colectivos que componen la comunidad educativa.

### **RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS ANTE SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR.**

**SÉPTIMA.** Constatado en el informe que el alumnado de Primaria sufre más maltrato que el de la ESO, recomendamos hacer extensivo los programas de prevención, especialmente dirigidos a erradicar cualquier forma de acoso o violencia escolar, a los últimos cursos de Primaria.

**OCTAVA.** Evitar procesos de victimización, garantizando en todo caso la protección y solidaridad con la víctima. Para eso, es necesario eliminar el carácter oculto de las situaciones de acoso y conseguir que las víctimas y testigos pidan y reciban ayuda de personas adultas responsables y no solo de sus compañeros y amigos. Para tal fin habrá que dotar al alumnado de habilidades de relación interpersonal y de estrategias de comunicación.

**NOVENA.** Rechazar cualquier acto de violencia en la escuela, interviniendo de forma inmediata con los agresores, transmitiéndoles un mensaje de rechazo social hacia las conductas violentas y abusivas, evitando cualquier muestra de apoyo o complicidad. El alumnado deberá denunciar las situaciones de agresión, facilitando los cauces para hacer llegar la información a los tutores o responsables del centro.

**DÉCIMA.** La edad, el curso del alumnado y su sexo, son variables que determinan la diferente incidencia del maltrato. En este sentido habrá que intervenir de forma preferente sobre el alumnado de 1º y 2º de la ESO, fomentando entre los alumnos valores ajenos a la fuerza física y la violencia para resolver sus conflictos, y entre las alumnas una mayor sensibilización frente a determinadas conductas de agresión verbal y de exclusión social.

**UNDÉCIMA.** Los componentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, equipos directivos, familias, ...) deberán disponer de una información básica común ante situaciones de acoso o maltrato entre iguales, que le sirva de orientación sobre los criterios que conviene seguir o los pasos que deben dar ante diferentes instancias y sus consecuencias (ante el tutor o la tutora de clase; ante la dirección del centro, ante la inspección educativa; ante los responsables de programas de convivencia; ante la policía o instancias judiciales, y, por supuesto, ante el propio Síndic de Greuges).

**DUODÉCIMA.** Es preciso desarrollar políticas que permitan conciliar las obligaciones familiares y laborales, de modo que redunden en una mejor y mayor atención a los menores en el horario extraescolar, evitando la sensación de abandono o soledad que a veces padecen, y supervisando el ocio de los menores tan importante actualmente, donde las nuevas tecnologías, fundamentalmente los vídeo-juegos y otras ofertas de Internet son de común manejo y, con frecuencia, contraproducentes para su proceso de formación.

**DECIMOTERCERA.** Legislar medidas de control sobre los contenidos de los videojuegos, realizar campañas de sensibilización sobre esta materia, y formar al profesorado para que en el ámbito escolar se puedan tratar con los alumnos estos contenidos. En resumen, sacar del anonimato y la clandestinidad aquello que está oculto y sin embargo forma una parte importante del desarrollo de la personalidad de nuestros menores.

**DECIMOCUARTA.** Extremar las medidas de vigilancia en aquellas zonas de los centros escolares donde no se desarrollan actividades docentes como los patios, comedores, aseos, etc., espacios que, según el estudio, se han revelado como auténticos “escenarios del maltrato”. La adecuada supervisión de las aulas no solo es deseable sino exigible.

**DECIMOQUINTA.** Incentivar la resolución de los conflictos en el ámbito interno de los centros escolares, dotándolos de medios humanos y materiales necesarios para ello, y promover la participación de las familias en el proceso de detección y resolución de los conflictos, sin necesidad de acudir a medidas excepcionales fuera de los centros.

**DECIMOSEXTA.** Los tutores, en coordinación con los gabinetes psicopedagógicos de los centros, deberán incidir en la realización de actividades de apoyo escolar complementario, para evitar las situaciones de aislamiento y fracaso escolar, que caracterizan el perfil de los agresores, manteniendo contactos con el entorno familiar de los mismos (facilitarles pautas) y, llegado el caso, proporcionarles apoyo médico especializado.

#### **RECOMENDACIONES REFERIDAS A OTROS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA**

**DECIMOSÉPTIMA.** La disrupción y la falta de respeto son las conductas de maltrato que mayor incidencia tienen, según el informe en la relación del alumnado con el profesorado. La estructura de valores ha concedido de un tiempo a esta parte “demasiada confianza al alumnado”, lo cual es positivo ya que permite un diálogo más abierto, pero ello ha derivado en falta de disciplina. En atención a esta se hace necesario reforzar la educación en valores, incidiendo especialmente, en la disciplina y en la convivencia.

**DECIMOOCTAVA.** Adoptar las medidas que resulten precisas, organizativas y legales, para reforzar la autoridad del profesorado en el aula, frente al grupo de estudiantes, estableciendo con claridad las normas mínimas imprescindibles para la buena marcha de la clase, garantizando un buen clima de convivencia y trabajo, en definitiva protegiendo el derecho a la educación.

**DECIMONOVENA.** Reforzar las acciones tutoriales, fomentando una especial formación del profesorado tanto en la detección de problemas de convivencia como, y especialmente, en técnicas de resolución de conflictos.

## **RECOMENDACIONES SOBRE LA INTERVENCIÓN DE OTROS AGENTES SOCIALES.**

**VIGÉSIMA.** Los medios de comunicación social deberán extremar la prudencia en el tratamiento informativo de los fenómenos de violencia escolar, eliminando o minimizando inútiles y distorsionantes alarmas sociales. Sería conveniente que dichos medios difundieran con igual intensidad las experiencias de centros que están teniendo éxito a la hora de atajar los problemas de convivencia.

**VIGESIMOPRIMERA.** El maltrato entre iguales y en general la violencia escolar desborda en ocasiones el ámbito estrictamente educativo, y exige para su correcta comprensión la intervención de administraciones diferentes de las educativas. En aras a lograr una mayor eficacia y coherencia en las intervenciones sería necesario la colaboración de otros agentes sociales que trabajen fuera del contexto escolar: los servicios sociales de base y/o especializados que valoren las circunstancias familiares y socioeconómicas de los estudiantes conflictivos, los agentes de policía que vigilen el entorno de los centros donde también tienen incidencia alguna forma de maltrato como los ataques llevados a cabo por bandas juveniles, educadores de calle o grupos que gestionan programas de ocio, los servicios de salud, etc.

## **RECOMENDACIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE SEGUIMIENTO.**

**VIGESIMOSEGUNDA.** Se hace necesario evaluar y hacer públicos los resultados de los Programas de intervención que se están llevando a cabo en la actualidad, lo cual permitiría medir su eficacia, detectar factores de éxito y de fracaso y, en consecuencia, promover o no su extensión con mayor fundamento. En este sentido es imprescindible que las administraciones elaboren criterios e indicadores que hagan posible la evaluación de resultados.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, C.S. (1982) The Search for School Climate: A review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3) 368-420.

ANDRÉS, S. & BARRIOS, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. En J. L. Benítez & F. Justicia (Coords) Monográfico: Maltrato entre iguales y problemas de convivencia escolar. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 160-174.

ARARTEKO (2006) *Convivencia y conflicto en los centros escolares. Un estudio en los centros escolares de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mujica, K. Santiago, A. Marchesi, E. M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del ARARTEKO.

AVILÉS, J.M. y MONJAS, I. (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). *Anales de Psicología*, 25, 1, 27,41.

BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

CASAMAYOR, G. (Coord.) (1998) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

CCOO (2001) *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación "Atlántida" Educación y Cultura democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

CEREZO, F. y ESTEBAN, M. (1992) La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, Vol. XIV, 2, pp. 131-145.

COWIE, H. y SHARP, S. (1996) *Peer Counselling in schools*. Londres: David Fulton Publishers.

COWIE H, NAYLOR P, TALAMELLI L, SMITH PK. (2002) Knowledge, use of an attitudes toward peer support: a 2-year follow-up to the Prince's Trust survey. *Journal of Adolescence* 25:453-467.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Fernández, L. Hierro, I. Montero, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicación de la Oficina del Defensor del Pueblo. [www.defensordepueblo.es/informes/espec99/maininfoa1](http://www.defensordepueblo.es/informes/espec99/maininfoa1)

DEFENSOR DEL MENOR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2006) *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Elaborado por A. Marchesi, E. Martín, E.M. Pérez y T. Díaz. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Del BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A. y BARRIOS, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Del BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A. y BARRIOS, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Del BARRIO, C., ALMEIDA, A., Van der MEULEN, K., BARRIOS, A. y GUTIÉRREZ, H. (2003) Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: *SCAN- Bullying*. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.

Del BARRIO, C., GUTIÉRREZ, H., BARRIOS, A., Van der MEULEN, K., GRANIZO, L.(2005) Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista de Pediatría y Atención Primaria*. 7, 75-100

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: INJUVE-MEC.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1999). *Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [www.pntic.mec.es/recursos2/convivencia\\_escolar](http://www.pntic.mec.es/recursos2/convivencia_escolar).

DIAZ AGUADO, M.J., MARTINEZ ARIAS, R. y MARTÍN SEOANE, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la inclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.

DURAN, A. (2003) *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis inédita. Universidad de Granada.

FAIRCLOUGH, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.

FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ, I.; VILLOSLADA, E. y FUNES, S (2002) *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.

FLANDERS, N. A. (1964) Some relationships between teacher influence, pupil attitudes and achievement. En B. J. Biddle, W. J. Ellena: *Contemporary research on teacher effectiveness*. Austin (Texas): Holt Rinehart and Winston. Reeditado en E. J. Amidon & H. G. Hough: *Interaction analysis: theory research and application*. Upper Saddle River, New Jersey: Addison-Wesley, 1967

FOUCAULT, M. (1980) Power and Knowledge. Selected Interviews and other writings 1972-1977. En C. Gordon, (Ed.) Londres: Harvester Wheatsheaf.

FREIBERG, J.H. (Ed.) (1999) *School Climate*. Londres: Falmer Press.

GALTUNG, J. (1998) *Tras la violencia, 3R, reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

GARCIA , R. y MARTÍNEZ (2001) (Coords) *Los conflictos en las aulas de ESO (Un estudio sobre la Comunidad Valenciana)*. Valencia: Federació d'Ensenyament CC.OO y L'Ullal Edicions.

GENERALITAT DE CATALUNYA-DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003) *La convivencia en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa y propostes pedagògiques*. Barceno: Generalitat de Catalunya.

GOBIERNO VASCO (2004) *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Seguridad social- Departamento de Educación, Universidades e Investigación- Departamento de Cultura. [www.berrikuntza.net](http://www.berrikuntza.net)

GÓMEZ BAHILLO, C. (2005) *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la Comunidad Aragonesa. Estudio preliminar*. [www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME%20PRELIMINAR.pdf](http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME%20PRELIMINAR.pdf)

GUTIERREZ, H. (2001) *El maltrato entre iguales por abuso de poder en el ámbito educativo (bullying): las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis inédita. Universidad Autónoma de Madrid.

HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T y CASARES GARCÍA, E. (2002) *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimientos de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.

HUGH-JONES, S. y SMITH, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.

- KINNY AND GEORGEFF (1996). Modelling and design of Multi-Agent Systems. En *Proceedings of the Intelligent Agents Third International Workshop on Agent theories, Architectures and Languages*.
- LEDERACH, J. P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz . Madrid: Los libros de la Catarata.
- LUKAS, J.F. Y SANTIAGO, K. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- MARCHESI, A. y MONGUILOT, I. (2000) *Opinión de padres, profesores y alumnos sobre la calidad de la Educación*. FUHEM\_IDEA [www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)
- MARCHESI, A., LUCENA, R. y FERRER, R. (2006) *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. FUHEM-IDEA [www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)
- MARTÍN, E.; DEL BARRIO, C.; MONTERO, I.; GUTIÉRREZ, H., FERNÁNDEZ, I. y OCHAITA( 2003) La violencia escolar en los centros de educación secundaria españoles. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (eds.) *Cambio educativo y fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E., FERNÁNDEZ, I., ANDRÉS, S., Del BARRIO,C. y ECHEITA, G. (2003) La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1) , 79-95.
- MARTÍN, E, RODRÍGUEZ, V. y MARCHESI, A. (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. FUHEM/IDEA [www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)
- MARTÍN, E, RODRÍGUEZ, V. y MARCHESI, A. (2005) *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. FUHEM/IDEA [www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)
- MATSUI, T., TSUZUKI, T., KAKUYAMA, T. y ONGLATCO, M.L. (1996). Long-term outcomes of early victimization by peers among japanese male university students: model of a vicious cycle. *Psychological Reports*, 79, 711-720.
- NAYLOR P, COWIE H. (1999) The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*,22:462-479.
- OLWEUS, D. (1973) Personality and aggression. En J. K. Cole y D. D. Jensen (eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln University of Nebraska Press.
- OLWEUS, D. (1978) *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- OLWEUS, D. (1979) Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.
- OLWEUS, D. (1993) *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

OLWEUS, D. (1994) Annotation: Bullying at School: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.

OLWEUS, D. (1997) Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.

OÑEDERRA, J.A, MARTÍNEZ P., TAMBO, I Y UBIETA, E. (2005) *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria*. Gobierno Vasco. ISEI-IVEI. [www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net)

OÑATE, A. PIÑUEL, I. y ZABALZA, I. (2005) *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachillerato*. IIEDD [www.acoso.escolar.com](http://www.acoso.escolar.com).

ORTE, C. y MARCH, M. X. (1996). *El conocimiento de la problemática de la inadaptación social entre el profesorado de la Educación Secundaria de Mallorca (Curso 1995-1996)*. Palma de Mallorca: Mimeo.

ORTE, C., FERRÀ, P., BALLESTER, L. & MARCH, M. X. (1999) *Resultados de la Investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca

ORTE, C., BALLESTER TOUZA, C., FERRÀ, P. & MARCH, M. X.(2000) Bullying and peer aggression in the Balearic Islands (Spain). En, *Victimization of children and Youth: an International Conference*. Durham: New Hampshire.

ORTEGA, R. (1992) Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*. 14, pp. 23-26.

ORTEGA, R. (coord.) (1998) *La Convivencia Escolar : Qué es y Cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J (1995) *Vida afectiva y moral en las aulas: el problema de la violencia entre compañeros*. Comunicación presentada en las III Jornadas de Infancia y Aprendizaje/CL&E. Madrid.

ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J (1997) Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. 313, pp. 7-27.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001) Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.

PAREJA, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis inédita. Universidad de Granada.

PELLEGRINI, A. D. (2002). Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.

PIÑUEL, I. (2006) *Informe Cisneros VIII: Violencia contra los profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. IIEDD [www.acoso.escolar.com](http://www.acoso.escolar.com).

RAMÍREZ, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis inédita. Universidad de Granada.

RIGBY, K. (1996) *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.

SÁENZ, T.; CALVO, J.; FERNÁNDEZ F; SILVÁN A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este.

SALMIVALLI, Ch. y VOETEN, M. (2002) Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. Presentado en el Congreso de la *International Society for Research on Agression*, Montreal, 28-31.8.2002.

SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K. y KAUKIANEN, A. (1996). Bullying as a group process: Participant role their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour* 22, 1-15.

SASTRE, G. Y MORENO, M.(2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.

SCHÄFER, M. y MADSEN, K. C. (1998). *Victimisation and the consequences: A retrospective study of school bullying and a self-evaluation in adulthood* (manuscrito).

SEALE et al. (ed) (2004). *Qualitative Research Practice*. Londrés: Sage.

SERRANO, A. e IBARROLA, I. (2005) *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. y SLEE, P. (eds.) (1999) *The Nature of School Bullying*. Londres: Routledge.

SMITH, P.K., PEPLER.D. y RIGBY,K. (Eds.) (2004) *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be ?*Cambridge: Cambridge University Press.

SULLIVAN, K. (2000) *The antibullying Handbook*. Oxford: Oxford University Press

TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. (2001) Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida". En CCOO. *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación "Atlántida" Educación y Cultura democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, pp. 13-28.

TORREGO, J.C. y MORENO, J.M. (2003) *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza.

URUÑUELA, P. (2006): *Disrupción y disciplina en la escuela. Aspectos conceptuales*. [http://convivencia.mec.es/congreso\\_200603/](http://convivencia.mec.es/congreso_200603/)



Van der MEULEN K, SORIANO L, GRANIZO L.; Del BARRIO C, KORN S, SCHÄFER M. (2003) Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49,62

VIEIRA, M. FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989) Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En Roland, E. and Munthe, E. (Eds) *Bullying: an International perspective*. London: D. Fulton Publishers.

ZABALZA, M.A. (1999) *Informe A convivencia nos Centros Escolares de Galicia. Cursos 96, 97 e 97, 98*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

ZAITEGUI, N. (1998) *Algunas reflexiones sobre la convivencia*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Convivencia en Positivo. Bilbao, junio de 1998.



## **ANEXO I: CUESTIONARIOS EMPLEADOS EN EL ESTUDIO**

- Cuestionario de alumnos y alumnas
- Cuestionario del profesorado
- Cuestionario de familias
- Cuestionario de directores



# idea

## CUESTIONARIO DE ALUMNOS

- El Instituto/Colegio está participando en un proyecto de evaluación de la convivencia promovido por el Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana
- Lo que se pretende es conocer el clima de convivencia del centro y la posible presencia en él de situaciones de maltrato entre compañeros, a fin de conseguir mejores resultados. Fíjate bien en lo que tu profesor/a va a explicarte acerca del tipo de problemas al que nos referimos. No son situaciones de peleas que se producen una vez y no se repiten, sino situaciones en las que un alumno o alumna sufre de forma continua porque otro u otros le ignoran, o insultan o pegan o amenazan.
- Te pedimos que respondas a este cuestionario que va a permitir conocer la opinión de los alumnos de tu Colegio/Instituto.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por el director/a ni por ninguno de los profesores/as del centro.

### 2.1. INSTRUCCIONES PARA RELLENAR ESTE CUESTIONARIO

- Para contestarlo sólo necesitas señalar en la hoja de respuestas la casilla correspondiente al número de opción que elijas.  
Ejemplo: 1 2 3 4 5
- Al escribir **comprueba** que la numeración de tu hoja de respuesta coincide con el número de pregunta al que quieres contestar.
- En la hoja de respuestas siempre encontrarás cinco casillas para responder pero ten cuidado y **fíjate en la escala de respuesta** de cada pregunta pues en muchas de ellas sólo tienes dos, tres o cuatro opciones de respuesta posibles.
- Marca una sola respuesta en cada pregunta.
- Escribe con **lápiz** en la hoja de respuestas. Si te equivocas, borra y vuelve a marcar la opción escogida.
- Si no sabes la respuesta de alguna pregunta, déjala en blanco.

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

\* Varias de las preguntas recogidas en este cuestionario pertenecen al estudio sobre Violencia Escolar realizado por el Defensor del Pueblo en el año 2000.

- **A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole en TU CENTRO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTÍNUA. Señala en cada una de ellas la frecuencia con que pasan en tu centro DESDE EL COMIENZO DE CURSO.**

NUNCA lo he visto en mi centro	MUY POCAS VECES lo he visto en mi centro	A VECES lo he visto en mi centro	A MENUDO lo he visto en mi centro	SIEMPRE lo he visto en mi centro
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

1. Ignorarle (pasar de él o hacerle el vacío).
  2. No dejarle participar.
  3. Insultarle
  4. Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan
  5. Hablar mal de él o ella
  6. Esconderle cosas.
  7. Romperle cosas.
  8. Robarle cosas.
  9. Pegarle
  10. Amenazarle sólo para meterle miedo
  11. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)
  12. Amenazarle con armas (palos, navajas, etc)
  13. Acosarle sexualmente de forma verbal (con insinuaciones o insultos; con amenazas)
  14. Acosarle sexualmente de forma física ( tocando o agrediendo)
- **En otras ocasiones hay bandas de alumnos que se meten con otros compañeros o grupos DE FORMA CONTINUADA. Señala en qué medida crees que esto se ha dado en TU CENTRO DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.**

NUNCA lo he visto en mi centro	MUY POCAS VECES lo he visto en mi centro	A VECES lo he visto en mi centro	A MENUDO lo he visto en mi centro	SIEMPRE lo he visto en mi centro
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

15. Bandas de alumnos que se meten con un chico o chica.
16. Bandas de alumnos que se meten con grupos de alumnos
17. Bandas de alumnos que se meten con otras bandas de alumnos.
18. Bandas de fuera del centro que se meten con alumnos.

- **¿Cómo eres tratado por tus compañeros? ¿Alguno de ellos tienen CONTINUAMENTE contigo alguna de estas conductas DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO?**

NUNCA me ocurre	MUY POCAS VECES me ocurre	A VECES me ocurre	A MENUDO me ocurre	SIEMPRE me ocurre
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

19. Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío)
20. No me dejan participar
21. Me insultan
22. Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan
23. Hablan mal de mí
24. Me esconden cosas
25. Me rompen cosas
26. Me roban cosas
27. Me pegan
28. Me amenazan solo para meterme miedo
29. Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)
30. Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)
31. Me acosan sexualmente de forma verbal (con insinuaciones o insultos; con amenazas)
32. Me acosan sexualmente de forma física (me tocan o agreden)
33. ¿De qué CURSO es quien se mete contigo CONTINUAMENTE?
  - 1) No se meten conmigo
  - 2) De mi clase
  - 3) No está en mi clase pero es de mi curso
  - 4) De otro curso distinto al mío
  - 5) Personas ajenas al centro
34. Si alguien se mete contigo CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO, ¿quién es?:
  - 1) No se meten conmigo
  - 2) Un chico
  - 3) Una chica
  - 4) Un grupo
  - 5) Tanto unos como otros

**35.** ¿Cuál de los siguientes lugares es aquel en el que habitualmente se meten contigo?

- 1) No se meten conmigo
- 2) En la clase cuando no está ningún profesor
- 3) En la clase aunque haya un profesor
- 4) En otros lugares del centro (aseos, pasillos, comedor)
- 5) A la salida del centro

**36.** Se meten contigo de FORMA CONTINUA a través del teléfono móvil o de Internet

- 1) Nunca me ocurre
- 2) Muy pocas veces me ocurre
- 3) Algunas veces me ocurre
- 4) A menudo me ocurre
- 5) Siempre me ocurre

**37.** ¿Hablas de estos problemas con alguien del centro para pedirle ayuda?

- 1) No se meten conmigo
- 2) Con mis amigos o amigas
- 3) Con los profesores
- 4) Con el orientador o con servicios de ayuda (equipo de mediación; alumnos ayudantes..)
- 5) Con nadie

**38.** ¿Hablas de estos problemas con alguien de tu familia para pedirle ayuda?

- 1) No se meten conmigo
- 2) Con mis hermanos
- 3) Con mis padres
- 4) Con todos ellos
- 5) Con nadie

**39.** ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto?

- 1) No se meten conmigo
- 2) Algún amigo o amiga
- 3) Un profesor o profesora
- 4) Mi familia
- 5) No interviene nadie



- **¿Te metes con algún compañero de forma CONTINUA? Si lo haces, señala cómo y con qué frecuencia desde que COMENZÓ EL CURSO?**

NUNCA lo hago	MUY POCAS VECES lo hago	A VECES lo hago	A MENUDO lo hago	SIEMPRE lo hago
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

- 40.** Le ignoro (paso de él o le hago el vacío)
- 41.** No le dejo participar
- 42.** Le insulto
- 43.** Le pongo mote que le ofendan o ridiculicen
- 44.** Hablo mal de él o ella
- 45.** Le escondo cosas
- 46.** Le rompo cosas
- 47.** Le robo cosas
- 48.** Le pego
- 49.** Le amenazo solo para meterle miedo
- 50.** Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (pedirle dinero, pedirle que me haga las tareas, pedirle que me dé las zapatillas, etc.)
- 51.** Le amenazo con armas (palos, navajas, etc.)
- 52.** Le acoso sexualmente de forma verbal (con insinuaciones o insultos; con amenazas)
- 53.** Le acoso sexualmente de forma física (tocándole o agredéndole)
- 54.** Cuando tú te metes con alguien CONTINUADAMENTE, ¿qué hacen tus compañeros?
- 1) No me meto con nadie
  - 2) Nada
  - 3) Me rechazan, no les gusta
  - 4) Me animan, me ayudan
  - 5) Tienen miedo
- 55.** Tú qué haces cuando se meten CONTINUADAMENTE con un compañero o compañera?
- 1) Me meto para cortar la situación si es mi amigo
  - 2) Me meto para cortar la situación aunque no sea mi amigo
  - 3) Informo a algún adulto (profesor, familiar, otros)
  - 4) No hago nada
  - 5) Me meto con él, lo mismo que el grupo

**56.** ¿Qué hacen los profesores ante situaciones de este tipo?

- 1) No sé lo que hacen
- 2) No hacen nada porque no se enteran
- 3) Algunos intervienen para cortarlo
- 4) Castigan a los que agreden
- 5) Aunque lo saben, no hacen nada

▪ **A continuación tienes el relato de algunos temas que se les plantean con frecuencia a chicos y chicas como tú sobre los que queremos conocer tu opinión**

**57.** Un grupo de amigos está hablando sobre un problema que ha surgido en su clase con un compañero. Se trata de un chaval, Juan, al que otro grupo de alumnos le está haciendo la vida imposible. Los amigos que están discutiendo tienen distintas opiniones sobre lo que se podría hacer. Señala aquella con la que estás más de acuerdo

- 1) No se puede hacer nada. Ser chivato es lo peor.
- 2) No merece la pena hacer nada, son cosas que con el tiempo pasan. Hay que saber aguantar mientras tanto.
- 3) Es mejor no meterse a defenderle porque si haces algo al final es a ti a quien empiezan a machacar.
- 4) Habría que decírselo a un profesor aunque me llamen chivato

**58.** Este mismo grupo discute por qué creen que Ana, una compañera de clase que saca malas notas, está siempre molestando a los profesores, interrumpiendo las clases, contestando mal, negándose a hacer las tareas....Hay distintos puntos de vista. Señala aquel con el que estás más de acuerdo.

- 1) Ana lo hace para hacerse la interesante. Si nadie le riera las gracias, no seguiría haciéndolo.
- 2) Es normal que se porte así porque la clase es un rollo y los profesores unos autoritarios.
- 3) En el fondo Ana lo pasa mal, ha cogido el papel de gamberra y no sabe cómo salir. Los profesores deberían hablar con ella e intentar buscar una solución
- 4) Lo que le pasa a Ana es que se ha ido descolgando de los estudios desde hace ya varios años, empezó a suspender a juntarse con todos los "brincas" y ahora ya no hay forma de que le interesen los estudios.

**59.** También comentan el caso de David que tuvo que estar durante un semana haciendo todo lo que le pedían para conseguir que le aceptaran en el grupo. Unos lo entienden y otros no. Señala la opinión con la que estás más de acuerdo:

- 1) No hay que prestarse a ello. Es cierto que tener amigos es muy importante, pero aunque se tarde más en encontrarlos hay que aguantar.

- 2) Se pasa mal, pero hay que hacerlo porque lo importante es tener un grupo de amigos.
  - 3) Son bromas que no tienen mucha importancia. Son divertidas. Cuando ya estás dentro del grupo, se las haces tú a los nuevos.
  - 4) A veces es mejor estar solo que con amigos que abusan
- 60.** Durante esta discusión Javier, uno de los miembros de la cuadrilla, plantea que él cree que es peor que no te hagan caso y que te marginen a que se metan contigo. Las opiniones son muy diversas. Señala aquella con la que estás más de acuerdo:
- 1) Es que hay gente muy rara, que se lo tienen más que ganado.
  - 2) No tener amigos es lo peor que te puede pasar, hay que esforzarse para que te acepten.
  - 3) La culpa no es de ellos. Lo que pasa es que hay gente que quiere mandar en el grupo y lo demuestra diciendo a quien deja o no entrar.
  - 4) Bueno, estar aislado tampoco es un gran problema.
- 61.** Cuando lo que analizan es por qué a veces en los institutos se pintan las paredes o los baños, se estropean las mesas, o se rompen otras cosas, algunos proponen estas explicaciones. Señala aquella con la que estás más de acuerdo:
- 1) No es tuyo, qué más da.
  - 2) Te lo pasas bien, te echas una risas
  - 3) Ganas puntos con tus compañeros
  - 4) Para molestar a los profesores
- 62.** Tampoco se ponen de acuerdo sobre las razones que hacen que haya mal rollo entre los profesores y los alumnos. De entre las explicaciones que dan, elige aquella con la que estás más de acuerdo:
- 1) Los profesores son unos autoritarios y no tienen en cuenta a los alumnos para establecer las normas.
  - 2) Los alumnos nos pasamos y a los profesores no les queda más remedio que ponerse duros.
  - 3) La mayor parte de los profesores no se preocupan de los alumnos, sólo van a cumplir.
  - 4) Es normal, somos dos mundos distintos
- 63.** Finalmente, intentan explicarse por qué hay determinados grupos que no hacen más que montar el lío y en los que es muy difícil dar clase. Hay varias opiniones. Elige aquella con la que más coincidas:
- 1) Depende sobre todo del tipo de alumnos y alumnas que hay en clase, si te tocan broncas, hagan lo que hagan los profesores da igual
  - 2) Se debe sobre todo a los profesores, con los que ponen límites pero te respetan, no hay problemas.

- 3) No depende de los alumnos o profesores concretos, lo importante es que haya unas normas de disciplina claras y exigentes en todo el centro.
- 4) No es un problema que se origina en el centro. Los alumnos broncas suelen tener también problemas en su familia o con los amigos de fuera.

A continuación encontrarás una serie de frases con las que te pedimos que, por favor, nos digas si estás de acuerdo o no. Para ello utiliza la siguiente escala de respuesta:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

64. En general, me gusta como soy
65. A menudo me siento aislado
66. Me gustaría que la gente me apreciara más
67. Otras personas piensan que soy una buena persona
68. Tengo muchas cosas buenas
69. A menudo me siento solo en el recreo porque mis compañeros no han querido estar conmigo
70. Cuando hago algo, lo hago bien
71. Soy tan bueno en los estudios como yo quiero
72. Yo puedo hacer sin problemas los deberes que me mandan para casa
73. Tengo buenas ideas
74. Me gustaría trabajar mejor en la escuela
75. Me preocupa si tengo que estar con personas que no conozco
76. A veces pienso que no hago las cosas bien en absoluto
77. Me va bien en los estudios
78. Me siento capaz de hacer lo que me propongo
79. Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de manera justa.
80. En este centro existe orden.
81. Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas.
82. En el centro se tienen en cuenta las opiniones del alumnado para resolver los problemas que se plantean.
83. En general, los profesores mantienen el orden en la clase.
84. Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro.
85. En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.
86. Deberían tomarse medidas más estrictas con los alumnos que causan problemas.
87. Me siento muy bien en el centro y tengo muchos amigos.
88. En este centro las relaciones entre profesores y alumnos son buenas.
89. En el centro se le da mucha importancia cuando un alumno tiene un problema constantemente con otro.
90. En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente.

**91.** En mi clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismos.

**92.** En mi clase tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas.

▪ **Por último, te pedimos que contestes a estas preguntas sobre tu familia y tu casa.**

**93.** ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu padre?

- 1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
- 2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
- 3) Carrera universitaria terminada

**94.** Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu padre:

- 1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)
- 2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
- 3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
- 4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.
- 5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros.

**95.** ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu madre?

- 1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
- 2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
- 3) Carrera universitaria terminada

**96.** Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu madre:

- 1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)
- 2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
- 3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
- 4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.

5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros.

**97.** ¿Cuántos cuartos de baño y aseos tiene tu casa?

- 1) Uno
- 2) Dos
- 3) Tres o más
- 4) Ninguno

**98.** ¿Tenéis ordenador en tu casa?

- 1) SI
- 2) NO

**99.** ¿Cuántos libros hay en tu casa además de los que tienes para el colegio?

- 1) Menos de 50
- 2) Entre 50 y 100
- 3) Entre 100 y 500
- 4) Más de 500

**100.** ¿Con qué frecuencia se compra el periódico en tu casa?

- 1) Nunca o casi nunca
- 2) Los fines de semana
- 3) Todos o casi todos los días

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO



## CUESTIONARIO DE PROFESORES

- El Instituto/Colegio está participando en un proyecto de evaluación de la convivencia promovido por el Síndic de Greuges.
- **Lo que se pretende es conocer como funciona el centro educativo, a fin de conseguir mejores resultados.**
- Le pedimos que responda a este cuestionario que va a permitir conocer la opinión de los profesores de su Instituto/Colegio.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y sólo serán utilizados a efectos estadísticos.

### Para rellenar este cuestionario:

- Este cuestionario se responde en la **hoja de lectora óptica** que se adjunta. Por favor, no escriba nada en el cuestionario.
- No olvide consignar los datos de identificación que se le pide en la hoja de lectora óptica, en especial es muy importante que rellene los campos de: **ciclo/etapa en la que imparte docencia** y el **sexo**.
- Lea atentamente cada una de las preguntas y responda **teniendo en cuenta la escala de respuesta** que aparece junto al enunciado. Tenga en cuenta que **sólo** puede marcar **una opción de respuesta** a cada pregunta.
- Al escribir, **compruebe** que la numeración de su hoja de respuestas coincide con el número de pregunta que quiere contestar.
- Por favor, **escriba con lápiz** en la **hoja de respuestas** que le adjuntamos. Si se equivoca, borre y vuelva a marcar.
- Para responder en la hoja de lectora debe marcar la respuesta elegida de la siguiente manera:

1   2   3   4   5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



*A continuación aparecen algunas preguntas relacionadas con situaciones de maltrato entre iguales o "bullying". Es muy importante que al contestarlas tenga en cuenta que este fenómeno no se refiere a problemas aislados en los que un día uno insulta, pega, o deja de lado a otro. Estas agresiones sin duda son importantes, pero no son maltrato. El bullying implica conflictos en los que estas conductas se repiten continuamente hacia un alumno o alumna de forma que se le llega a hacer la vida imposible, se convierte en una víctima que la mayor parte de las veces no puede salir del problema por sí mismo.*

**Desde que comenzó el curso, ¿con qué frecuencia considera que alguno de sus alumnos ha sufrido alguna de estas conductas de forma continuada?**

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Continuamente
1	2	3	4	5

1. Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío).
2. No dejarle participar.
3. Insultarlo
4. Ponerle mote que le ofenden o ridiculizan
5. Hablar mal de él o ella
6. Esconderle cosas.
7. Romperle cosas.
8. Robarle cosas.
9. Pegarlo
10. Amenazarlo sólo para meterle miedo
11. Obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)
12. Amenazarlo con armas (palos, navajas, etc.)
13. Acosarlo sexualmente de forma verbal (con insinuaciones o insultos; con amenazas)
14. Acosarlo sexualmente de forma física ( tocando o agrediendo)

**En los grupos en los que imparte clase, ¿cómo actúa cada vez que se produce alguno de estos conflictos a algún alumno o alumna?**

Ignoro el hecho	Hablo con los alumnos implicados	Hago una amonestación o un parte	Le expulso de clase	Propongo al director su expulsión del centro
1	2	3	4	5

15. Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío).
16. No dejarle participar.
17. Insultarlo
18. Ponerle mote que le ofenden o ridiculizan
19. Hablar mal de él o ella
20. Esconderle cosas.
21. Romperle cosas.
22. Robarle cosas.
23. Pegarlo
24. Amenazarlo sólo para meterle miedo
25. Obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)
26. Amenazarlo con armas (palos, navajas, etc)
27. Acosarlo sexualmente de forma verbal (con insinuaciones o insultos; con amenazas)
28. Acosarlo sexualmente de forma física ( tocando o agrediendo)

- **En otras ocasiones hay bandas de alumnos que se meten con otros compañeros o grupos DE FORMA CONTINUADA. Señala en qué medida crees que esto se ha dado en TU CENTRO DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.**

NUNCA lo he visto en mi centro	MUY POCAS VECES lo he visto en mi centro	A VECES lo he visto en mi centro	A MENUDO lo he visto en mi centro	SIEMPRE lo he visto en mi centro
1	2	3	4	5

29. Bandas de alumnos que se meten con un chico o chica.
30. Bandas de alumnos que se meten con grupos de alumnos
31. Bandas de alumnos que se meten con otras bandas de alumnos.
32. Bandas de fuera del centro que se meten con alumnos.

**33.** ¿Cuál de los siguientes lugares es aquel en el que con más frecuencia se producen las situaciones de maltrato entre alumnos?

- 1) No se producen estas situaciones
- 2) En la clase cuando no está ningún profesor
- 3) En la clase aunque haya un profesor
- 4) En otros lugares del centro (aseos, pasillos, comedor)
- 5) A la salida del centro

**34.** ¿Con que frecuencia cree que este tipo de conductas de maltrato se llevan a cabo a través del teléfono móvil o de Internet

- 1) Nunca
- 2) Muy pocas veces
- 3) Algunas veces
- 4) A menudo
- 5) Siempre

**35.** ¿Hasta qué punto considera que los profesores y adultos se enteran de los conflictos y abusos entre alumnos

- 1) Nunca se enteran
- 2) Se enteran pocas veces
- 3) Se enteran algunas veces
- 4) Se enteran muchas veces
- 5) Se enteran siempre que ocurre

▪ **Valore de 1 a 5 la importancia que tienen los siguientes aspectos para la convivencia de su centro.**

Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**36.** Alumnos que no permiten que se imparta la clase.

**37.** Abusos entre alumnos.

**38.** Malas maneras y agresiones de alumnos hacia los profesores.

**39.** Vandalismo y destrozos de objetos y material.

**40.** Absentismo del alumnado.

- Señale si es habitual que algunos de los profesores del centro tengan hacia los alumnos alguna de las siguientes conductas:

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

- 41. Ridiculizar.
- 42. Tener manía
- 43. Insultar.
- 44. Agredir físicamente.
- 45. Intimidar con amenazas.

- Señale si es habitual que los alumnos tengan alguna de las siguientes conductas:

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

- 46. Faltar al respeto a los profesores.
  - 47. Agredir a los profesores.
  - 48. Robar o romper el material de la escuela.
  - 49. Tener un comportamiento en el aula que impide dar clase.
50. Los conflictos de convivencia que se producen en el centro se deben principalmente a que (Seleccione sólo una de ellas, la que considere más importante):
- 1) Los profesores eluden sus responsabilidades en estas cuestiones.
  - 2) Los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer lo que quieran.
  - 3) Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.
  - 4) El centro no planifica específicamente cómo establecer un buen clima de convivencia.
  - 5) El tipo de organización escolar de la Educación Secundaria dificulta unas relaciones interpersonales adecuadas.

- 51.** ¿Considera Vd. que La Administración educativa está preocupada por los problemas de convivencia en los centros?
- 6) Nada
  - 7) Poco
  - 8) Algo
  - 9) Bastante
  - 10) Mucho
- 52.** ¿Cree Vd. que la política que la Administración educativa desarrolla para mejorar la convivencia en los centros es eficaz?
- 1) Nada eficaz
  - 2) Poco eficaz
  - 3) Algo eficaz
  - 4) Bastante eficaz
  - 5) Muy eficaz
- 53.** ¿Cree Vd. que la decisión que están tomando algunas familias de actuar por la vía judicial cuando su hijo está siendo acosado por otros compañeros es la adecuada?
- 1) Nada adecuada
  - 2) Poco adecuada
  - 3) Algo adecuada
  - 4) Bastante adecuada
  - 5) Muy adecuada
- 54.** Los alumnos actuales en relación con los de hace unos años (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) Tienen más conocimientos
  - 2) Tienen más sentido de la justicia
  - 3) Tiene más tolerancia
  - 4) Son más felices
  - 5) Tienen actitudes más pacíficas

**55.** Me gustaría que mis alumnos fueran principalmente (Señale sólo una de las alternativas):

- 1) Persona famosas
- 2) Personas con grandes conocimientos
- 3) Personas justas
- 4) Personas queridas
- 5) Personas felices

**56.** El mayor defecto de mis alumnos es que (Señale sólo una de las alternativas):

- 1) Se esfuerzan poco
- 2) Son poco responsables
- 3) Son poco sociables
- 4) Son poco solidarios
- 5) Son violentos

**57.** Los medios de comunicación (TV, prensa, Internet,...) han contribuido a que se le dé a los problemas de convivencia la importancia que de hecho tienen:

- 11) Muy en desacuerdo
- 12) En desacuerdo
- 13) De acuerdo
- 14) Muy de acuerdo

**58.** Los medios de comunicación (TV, prensa, Internet,...) proporcionan una imagen distorsionada de la convivencia de los centros:

- 15) Muy en desacuerdo
- 16) En desacuerdo
- 17) De acuerdo
- 18) Muy de acuerdo

**59.** ¿Considera que la educación ha mejorado o empeorado en los últimos años?

- 1) Ha empeorado mucho
- 2) Ha empeorado algo
- 3) No ha cambiado
- 4) Ha mejorado algo
- 5) Ha mejorado mucho

**. Pensando en su colegio o instituto, señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:**

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

60. Cuando surge algún conflicto en el centro, en general se resuelve de manera justa.
61. En este centro existe orden.
62. Las normas de disciplina del centro me parecen adecuadas.
63. En general, los profesores mantienen el orden en la clase.
64. Los profesores tenemos el mismo criterio cuando aplicamos las normas del centro.
65. En mi centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás.
66. En los últimos años han aumentado los conflictos en el centro.
67. Debería intervenirse más duramente con los alumnos que causan problemas.
68. Me siento muy bien en el centro y tengo buenas relaciones con mis colegas.
69. En este centro las relaciones entre alumnos y profesores son buenas.
70. En las clases los profesores y los alumnos hemos elaborado un pequeño número de normas que se aplican habitualmente.
71. En mi centro se le da mucha importancia cuando un alumno presenta problemas constantemente con otro.
72. Se tiene en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas que se plantean en el centro.
73. Desde el principio del año escolar, nos aseguramos que quedan claras las normas de convivencia en el centro.
74. Es una pena que las comisiones de convivencia de los centros la mayor parte de las veces sean puramente órganos sancionadores.
75. Todo centro debería contar con un programa específico de mejora de la convivencia.
76. En mi centro se realizan actividades de sensibilización al profesorado acerca de las características personales del alumnado.
77. En mi centro hay profesores participando en programas relacionados con el tema de la convivencia.
78. En mi centro en las tutorías con el alumnado se trabajan temas relacionados con la convivencia, el conocimiento mutuo, etc

**79.** En mi centro se trabaja y se debate con el alumnado el Reglamento Interno del Centro.

**80.** En mi centro se favorece una metodología participativa del alumnado.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**81.** La escuela informa con rapidez de las faltas de asistencia de los alumnos a las familias.

**82.** Los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos.

**83.** En las familias del centro hay poca comunicación entre padres e hijos.

**84.** En las familias del centro la convivencia se ha deteriorado en los últimos años.



## INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO

*Cuestionario para las familias*

- El instituto/colegio está participando en un proyecto de evaluación de la convivencia promovido por el Síndic de Greuges.
- **Lo que se pretende es conocer cómo funciona el centro educativo, con el fin de conseguir mejores resultados.**
- Le pedimos que responda a este cuestionario, que va a permitir conocer la opinión de las familias cuyos hijos/as van al Instituto/Colegio.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por el director/a ni por ninguno de los profesores/as del centro.

**No se olvide, por favor, de señalar el curso y grupo en el que está escolarizado su hijo/a**

Colegio/Instituto: .....

Provincia: ..... Curso: ..... Grupo: .....

***Instrucciones***

Señale con una cruz o rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta que usted elija.

Por favor, devuelva lo antes posible en sobre cerrado este cuestionario debidamente cumplimentado a su hijo/a, para que éste lo entregue a su tutor/a.

*A continuación aparecen algunas preguntas relacionadas con posibles situaciones de maltrato entre compañeros o "bullying". Es muy importante que al contestarlas tenga en cuenta que este fenómeno no se refiere a problemas aislados en los que un día un alumno insulta, pega, o deja de lado a otro. Estas agresiones sin duda son importantes, pero no son maltrato. El bullying implica conflictos en los que estas conductas se repiten continuamente hacia un alumno o alumna de forma que se le llega a hacer la vida imposible, se convierte en una víctima que la mayor parte de las veces no puede salir del problema por sí mismo.*

1. Desde que comenzó el curso, ¿ha sufrido su hijo/a alguna de estas conductas de forma continuada? (Puede señalar más de una si lo cree conveniente)

- Ignorarle (pasar de él o ella o hacerle el vacío).
- No dejarle participar.
- Insultarle
- Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan
- Hablar mal de él o ella
- Esconderle cosas.
- Romperle cosas.
- Robarle cosas.
- Pegarle
- Amenazarle sólo para meterle miedo
- Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)
- Amenazarle con armas (palos, navajas, etc)
- Acosarle sexualmente de forma verbal (con insinuaciones o insultos; con amenazas)
- Acosarle sexualmente de forma física ( tocando o agrediendo)
- Ninguna de ellas

2. Ha sufrido su hijo/a acoso continuado a través del teléfono móvil o de Internet

- 1) Nunca
- 2) Muy pocas veces
- 3) Algunas veces
- 4) A menudo
- 5) Siempre

3. En caso de que su hijo/a haya sufrido alguna de estas conductas ¿De qué CURSO es quien se mete con el o ella continuamente?
- 19) De su clase
  - 20) No es de su clase pero es de su curso
  - 21) De otro curso superior al suyo
  - 22) De otro curso inferior al suyo
  - 23) Personas ajenas al centro
4. ¿Quién es esa persona que mete con él o ella CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO?
- 1) Un chico
  - 2) Una chica
  - 3) Un grupo de chicos
  - 4) Un grupo de chicas
  - 5) Tanto unos como otros
5. En caso de que su hijo/a haya sufrido alguna de estas conductas ¿cómo valora la respuesta que el centro ha dado al problema?
- 1) No se han enterado
  - 2) Han respondido de forma nada adecuada
  - 3) Han respondido de forma poco adecuada
  - 4) Han respondido de forma bastante adecuada
  - 5) Han respondido de forma muy adecuada
6. Señale si **es habitual** que algunos profesores hayan tenido hacia su hijo/a alguna de las siguientes conductas: (Puede señalar más de una opción si lo cree necesario)
- Ridiculizar
  - Tener manía
  - Insultar
  - Agredir físicamente
  - Intimidar con amenazas
  - Ninguna de ellas

7. Señale si su hijo ha tenido alguna vez problemas en el centro por alguna de estas razones: (Puede señalar más de una opción si lo cree necesario)

- Faltar al respeto a los profesores
- Agredir a los profesores
- Insultar continuamente a sus compañeros
- Agredir físicamente a sus compañeros
- Robar o romper cosas de sus compañeros
- Robar o romper material del centro
- Tener un comportamiento en el aula que impida dar clase
- Ninguna de ellas

8. Los conflictos que se producen en el centro se deben a que: (señale **sólo dos** razones)

- Los profesores eluden sus responsabilidades en estas cuestiones
- Hay algunos alumnos muy conflictivos
- En los centros escolares siempre ha habido conflictos
- Hay familias demasiado permisivas con sus hijos
- A los alumnos no se les enseña a resolver los problemas sin utilizar la violencia
- Los profesores son demasiado intolerantes con los alumnos
- Los alumnos de hoy en día no respetan la autoridad

9. ¿Considera Vd. que La Administración educativa está preocupada por los problemas de convivencia en los centros?

- 6) Nada
- 7) Poco
- 8) Algo
- 9) Bastante
- 10) Mucho

- 10.** ¿Cree Vd. que la política que la Administración educativa desarrolla para mejorar la convivencia en los centros es eficaz?
- 1) Nada eficaz
  - 2) Poco eficaz
  - 3) Algo eficaz
  - 4) Bastante eficaz
  - 5) Muy eficaz
- 11.** ¿Cree Vd. que la decisión que están tomando algunas familias de actuar por la vía judicial cuando su hijo está siendo acosado por otros compañeros es la adecuada?
- 1) Nada adecuada
  - 2) Poco adecuada
  - 3) Algo adecuada
  - 4) Bastante adecuada
  - 5) Muy adecuada
- 12.** Los alumnos actuales en relación con los de hace unos años (Señale sólo una de las alternativas):
- 6) Tienen más conocimientos
  - 7) Tienen más sentido de la justicia
  - 8) Tiene más tolerancia
  - 9) Son más felices
  - 10) Tienen actitudes más pacíficas
- 13.** Me gustaría que mis hijos fueran principalmente (Señale sólo una de las alternativas):
- 1) Persona famosas
  - 2) Personas con grandes conocimientos
  - 3) Personas justas
  - 4) Personas queridas
  - 5) Personas felices
- 14.** El mayor defecto de mis hijos es que (Señale sólo una de las alternativas):
- 6) Se esfuerzan poco
  - 7) Son poco responsables

- 8) Son poco sociables
- 9) Son poco solidarios
- 10) Son violentos

**15.** Los medios de comunicación (TV, prensa, Internet,...) han contribuido a que se le dé a los problemas de convivencia la importancia que de hecho tienen:

- 1) Muy en desacuerdo
- 2) En desacuerdo
- 3) De acuerdo
- 4) Muy de acuerdo

**16.** Los medios de comunicación (TV, prensa, Internet,...) proporcionan una imagen distorsionada de la convivencia de los centros:

- 1) Muy en desacuerdo
- 2) En desacuerdo
- 3) De acuerdo
- 4) Muy de acuerdo

**17.** ¿Considera que la educación ha mejorado o empeorado en los últimos años?

- 6) Ha empeorado mucho
- 7) Ha empeorado algo
- 8) No ha cambiado
- 9) Ha mejorado algo
- 10) Ha mejorado mucho

- Señale el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

18. Estoy satisfecho de que mi hijo/a estudie en este centro ..... 1 2 3 4 5
19. Si pudiera, cambiaría a mi hijo/a de centro ..... 1 2 3 4 5
20. En este centro existe orden ..... 1 2 3 4 5
21. El contacto con el tutor me permite estar al tanto de la situación de mi hijo/a ..... 1 2 3 4 5
22. Si existe cualquier problema de relación con mi hijo/a, me lo suelen comunicar rápidamente ..... 1 2 3 4 5
23. Conozco bien las normas de convivencia del centro ..... 1 2 3 4 5
24. Las normas de disciplina del centro son adecuadas ..... 1 2 3 4 5
25. Cuando existen conflictos en el centro se resuelven con justicia ..... 1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

26. Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro ..... 1 2 3 4 5
27. En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse de forma positiva con los demás ..... 1 2 3 4 5
28. En el centro se han realizado actividades con las familias para tratar temas de convivencia (conferencias, cursos,...) ..... 1 2 3 4 5
29. Los conflictos que se generan en el centro entre alumnos son conocidos por los profesores ..... 1 2 3 4 5
30. En los últimos tres años han aumentado los conflictos en el centro ..... 1 2 3 4 5

- **Qué impresión tiene sobre las relaciones que se existen entre los siguientes grupos en el centro**

Muy malas	Malas	Regulares	Buenas	Muy buenas
1	2	3	4	5

31. Los alumnos entre sí ..... 1 2 3 4 5

- 32.** Los profesores entre sí. .... 1 2 3 4 5  
**33.** Los alumnos con los profesores ..... 1 2 3 4 5  
**34.** Las familias con los profesores ..... 1 2 3 4 5

**35.** Por último, dénos su opinión sobre cómo es este centro:

- 1) Muy malo
- 2) Malo
- 3) Normal
- 4) Bueno
- 5) Muy bueno

*MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN*



## INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO



## Cuestionario para directores/as

- El instituto/colegio está participando en un proyecto de evaluación de la convivencia promovido por el Síndic de Greuges
- Lo que se pretende es conocer cómo funciona el centro educativo, con el fin de conseguir mejores resultados.
- Le pedimos que responda a este cuestionario, que va a permitir conocer la opinión del Equipo Directivo de su Instituto/Colegio.
- Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y sólo serán utilizados a efectos estadísticos.

**Para rellenar este cuestionario:**

- Este cuestionario se responde en la **hoja de lectora óptica** que se adjunta. Por favor, no escriba nada en el cuestionario.
- No olvide consignar los datos de identificación que se le pide en la hoja de lectora óptica, en especial es muy importante que rellene los campos de: **ciclo/etapa en la que imparte docencia** y el **sexo**.
- Lea atentamente cada una de las preguntas y responda **teniendo en cuenta la escala de respuesta** que aparece junto al enunciado. Tenga en cuenta que **sólo** puede marcar **una opción de respuesta** a cada pregunta.
- Al escribir, **compruebe** que la numeración de su hoja de respuestas coincide con el número de pregunta que quiere contestar.
- Por favor, **escriba con lápiz** en la **hoja de respuestas** que le adjuntamos. Si se equivoca, borre y vuelva a marcar.
- Para responder en la hoja de lectora debe marcar la respuesta elegida de la siguiente manera:

1   2   3   4   5

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

- **Valore la influencia que tienen los siguientes factores para el buen funcionamiento de su centro.**

Nada influyente	Poco influyente	Algo influyente	Influyente	Muy influyente
1	2	3	4	5

1. Los recursos humanos y materiales
2. La estabilidad de la plantilla
3. Los problemas de aprendizaje del alumnado
4. Los conflictos y agresiones entre los alumnos/as
5. La participación de las familias
6. El trabajo en equipo con los/las docentes
7. La autonomía de los equipos directivos

- **Valore la importancia que tienen los siguientes aspectos para la convivencia de su centro.**

Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
1	2	3	4	5

8. Alumnos/as que no permiten que se imparta la clase
9. Abusos entre alumnos/as
10. Malas maneras y agresiones de alumnos/as hacia los/as profesores/as
11. Vandalismo y destrozos de objetos y material
12. Absentismo del alumnado
13. Los conflictos de convivencia que se producen en el centro se deben principalmente a que (Seleccione sólo una las opciones, la que considere más importante):
  - 1) Los/as profesores/as eluden sus responsabilidades en estas cuestiones.
  - 2) Los/as alumnos/as están acostumbrados/as a que en casa les dejen hacer lo que quieran.
  - 3) Los/as alumnos/as no respetan la autoridad de los/as profesores/as.
  - 4) El centro no planifica específicamente cómo establecer un buen clima de convivencia.
  - 5) El tipo de organización escolar de la Educación Secundaria dificulta unas relaciones interpersonales adecuadas

A continuación aparecen algunas preguntas relacionadas con situaciones de maltrato entre iguales o "bullying". Es muy importante que al contestarlas tenga en cuenta que este fenómeno no se refiere a problemas aislados en los que un día uno insulta, pega, o deja de lado a otro. Estas agresiones sin duda son importantes, pero no son maltrato. El bullying implica conflictos en los que estas conductas se repiten continuamente hacia un alumno o alumna de forma que se le llega a hacer la vida imposible, se convierte en una víctima que la mayor parte de las veces no puede salir del problema por sí mismo.

▪ Señale el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

14. Cuando un/a alumno/a de su centro es habitualmente ignorado por sus compañeros/as el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente
15. Cuando a un/a alumno/a de su centro habitualmente sus compañeros/as no le dejan participar, el/la tutor/a o el grupo de profesores/as interviene sistemáticamente
16. Cuando un/a alumno/a de su centro es habitualmente insultado o ridiculizado el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente
17. Cuando a un/a alumno/a de su centro habitualmente le ponen motes, el/la tutor/a o el grupo de profesores/as interviene sistemáticamente
18. Cuando los compañeros/as hablan habitualmente mal de un/a alumno/a el/la tutor/a o el grupo de profesores/as interviene sistemáticamente
19. Cuando a un/a alumno/a de su centro le esconden habitualmente sus cosas el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente
20. Cuando a un/a alumno/a de su centro le rompen habitualmente sus cosas el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente
21. Cuando a un/a alumno/a de su centro le roban habitualmente sus cosas el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente
22. Cuando a un/a alumno/a de su centro le pegan habitualmente el/la tutor/a o el grupo de profesores/as interviene sistemáticamente
23. Cuando a un/a alumno/a de su centro le amenazan sólo para meterle miedo habitualmente el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente
24. Cuando a un/a alumno/a de su centro le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.) habitualmente el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

25. Cuando a un/a alumno/a de su centro le amenazan con armas (palos, navajas, etc.) habitualmente el/la tutor/a o el grupo de profesores/as intervienen sistemáticamente
26. Cuando a un/a alumno/a de su centro habitualmente le acosan sexualmente de forma verbal (con insinuaciones o insultos; con amenazas) el/la tutor/a o el grupo de profesores/as interviene sistemáticamente
27. Cuando a un/a alumno/a de su centro habitualmente le acosan sexualmente de forma física (tocando o agrediendo) el/la tutor/a o el grupo de profesores/as interviene sistemáticamente
28. Los/as profesores/as del centro conocen los conflictos y abusos que se dan entre el alumnado
29. Las agresiones (faltas de respeto, destrozos de coches u otros bienes del profesor, agresiones físicas o verbales) de alumnos/as al profesorado son habituales
30. En su centro es habitual que algunos profesores/as agredan (físicamente, mediante insultos, ridiculizando, ...) a los/as alumnos/as
31. En su centro se realizan actividades de sensibilización al profesorado acerca de las características personales del alumnado
32. En su centro hay profesores/as participando en programas relacionados con el tema de la convivencia
33. En su centro en las tutorías con el alumnado se trabajan temas relacionados con la convivencia, el conocimiento mutuo, etc.
34. En su centro se trabaja y se debate con el alumnado el Reglamento Interno del Centro
35. En su centro se favorece una metodología participativa del alumnado.
36. En su centro se realizan actividades encaminadas a garantizar la buena convivencia.
37. Los padres y las madres conocen las normas de convivencia del centro
38. Las normas de disciplina del centro son adecuadas
39. Los conflictos de convivencia del centro se resuelven con justicia
40. El profesorado utiliza criterios coordinados cuando aplica las normas del centro
41. Se favorece la participación e implicación del profesorado en la organización del centro
42. En el centro se da importancia a enseñar al alumnado cómo relacionarse de forma positiva con los demás
43. En el centro se han realizado actividades con las familias para tratar temas de convivencia (conferencias, cursos, ...)

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

- 44.** La decisión que están tomando algunas familias de actuar por la vía judicial cuando su hijo/a está siendo acosado por otros/as compañeros/as es adecuada
- 45.** Es una pena que la comisión de convivencia del centro la mayor parte de las veces sean puramente órganos sancionadores
- 46.** La administración educativa está preocupada por los problemas de convivencia de los centros
- 47.** La política que la Administración educativa desarrolla para mejorar la convivencia en los centros es eficaz
- 48.** Los medios de comunicación (TV, prensa, Internet,...) han contribuido a que se le dé a los problemas de convivencia la importancia que de hecho tienen
- 49.** Los medios de comunicación (TV, prensa, Internet,...) proporcionan una imagen distorsionada de la convivencia de los centros

- **Valore la impresión que tiene sobre las relaciones que existen entre los siguientes grupos en el centro.**

Muy malas	Malas	Normales	Buenas	Muy buenas
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

- 50.** El alumnado entre sí
- 51.** El profesorado entre sí
- 52.** Las familias entre sí
- 53.** El alumnado con el profesorado
- 54.** Las familias con el profesorado
- 55.** Las familias con sus hijos/as
- 56.** El profesorado con la dirección del centro

- **Valore la evolución en los últimos años (3-5 años) de las relaciones entre los siguientes grupos en el centro.**

Han empeorado considerablemente	Han empeorado ligeramente	Se mantienen igual	Han mejorado ligeramente	Han mejorado considerablemente
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

- 67. El alumnado entre sí
- 68. El profesorado entre sí
- 69. Las familias entre sí
- 70. El alumnado con el profesorado
- 71. Las familias con el profesorado
- 72. Las familias con sus hijos/as
- 73. El profesorado con la dirección del centro

- **Señale el número de veces que durante el pasado curso 2004/2005 se llevaron a cabo en su centro las siguientes actuaciones con los/as alumnos/as.**

Ninguna vez	De una a tres veces	De cuatro a seis veces	Siete a nueve veces	Diez veces o más
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

- 74. Sanciones directas establecidas por el profesorado
  - 75. Sanciones directas establecidas por la dirección
  - 76. Expulsiones por un tiempo limitado (1 semana)
  - 77. Expulsiones definitivas del centro
  - 78. Denuncias a la policía
  - 79. Denuncias en el juzgado
  - 80. Promover el cambio de centro por problemas de convivencia
81. ¿Qué cree que les gustaría a las familias que fueran sus hijo/a? (Señale únicamente **una opción**).
- 1) Una persona famosa (futbolista, cantante, actor/actriz)
  - 2) Una persona con grandes conocimientos
  - 3) Una persona justa
  - 4) Una persona querida
  - 5) Una persona feliz

**72.** ¿Cuál cree que es el defecto que más preocuparía a las familias con respecto a su hijo/a? (Señale únicamente **una opción**).

- 1) Que se esforzara poco
- 2) Que fuera poco responsable
- 3) Que fuera poco sociable
- 4) Que fuera poco solidario
- 5) Que fuera violento

**73.** ¿Qué porcentaje del alumnado de la ESO de su centro ha nacido fuera del Estado Español?

- 1) Menos del 5%
- 2) Entre el 5 y el 15%
- 3) Del 15 al 30%
- 4) Del 30 al 50%
- 5) Más del 50%

**74.** Si su centro tiene más de un grupo por curso, ¿se reorganizan éstos de un año a otro si se observa que las relaciones sociales entre los/as alumnos/as está dificultando la convivencia?

- 1) Sí
- 2) No
- 3) Sólo hay un grupo por curso

**75.** ¿Su centro cuenta con un Plan de Acogida para los/as nuevos/as alumnos/as?

- 1) Sí
- 2) No

**76.** ¿Su centro tiene un Plan de Acogida para los/as alumnos/as de la ESO?

- 1) Sí
- 2) No

**77.** ¿Su centro cuenta con un Programa de Mediación?

- 1) Sí
- 2) No

**78.** ¿Su centro cuenta con un Programa de Alumnos Ayudantes?

- 1) Sí
- 2) No

**79.** Para terminar, díganos, por favor, cuántos años lleva Vd. como director de este centro.

- 1) Entre 1 y 3
- 2) De 3 a 5
- 3) De 5 a 8
- 4) De 8 a 12
- 5) Más de 12



**ANEXO II: INSTRUCCIONES ENVIADAS A LOS  
CENTROS PARA LA APLICACIÓN DE LOS  
CUESTIONARIOS**



# **APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DEL “ESTUDIO EPIDEMIOLÓGICO DEL BULLYING EN LA COMUNIDAD VALENCIANA” DEL SÍNDIC DE GREUGES**

## **INSTRUCCIONES PARA EL/LA DIRECTOR/A CENTROS DE PRIMARIA**

Estimado/a Director/a:

Como usted sabe, por la información recibida hasta el momento, su centro ha sido elegido para participar en el “*estudio epidemiológico del bullying en la Comunidad Valenciana*” encargado por el Síndic de Greuges. Ante todo queremos agradecerle su colaboración y recordarle ahora algunas indicaciones que es fundamental tener en cuenta para una correcta aplicación de los cuestionarios.

### **Material:**

Recibirá en su centro, en torno al día 31 de marzo, una caja con los distintos cuestionarios en edición bilingüe:

1. 20 cuestionarios para profesores/as con sus correspondientes hojas de lectora óptica (color naranja).
2. 50 cuestionarios para alumnos con sus correspondientes hojas de lectora óptica (color morado).
3. 50 cuestionarios para familias.
4. 1 cuestionario para el/la directora/a.
5. Instrucciones para la aplicación de los cuestionarios.

### **Profesores/as:**

Usted debe entregar a **20 profesores/as** de Primaria un cuestionario y una hoja de lectora (color naranja) en un sobre y pedirles que lo devuelvan en el plazo de 10 días en ese mismo sobre cerrado. Para ello debe indicar en qué lugar deben depositarlo, teniendo en cuenta que este procedimiento ayude a reforzar la confidencialidad que preside este estudio.

Por otra parte, para garantizar la máxima participación, sería muy conveniente que todos los docentes implicados recibieran la máxima información sobre el estudio, sobre todo por lo que se refiere al informe individualizado que se enviará a cada centro. Asimismo, es fundamental insistirles en el carácter anónimo del cuestionario y en la absoluta confidencialidad de todos los datos que se obtengan.

### **Alumnos/as:**

Para aplicar los cuestionarios del alumnado debe elegir **un grupo de 5º y otro de 6º de Primaria**. En caso de tener más de un grupo en estos cursos, elija aquel que sea más representativo de la población de su centro. Consideramos que el momento más adecuado para aplicar los cuestionarios sería una hora de tutoría. No obstante, si hay alguna razón que le lleve a pensar que es mejor otro momento, por supuesto, puede elegir otro periodo escolar, siempre que se asegure una duración de al menos 50 minutos.

El tutor/a o docente que se responsabilice de la aplicación deberá tener en cuenta las instrucciones que se adjuntan en hoja aparte.

### **Familias:**

Por lo que respecta a los cuestionarios de las familias, **participarán los padres de los grupos seleccionados de 5º y 6º de Primaria**. El/la tutor/a deberá entregar a cada alumno/a un ejemplar en un sobre, pidiéndole que lo entregue a sus padres y que lo devuelva contestado en el plazo de 10 días. Para conseguir el máximo número de respuestas, es muy importante que el tutor/a recuerde a los alumnos/as la necesidad de devolverlo y que, al entregarlo les explique la importancia del estudio. Asimismo, es fundamental insistirles en el carácter anónimo del cuestionario y en la absoluta confidencialidad de todos los datos que se obtengan.

### **Director/a:**

Usted mismo/a, individualmente, debe cumplimentar los datos que se solicitan y rellenar el cuestionario en una hoja de lectora óptica naranja.

### **Plazos:**

Le recordamos, finalmente, que es muy importante mantener los plazos acordados, con el fin de que sus resultados puedan analizarse junto con el del resto de los centros. Todos los datos deben estar recogidos antes del **12 de abril**. De no ser así, no podríamos ofrecerle un informe comparativo.

### **Recogida de material:**

Una vez tenga todos los cuestionarios –alumnos/as, familias, profesores/as y el suyo propio– meta únicamente los cuestionarios de las familias y las hojas de lectora del alumnado (morada), del profesorado (naranja) y la suya (naranja) en una caja y llame, por favor, al teléfono 91-208.04.00 para que podamos enviar un mensajero a recoger todo el material.

Muchas gracias por su colaboración.

## INSTRUCCIONES PARA EL/LA TUTOR/A

Estimado/a tutor/a:

Ante todo queremos agradecerle su colaboración en el *Estudio epidemiológico del bullying* del Síndic de Greuges y ofrecerle algunas instrucciones que es muy importante que tenga en cuenta en el momento en que lleve a cabo con sus alumnos/as la aplicación del cuestionario.

- Debe entregar a cada alumno/a un cuestionario y una hoja de lectora (color morado).
- Para que los alumnos/as rellenen adecuadamente la cabecera de la hoja de lectora, deberán cumplimentar sólo los siguientes datos:

The image shows a screenshot of a questionnaire form titled "INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO". The form is displayed in a window titled "Acrobat Reader - [BACA 180 X 3 Lectora para 92.pdf]". The form contains several sections for data entry:

- Personal Information:** "Apellidos, Nombre", "Colegio/Instituto", "Provincia", "Centro", "Prueba", and "Sexo".
- Academic Information:** "N.º Alumno", "Curso", and "Grupo".
- Response Section:** "RESPUESTAS" with a grid of bubbles for marking answers.

Annotations with arrows point to specific fields:

- "Colegio" points to the "Colegio/Instituto" field.
- "Curso" points to the "Curso" field.
- "Sexo" points to the "Sexo" field.

- Recuérdelos las siguientes indicaciones:
  - Pídeles que escriban con **lápiz**, así, si se equivocan podrán borrar y volver a marcar.
  - Es importante indicar los datos que tienen que rellenar: nombre del colegio/instituto, sexo y curso.
  - No deben rellenar ningún otro dato (nombre, nº alumno, provincia, prueba,...).
  - Lea en alto con sus alumnos/as las instrucciones de la carátula del cuestionario.
  - Insista en que comprueben que el número de la pregunta corresponda con el número de la respuesta.

- Es muy importante explicarles la importancia del estudio para el centro y para ellos mismos e insistirles en el carácter anónimo del cuestionario y en la absoluta confidencialidad de todos los datos que se obtengan.
- Es también fundamental que los alumnos/as entiendan adecuadamente a qué tipo de conflictos nos referimos cuando desde la pregunta 1 a la 56 se habla de agresiones entre alumnos/as. Como usted bien sabe, el fenómeno del maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying) no se refiere a agresiones aisladas, sino a un proceso de victimización continuado que deja indefensa a la persona que lo sufre. Para asegurarnos de una adecuada comprensión, le rogaríamos que les leyera el siguiente texto antes de que los alumnos empiecen a contestar el cuestionario:

*Cuando desde la pregunta 1 a la 56 se habla de cosas dañinas que un/a alumno/a o un grupo de compañeros/as pueden hacer a otro, no tenéis que pensar en problemas aislados en los que un día uno insulta, pega o deja de lado a otro. Esas cosas, sin duda, están mal y son un problema de convivencia. Pero en este caso nos estamos refiriendo a situaciones en las que esto se le hace continuamente a algún compañero/a de forma que se le llega a hacer la vida imposible, se convierte en una víctima que la mayor parte de las veces no puede salir del problema por sí mismo.*

- Es posible que los alumnos/as tengan alguna duda en las preguntas dirigidas a establecer el nivel sociocultural (93-100) de las familias del centro. Le rogamos que les ayude cuando sea necesario.
  - Las preguntas en las que suelen tener más dudas son las relativas a las profesiones de los padres y su nivel de estudios. Para ayudarles, por favor, pregúnteles en qué trabaja su padre o madre e intente usted encuadrarlo en una de las cinco categorías. En el caso de las amas de casa o parados/as dígalas que marquen la opción cinco.
  - Si algún alumno/a es hijo/a de padres separados, divorciados o es huérfano de padre o madre, pregúntele con quién vive. Si sólo vive con su padre o su madre, dígame que deje en blanco los datos que correspondan. En el caso de que además de con su padre o madre vivan de manera estable con otras personas como la nueva pareja de uno de ellos o los abuelos, dígame que los datos que debe consignar son los de estas personas (pareja, abuelos,...).
  - La otra pregunta en la que es conveniente hacer alguna aclaración es la que se refiere a la frecuencia con la que se compra el periódico en su casa. Nos referimos a la prensa no deportiva.
- Finalmente, dado que no se trata de una prueba de aprendizaje, no hay ningún problema en que ayude a sus alumnos/as a resolver las dudas que puedan surgirles, evitando obviamente influir en sus respuestas.
- Al finalizar la aplicación, deberá entregar las hojas de lectora al director/a.

Muchas gracias por su colaboración.

# **APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DEL “ESTUDIO EPIDEMIOLÓGICO DEL BULLYING EN LA COMUNIDAD VALENCIANA” DEL SÍNDIC DE GREUGES**

## **INSTRUCCIONES PARA EL/LA DIRECTOR/A CENTROS DE SECUNDARIA**

Estimado/a Director/a:

Como usted sabe, por la información recibida hasta el momento, su centro ha sido elegido para participar en el “*estudio epidemiológico del bullying en la Comunidad Valenciana*” encargado por el Síndic de Greuges. Ante todo queremos agradecerle su colaboración y recordarle ahora algunas indicaciones que es fundamental tener en cuenta para una correcta aplicación de los cuestionarios.

### **Material:**

Recibirá en su centro, en torno al día 31 de marzo, una caja con los distintos cuestionarios en edición bilingüe:

6. 20 cuestionarios para profesores/as con sus correspondientes hojas de lectora óptica (color naranja).
7. 120 cuestionarios para alumnos con sus correspondientes hojas de lectora óptica (color morado).
8. 120 cuestionarios para familias.
9. 1 cuestionario para el/la directora/a.
10. Instrucciones para la aplicación de los cuestionarios.

### **Profesores/as:**

Usted debe entregar a **20 profesores/as** de Secundaria un cuestionario y una hoja de lectora (color naranja) en un sobre y pedirles que lo devuelvan en el plazo de 10 días en ese mismo sobre cerrado. Para ello debe indicar en qué lugar deben depositarlo, teniendo en cuenta que este procedimiento ayude a reforzar la confidencialidad que preside este estudio.

Si su centro tiene más de 20 profesores de Secundaria, debería elegir a los que impartan clase mayoritariamente en Secundaria Obligatoria. Por otra parte, para garantizar la máxima participación, sería muy conveniente que todos los docentes implicados recibieran la máxima información sobre el estudio, sobre todo por lo que se refiere al informe individualizado que se enviará a cada centro. Asimismo, es fundamental insistirles en el carácter anónimo del cuestionario y en la absoluta confidencialidad de todos los datos que se obtengan.

### **Alumnos/as:**

Para aplicar los cuestionarios del alumnado debe elegir **un grupo de cada uno de los cursos de la ESO (1º, 2º, 3º y 4º)**. En caso de tener más de un grupo en estos cursos, elija aquel que sea más representativo de la población de su centro. Consideramos que el momento más adecuado para aplicar los cuestionarios sería una hora de tutoría. No obstante, si hay alguna razón que le lleve a pensar que es mejor otro momento, por supuesto, puede elegir otro periodo escolar, siempre que se asegure una duración de al menos 50 minutos.

El tutor/a o docente que se responsabilice de la aplicación deberá tener en cuenta las instrucciones que se adjuntan en hoja aparte.

### **Familias:**

Por lo que respecta a los cuestionarios de las familias, **participarán los padres de los grupos seleccionados de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO**. El/la tutor/a deberá entregar a cada alumno/a un ejemplar en un sobre, pidiéndole que lo entregue a sus padres y que lo devuelva contestado en el plazo de 10 días. Para conseguir el máximo número de respuestas, es muy importante que el tutor/a recuerde a los alumnos/as la necesidad de devolverlo y que, al entregarlo les explique la importancia del estudio. Asimismo, es fundamental insistirles en el carácter anónimo del cuestionario y en la absoluta confidencialidad de todos los datos que se obtengan.

### **Director/a:**

Usted mismo/a, individualmente, debe cumplimentar los datos que se solicitan y rellenar el cuestionario en una hoja de lectora.

### **Plazos:**

Le recordamos, finalmente, que es muy importante mantener los plazos acordados, con el fin de que sus resultados puedan analizarse junto con el del resto de los centros. Todos los datos deben estar recogidos antes del **12 de abril**. De no ser así, no podríamos ofrecerle un informe comparativo.

### **Recogida de material:**

Una vez tenga todos los cuestionarios –alumnos/as, familias, profesores/as y el suyo propio– meta únicamente los cuestionarios de las familias y las hojas de lectora del alumnado (morada) y profesorado (naranja) y las suya (naranja) en una caja y llame, por favor, al teléfono 91-208.04.00 para que podamos enviar un mensajero a recoger todo el material.

Muchas gracias por su colaboración.



## INSTRUCCIONES PARA EL/LA TUTOR/A

Estimado/a tutor/a:

Ante todo queremos agradecerle su colaboración en el *Estudio epidemiológico del bullying* del Síndic de Greuges y ofrecerle algunas instrucciones que es muy importante que tenga en cuenta en el momento en que lleve a cabo con sus alumnos/as la aplicación del cuestionario.

- Debe entregar a cada alumno/a un cuestionario y una hoja de lectora (color morado).
- Para que los alumnos/as rellenen adecuadamente la cabecera de la hoja de lectora, deberán cumplimentar sólo los siguientes datos:

The image shows a screenshot of a questionnaire form titled "INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO". The form is displayed in a window titled "Acrobat Reader - (110A 100 x 5 Castreño (Auto (1).pdf)". The form contains several fields for data entry, including "Apellidos, Nombre", "Colegio", "Provincia", "Centro", "Prueba", "Sexo", "N.º Alumno", and "Curso". The "Curso" field is highlighted with a red box and an arrow pointing to it from the label "Curso" on the left. The "Sexo" field is also highlighted with a red box and an arrow pointing to it from the label "Sexo" on the right. The form is divided into sections for "RESPUESTAS" (Answers) and "HOJAS DE LECTORA" (Reader Sheets). The "RESPUESTAS" section contains a table with columns for "1", "2", "3", "4", "5", "6", "7", "8", "9", "10", "11", "12", "13", "14", "15", "16", "17", "18", "19", "20", "21", "22", "23", "24", "25", "26", "27", "28", "29", "30", "31", "32", "33", "34", "35", "36", "37", "38", "39", "40", "41", "42", "43", "44", "45", "46", "47", "48", "49", "50", "51", "52", "53", "54", "55", "56", "57", "58", "59", "60", "61", "62", "63", "64", "65", "66", "67", "68", "69", "70", "71", "72", "73", "74", "75", "76", "77", "78", "79", "80", "81", "82", "83", "84", "85", "86", "87", "88", "89", "90", "91", "92", "93", "94", "95", "96", "97", "98", "99", "100". The "HOJAS DE LECTORA" section contains a table with columns for "1", "2", "3", "4", "5", "6", "7", "8", "9", "10", "11", "12", "13", "14", "15", "16", "17", "18", "19", "20", "21", "22", "23", "24", "25", "26", "27", "28", "29", "30", "31", "32", "33", "34", "35", "36", "37", "38", "39", "40", "41", "42", "43", "44", "45", "46", "47", "48", "49", "50", "51", "52", "53", "54", "55", "56", "57", "58", "59", "60", "61", "62", "63", "64", "65", "66", "67", "68", "69", "70", "71", "72", "73", "74", "75", "76", "77", "78", "79", "80", "81", "82", "83", "84", "85", "86", "87", "88", "89", "90", "91", "92", "93", "94", "95", "96", "97", "98", "99", "100".

- Recuérdelos las siguientes indicaciones:
  - Pídales que escriban con lápiz, así, si se equivocan podrán borrar y volver a marcar.
  - Es importante indicar los datos que tienen que rellenar: nombre del colegio/instituto, sexo y curso.
  - No deben rellenar ningún otro dato (nombre, nº alumno, provincia, prueba,...).
  - Lea en alto con sus alumnos/as las instrucciones de la carátula del cuestionario.
  - Insista en que comprueben que el número de la pregunta corresponda con el número de la respuesta.

- Es muy importante explicarles la importancia del estudio para el centro y para ellos mismos e insistirles en el carácter anónimo del cuestionario y en la absoluta confidencialidad de todos los datos que se obtengan.
- Es también fundamental que los alumnos/as entiendan adecuadamente a qué tipo de conflictos nos referimos cuando desde la pregunta 1 a la 56 se habla de agresiones entre alumnos/as. Como usted bien sabe, el fenómeno del maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying) no se refiere a agresiones aisladas, sino a un proceso de victimización continuado que deja indefensa a la persona que lo sufre. Para asegurarnos de una adecuada comprensión, le rogaríamos que les leyera el siguiente texto antes de que los alumnos empiecen a contestar el cuestionario:

*Cuando desde la pregunta 1 a la 56 se habla de cosas dañinas que un/a alumno/a o un grupo de compañeros/as pueden hacer a otro, no tenéis que pensar en problemas aislados en los que un día uno insulta, pega o deja de lado a otro. Esas cosas, sin duda, están mal y son un problema de convivencia. Pero en este caso nos estamos refiriendo a situaciones en las que esto se le hace continuamente a algún compañero/a de forma que se le llega a hacer la vida imposible, se convierte en una víctima que la mayor parte de las veces no puede salir del problema por sí mismo.*

- Es posible que los alumnos/as tengan alguna duda en las preguntas dirigidas a establecer el nivel sociocultural (93-100) de las familias del centro. Le rogamos que les ayude cuando sea necesario.
  - Las preguntas en las que suelen tener más dudas son las relativas a las profesiones de los padres y su nivel de estudios. Para ayudarles, por favor, pregúnteles en qué trabaja su padre o madre e intente usted encuadrarlo en una de las cinco categorías. En el caso de las amas de casa o parados/as dígalas que marquen la opción cinco.
  - Si algún alumno/a es hijo/a de padres separados, divorciados o es huérfano de padre o madre, pregúntele con quién vive. Si sólo vive con su padre o su madre, dígame que deje en blanco los datos que correspondan. En el caso de que además de con su padre o madre vivan de manera estable con otras personas como la nueva pareja de uno de ellos o los abuelos, dígame que los datos que debe consignar son los de estas personas (pareja, abuelos,...).
  - La otra pregunta en la que es conveniente hacer alguna aclaración es la que se refiere a la frecuencia con la que se compra el periódico en su casa. Nos referimos a la prensa no deportiva.
- Finalmente, dado que no se trata de una prueba de aprendizaje, no hay ningún problema en que ayude a sus alumnos/as a resolver las dudas que puedan surgirlas, evitando obviamente influir en sus respuestas.
- Al finalizar la aplicación, deberá entregar las hojas de lectora al director/a.

Muchas gracias por su colaboración.

## **ANEXO III: RELACIÓN COMPLETA DE LOS MAPAS CONCEPTUALES UTILIZADOS EN EL ESTUDIO**

**Figura 1.- Mapa conceptual: *La visión general del problema***

**Figura 2.- Mapa conceptual: *Los actores implicados***

**Figura 3.- Mapa conceptual: *El agresor***

**Figura 4.- Mapa conceptual: *La víctima***

**Figura 5.- Mapa conceptual: *Las líneas de actuación***

**Figura 6.- Mapa conceptual: *Las causas***

**Figura 7.- Mapa conceptual: *El contexto***

**Figura 8.- Mapa conceptual: *El discurso de los estudiantes***

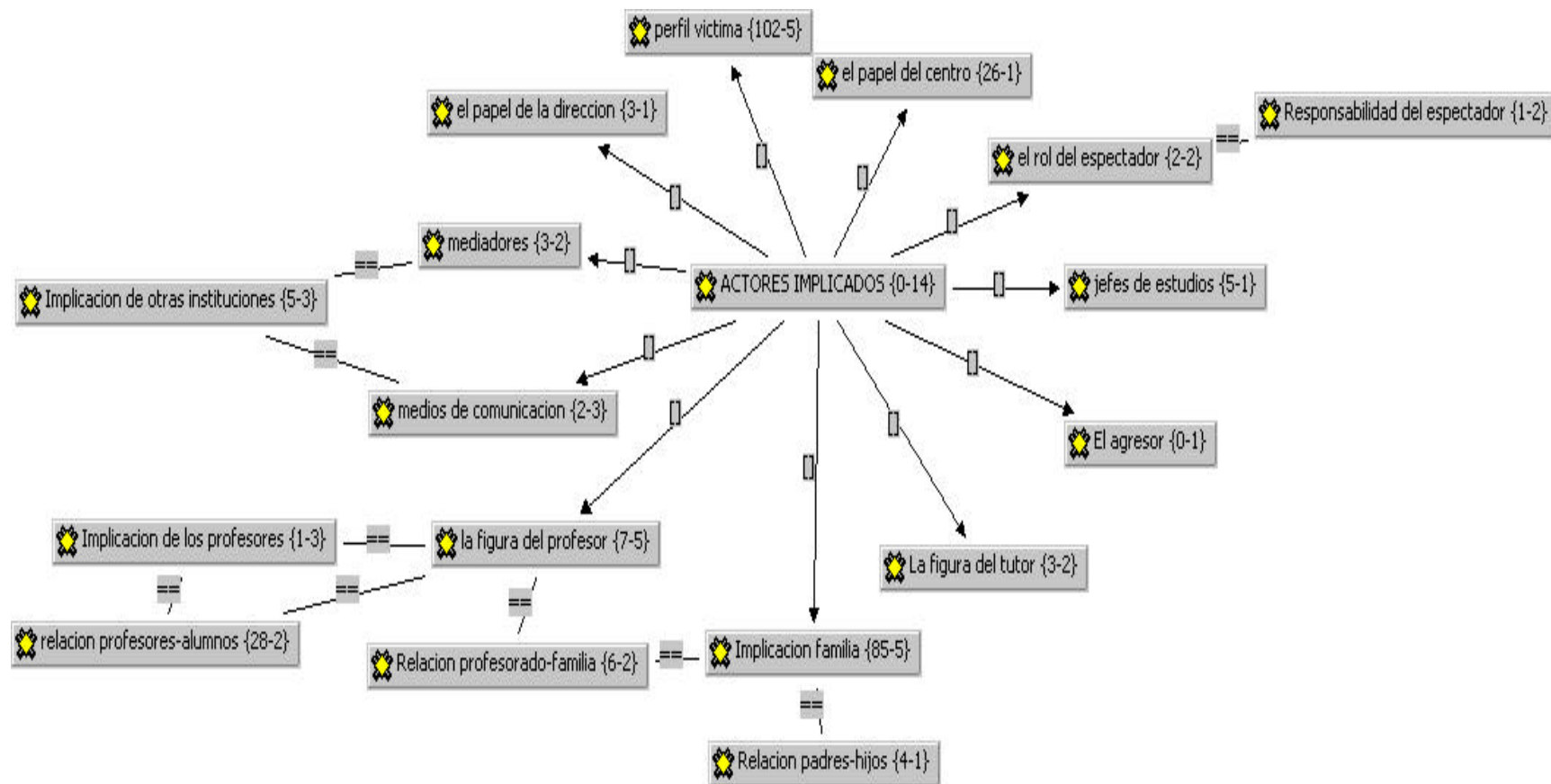
**Figura 9.- Mapa conceptual: *El discurso de los profesores***

**Figura 10.- Mapa conceptual: *El discurso de las familias***





Figura 4.2.- Mapa conceptual: *Los actores implicados*



== relacionado con...    ▢ incluido en ...  
 —▶ causa de ...        <> se contradice con...

Figura 4.3.- Mapa conceptual: *El agresor*

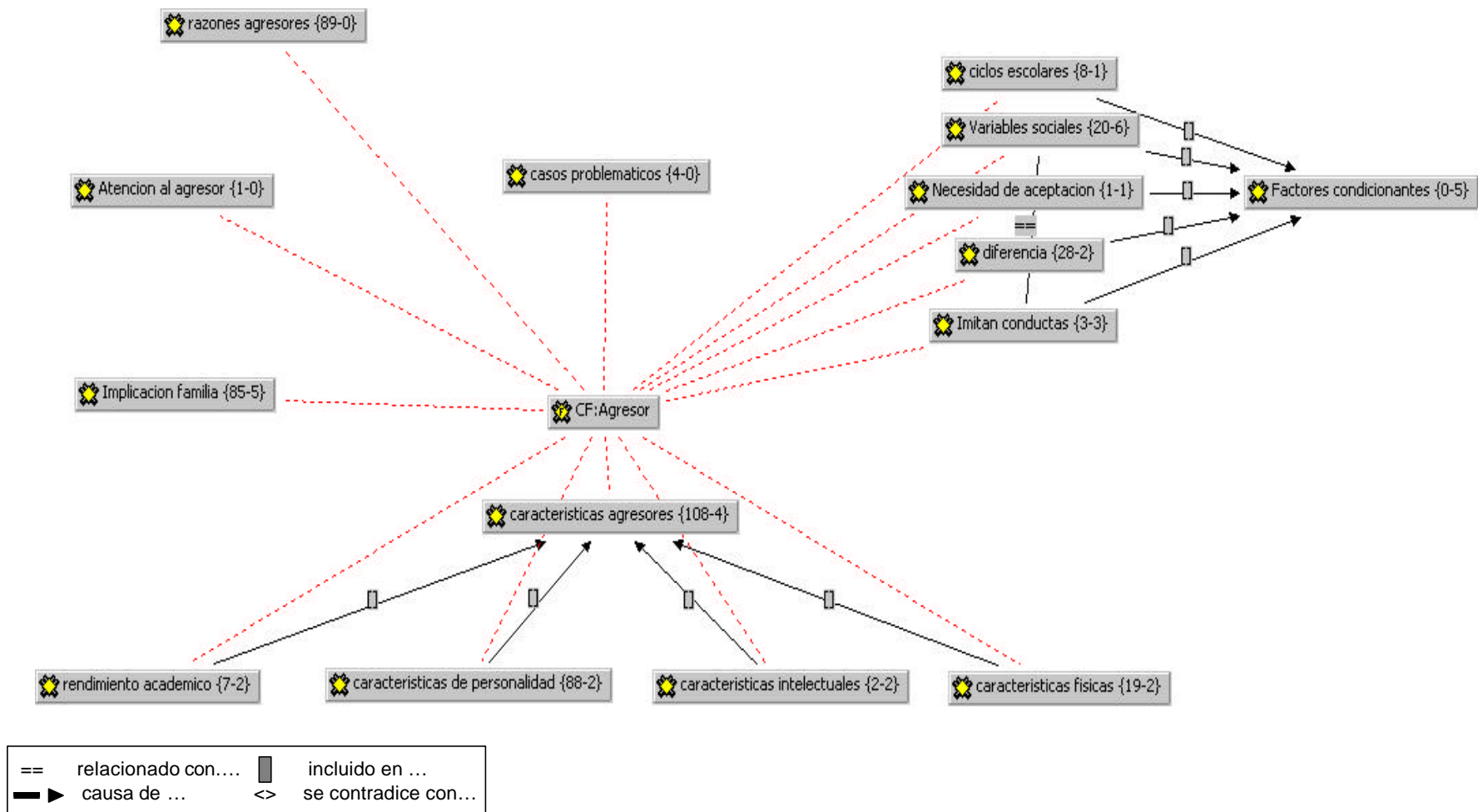


Figura 4.4.- Mapa conceptual: *La víctima*

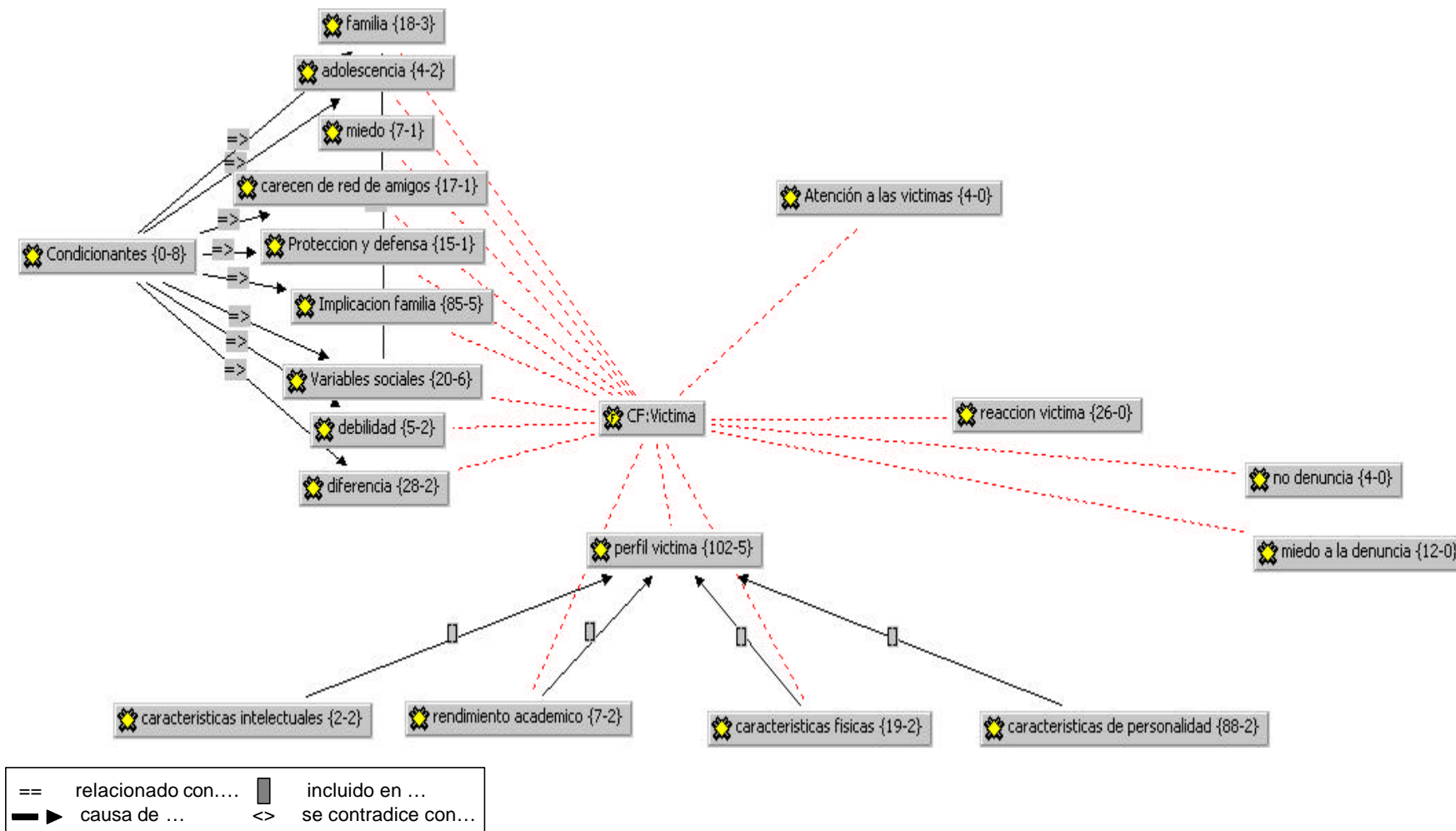




Figura 4.5.- Mapa conceptual: *Las líneas de actuación*

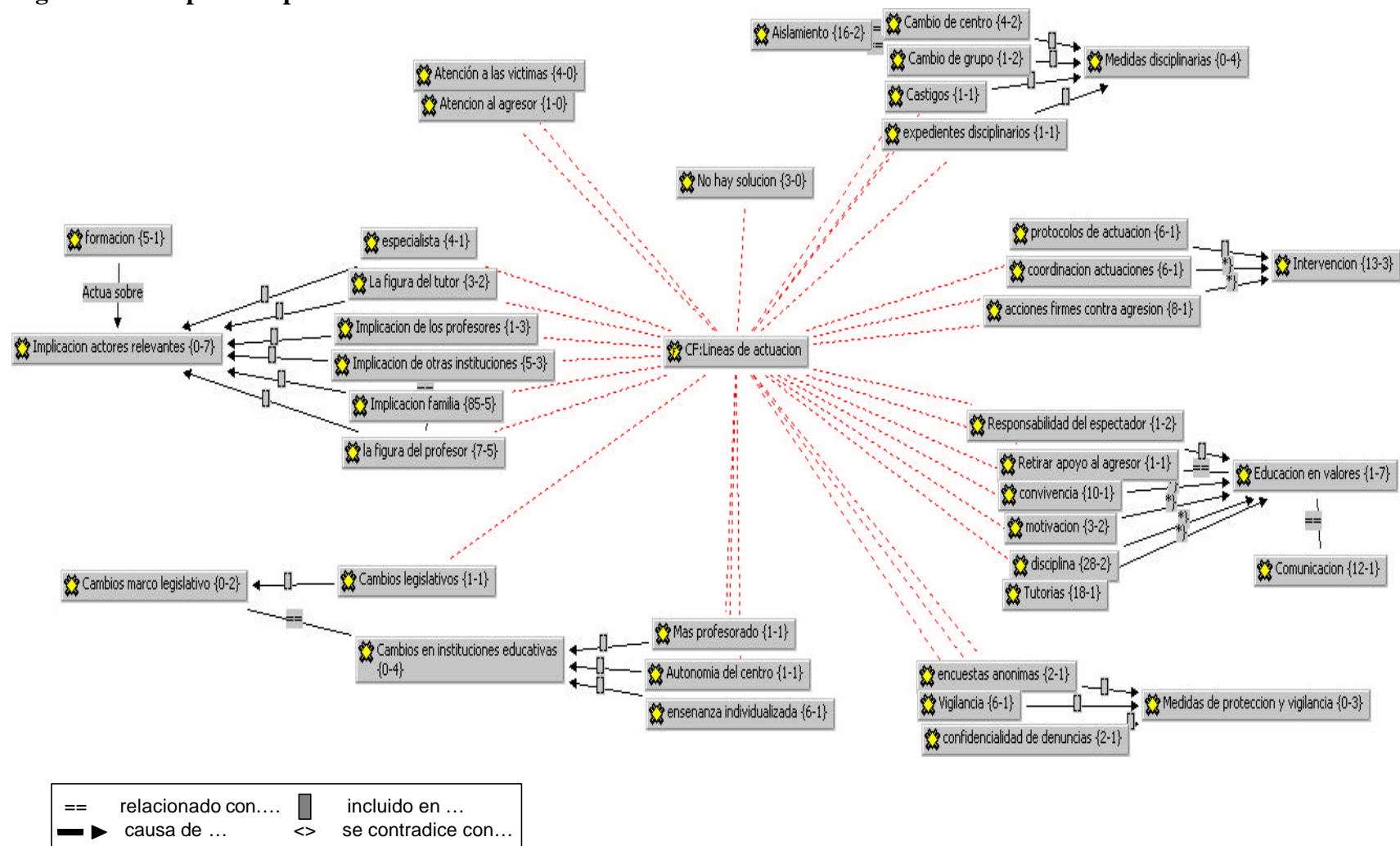


Figura 4.6.- Mapa conceptual: *Las causas*

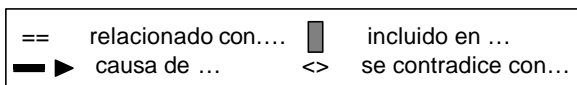
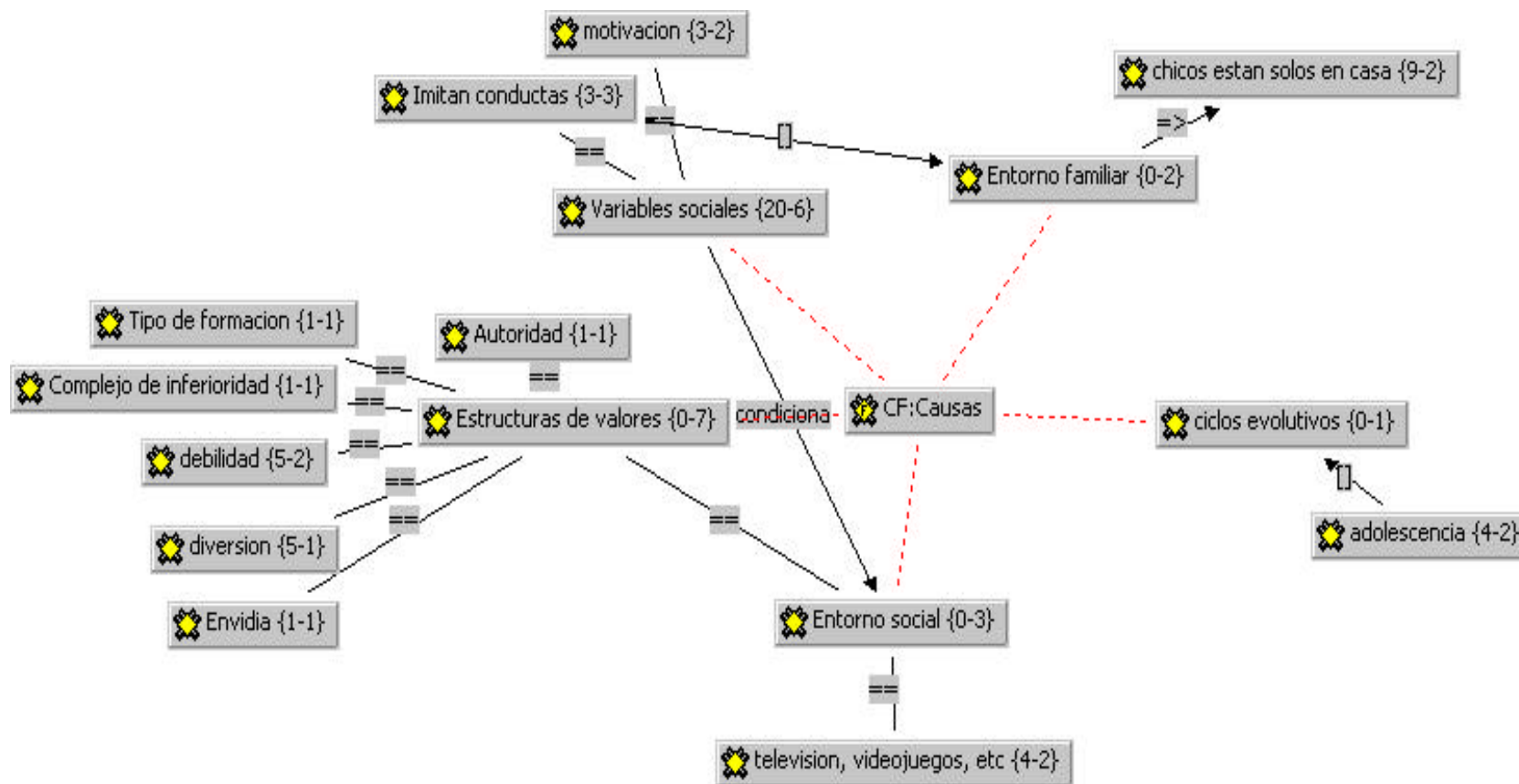


Figura 4.7.- Mapa conceptual: *El contexto*

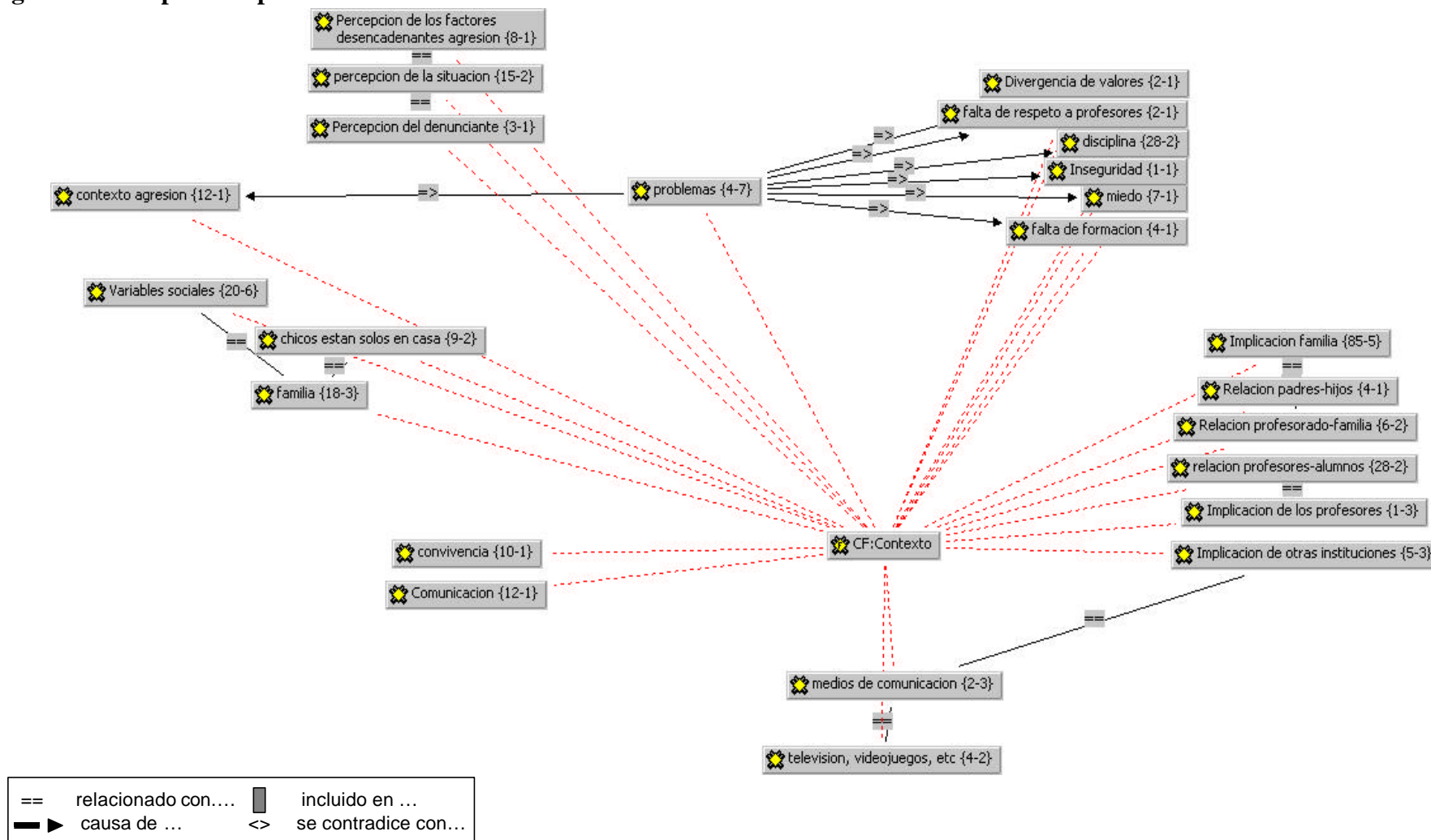
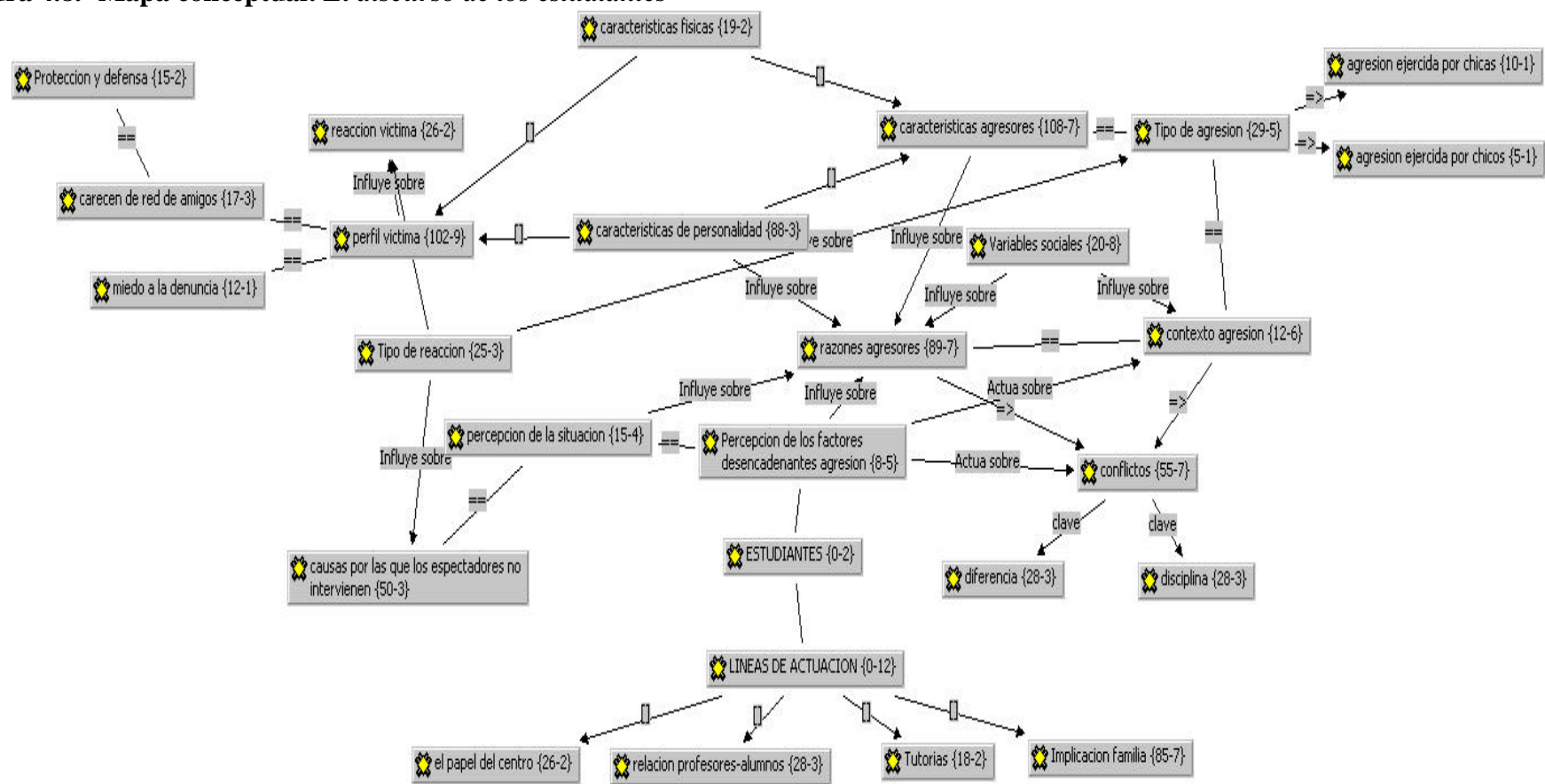


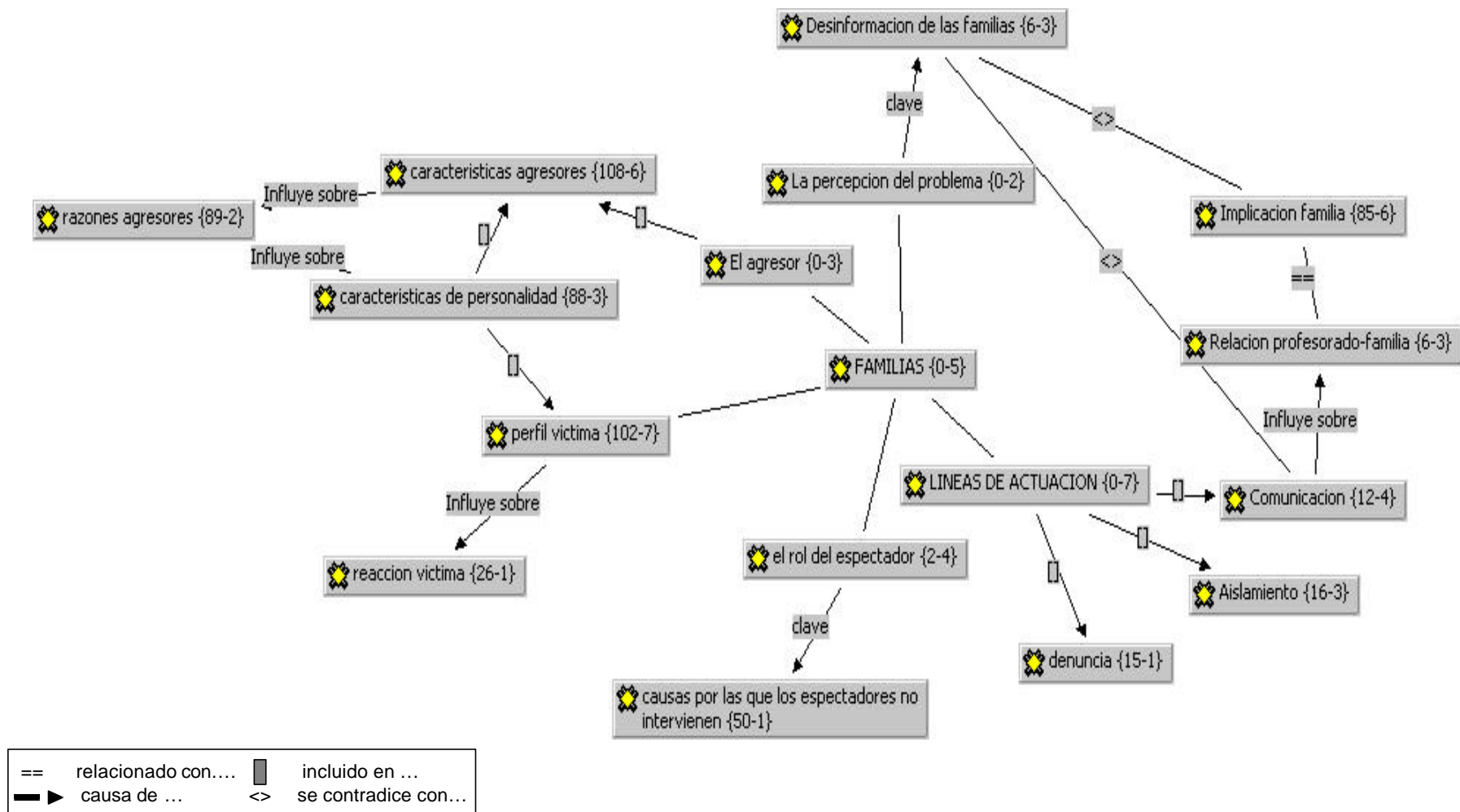
Figura 4.8.- Mapa conceptual: *El discurso de los estudiantes*



== relacionado con...    ▣ incluido en ...  
 —▶ causa de ...        <> se contradice con...



Figura 4.10.- Mapa conceptual: *El discurso de las familias*



## **ANEXO IV: NOTA SOBRE LAS TABLAS DE DATOS**

**En la versión escrita** de este informe se han recogido **solamente algunas tablas y figuras**. Aquéllas que hemos considerado de mayor interés al hilo del texto, especialmente en el capítulo 3.

**En la versión electrónica**, sin embargo, a modo de anexo final, se han incorporado **todas las tablas de datos** obtenidas a partir de los resultados de los cuestionarios. Quien esté interesado en consultar la totalidad de los datos deberá, pues, acudir a la versión electrónica disponible en la página web del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana ([www.sindicdegreuges.gva.es](http://www.sindicdegreuges.gva.es))