



*Defensor del Pueblo*

# INFORMES, ESTUDIOS Y DOCUMENTOS

## **VIOLENCIA ESCOLAR: EL MALTRATO ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 1999-2006**

(Nuevo estudio y actualización  
del Informe 2000)



<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>PARTE I.- MARCO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES .....</b>	<b>15</b>
CAPÍTULO 1. EL MALTRATO POR ABUSO DE PODER ENTRE ESCOLARES..	17
1.1. El primer Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) sobre violencia escolar: El maltrato entre estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria....	20
1.1.1. Características metodológicas del estudio .....	22
1.1.2. Resultados proporcionados por el alumnado .....	24
1.1.3. Resultados relativos al profesorado .....	33
1.2. Visión actual del maltrato por abuso de poder entre escolares.....	35
CAPÍTULO 2. ESTUDIOS SOBRE LA INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES REALIZADOS EN ESPAÑA CON POSTERIORIDAD AL PRIMER INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO–UNICEF (2000).....	40
2.1. Estudios de incidencia del fenómeno a nivel nacional .....	43
2.2. Estudios de incidencia en comunidades autónomas .....	52
2.2.1. Comunidad de Andalucía.....	52
2.2.2. Comunidad de Aragón .....	56
2.2.3. Comunidad de Cataluña.....	59
2.2.4. Ciudad Autónoma de Ceuta.....	64
2.2.5. Comunidad de La Rioja .....	76
2.2.6. Comunidad de Madrid .....	84
2.2.7. Comunidad de Navarra .....	99
2.2.8. Comunidad de Valencia.....	104
2.2.9. País Vasco.....	113
2.3. Estudios de incidencia a nivel provincial .....	127
2.3.1. Granada.....	127
2.3.2. Valladolid.....	129
2.4. Algunas reflexiones sobre las características metodológicas de las investigaciones revisadas.....	132
2.4.1. Importancia de la muestra y del modo de aplicación de los cuestionarios	134
2.4.2. Relevancia de algunas características de los cuestionarios .....	136
<b>PARTE II.- ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>142</b>
CAPÍTULO 3. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO.....	144
3.1. Objetivos del estudio .....	144
3.2. Método de la encuesta epidemiológica en todo el Estado .....	145
3.2.1. Muestra .....	146
3.2.2. Material .....	149
3.2.3. Procedimiento .....	151
CAPÍTULO 4. RESULTADOS DEL NUEVO ESTUDIO NACIONAL 2006.....	152
4.1. Resultados relativos a las respuestas de los alumnos y alumnas .....	153
4.1.1. Resultados acerca de la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales .....	154
4.1.1.1. Estimación de la incidencia de cada tipo de maltrato a partir de las respuestas de las víctimas .....	155

4.1.1.2.	Estimación del número de agresores y agresoras para cada tipo de maltrato .....	158
4.1.1.3.	La percepción de la ocurrencia del maltrato según los testigos.....	159
4.1.1.4.	El maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación .....	161
4.1.1.5.	Variación de la incidencia según las características de la muestra .....	164
4.1.2.	Más allá de la incidencia: características de las y los protagonistas y circunstancias del maltrato.....	172
4.1.2.1.	Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeros o compañeras: curso, género y relaciones sociales .....	173
4.1.2.1.1	De qué curso es la persona que agrede .....	173
4.1.2.1.2.	El género y número de quien agrede.....	178
4.1.2.1.3.	Las relaciones sociales en los centros .....	182
4.1.2.2.	El escenario del maltrato.....	185
4.1.2.3.	Lo que sigue a la agresión: las reacciones de los distintos participantes .....	189
4.1.2.3.1	Cómo se reacciona: la voz de las víctimas.....	189
4.1.2.3.2.	Cómo reaccionan los demás: la voz de las y los agresores.....	195
4.1.2.3.3.	Cómo se reacciona: la voz de las y los testigos .....	198
4.1.2.3.4.	Sentir miedo en la escuela.....	199
4.2.	Resultados relativos a las respuestas del profesorado.....	203
4.2.1.	Cómo viven los profesores y profesoras los conflictos en el centro y cómo valoran su gravedad .....	204
4.2.2.	El maltrato desde la perspectiva de las y los docentes.....	207
4.2.3.	El escenario del maltrato.....	211
4.2.4.	Las características de las víctimas y los agresores, según el profesorado .	213
4.2.5.	Cuando el profesorado es parte del conflicto.....	216
4.2.6.	Cómo reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales .....	218
4.2.7.	La intervención tal como la desea el profesorado.....	224
<b>CAPÍTULO 5. COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DEL PRIMER Y SEGUNDO ESTUDIOS NACIONALES DEL DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF 1999/2006</b>		
5.1.	Resultados relativos a las respuestas de los alumnos y alumnas .....	227
5.1.1.	La incidencia de las distintas modalidades del maltrato .....	228
5.1.1.1.	La perspectiva de las víctimas .....	229
5.1.1.2.	La perspectiva de los y las agresoras .....	231
5.1.1.3.	La perspectiva de las y los testigos .....	233
5.1.1.4.	Variación de la incidencia según las características de la muestra.....	235
5.1.2.	Más allá de la incidencia: características de los y las protagonistas y circunstancias del maltrato.....	238
5.1.2.1.	Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeros o compañeras: curso, género y relaciones sociales .....	238
5.1.2.2.	El escenario del maltrato.....	242
5.1.2.3.	Lo que sigue a la agresión: reacciones y sentimientos.....	243
5.2.	Resultados relativos a las respuestas de los profesores y profesoras.....	248

<b>PARTE III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>255</b>
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES .....	257
6.1. Conclusiones relativas a las respuestas del alumnado .....	260
6.1.1. Naturaleza e incidencia del maltrato.....	260
6.1.2. Características de los actores del maltrato.....	268
6.1.3. El escenario del maltrato.....	270
6.1.4. Lo que sigue a la agresión: pedir y recibir ayuda .....	271
6.2. Conclusiones relativas a las respuestas del profesorado.....	273
6.2.1. La percepción del profesorado de los conflictos de convivencia en los centros escolares .....	273
6.2.2. El maltrato entre iguales según los profesores y las profesoras .....	274
6.2.3. Los conflictos entre docentes y alumnado.....	276
6.2.4. La respuesta de los docentes y los centros ante el maltrato y otros conflictos de convivencia .....	278
CAPÍTULO 7. RECOMENDACIONES.....	279
<b>PARTE IV. ANEXOS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>287</b>
<b>ANEXO I. Recomendaciones formuladas en el Informe presentado en el año 2000 .....</b>	<b>289</b>
<b>ANEXO II.- Cuestionarios.....</b>	<b>307</b>
<b>ANEXO III. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>321</b>



## **PRESENTACIÓN**



Hace ya algunos años esta Institución -en la siempre buena compañía de UNICEF- inició un trabajo que ahora pretende culminar. Algunos sucesos de violencia escolar de los que dieron cuenta los medios de comunicación a finales de los años 90 del pasado siglo pusieron de manifiesto la existencia de un problema de fondo en la convivencia del alumnado en el ámbito escolar al que era necesario prestar una atención inmediata. La experiencia de otros países, los trabajos e investigaciones en ellos realizados y los resultados obtenidos alertaban sobre la imperiosa necesidad de iniciar de inmediato políticas de prevención y resolución de conflictos escolares antes de que la dimensión del problema lo hiciera incontrolable y causara daños irremediabiles a sus víctimas, al derecho a la educación y al sistema educativo.

Con la colaboración de UNICEF se procedió a lo largo de 1998 y 1999 a preparar, diseñar y ejecutar un ambicioso trabajo que permitiera conocer de primera mano, de forma precisa y con alcance nacional, la situación real de la convivencia en los centros escolares, la incidencia de cada tipo de conducta violenta y las principales variables que tuvieran incidencia en el fenómeno. Se trataba de llenar un vacío científico porque en ese momento, pese a la existencia previa de algunos estudios parciales, se carecía de datos suficientes y fiables que permitieran conocer el alcance real del problema, sus características principales y las necesidades de intervención más prioritarias.

Así que se abordó el estudio epidemiológico entre la población escolar y se hicieron públicos los resultados para, entre otras finalidades, proporcionar a la opinión pública información fiable de la situación existente en un ámbito tan sensible como el escolar y, asimismo, para que autoridades y responsables educativos y académicos tuvieran elementos de juicio y datos objetivos, neutrales y rigurosos a partir de los cuales diseñar sus planes y políticas de intervención y de prevención.

En los años transcurridos desde entonces han ocurrido muchas cosas: algunas positivas, como la sensibilización social hacia el problema,

la puesta en marcha de numerosas líneas de prevención y de resolución de conflictos y la realización de otros trabajos y estudios en ámbitos geográficos y escolares variados; otras, en cambio, muy negativas, como lo han sido, sobre todo, los episodios de violencia escolar, algunos de extrema gravedad, de los que se han hecho eco los medios de comunicación y que han propiciado un clima de temor y preocupación sobre lo que está ocurriendo entre nuestros escolares y sobre cuál es el clima de convivencia en los centros educativos.

Así las cosas, parecía de sumo interés conocer el estado real del problema de la violencia entre iguales en el ámbito escolar y en el momento actual, y de ahí sacar conclusiones respecto de la idoneidad y la eficacia de las políticas e intervenciones llevadas a cabo hasta el momento y de las necesidades actuales respecto de un problema cuyo tránsito evolutivo era posible dibujar. Para ello se decidió replicar el trabajo de campo realizado en 1999 y abordar un nuevo estudio epidemiológico de ámbito nacional utilizando los instrumentos ya empleados en su momento -con las correcciones y actualizaciones necesarias- para poder después analizar sus resultados y compararlos con los obtenidos en el estudio anterior -principalmente- y con algunos otros estudios similares realizados entre ambas fechas.

Así, a lo largo del curso 2005-2006 se seleccionó un total de 600 centros públicos, privados y concertados de todo el territorio nacional y en 300 de ellos se encuestó a un grupo de 10 alumnos y alumnas de los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria y al Jefe de Estudios del Centro para conocer -debe insistirse en ello- de “primera mano”, es decir, por boca de los protagonistas, la incidencia, tipología y características principales de los sucesos de violencia entre iguales en el ámbito escolar.

Los resultados de este trabajo de campo, cuidadosamente analizados, y comparados después con los obtenidos en el trabajo de 1999 que dio lugar al informe del año 2000, son los que articulan este nuevo informe que ahora ve la luz. Es de desear que la información que se pudo aportar radiografiando el problema hace siete años y la que se aporta

ahora con esta nueva radiografía posibilite un trabajo más preciso y fundado a todos aquellos que ostentan responsabilidades en el ámbito de la educación. Al propio tiempo, es de desear también que este trabajo contribuya a sosegar algunas inquietudes y a mejorar el conocimiento público del alcance real de un problema que, por muchas razones, pero especialmente por el bien de nuestro sistema educativo, hay que erradicar.

Es importante insistir antes de pasar a una valoración general de los resultados obtenidos, que el objeto del trabajo no ha sido el problema de la violencia escolar en todas sus vertientes sino un aspecto específico de ella –aunque quizás el más relevante– cual es el maltrato entre iguales por abuso de poder, esa conducta perversa que provoca fenómenos de victimización que, incluso en sus formas más leves, pueden causar serios perjuicios al alumno tanto en su vida presente como en su futura vida adulta. Hay, sin embargo, otros problemas de convivencia en los centros educativos, otros tipos de violencia escolar, otros conflictos que no son objeto de este estudio, aunque podrían serlo de otros en el futuro, y eso hay que tenerlo en cuenta para alcanzar una recta comprensión de cuanto se dice de aquí en adelante y también para valorar adecuadamente su significado.

Dicho esto, puede adelantarse que los resultados de este trabajo y su comparación con los obtenidos en el que se presentó en el año 2000 permiten afirmar que el panorama del maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado en estos años. Como se explica detalladamente en la exposición de los resultados actuales y en el apartado dedicado a compararlos con los del año 2000, así como en el apartado de conclusiones, tanto de las respuestas de los alumnos como de las respuestas de los profesores se desprende que la incidencia del maltrato ha tendido claramente a disminuir, especialmente en aquellas conductas más frecuentes y menos graves.

El porcentaje de incidencia total de alumnos víctimas de insultos pasa del 39,1% al 27% y el de víctimas de motes ofensivos del 37,7% al 26%. Disminuyen también los porcentajes declarados de víctimas de otras

conductas más graves como ciertas agresiones físicas indirectas y alguna forma de amenazas. Y también disminuye el acoso sexual, que ya tenía porcentajes muy reducidos en el informe presentado en el año 2000 y que los tiene menores en el actual. Sin embargo, otras conductas padecidas por los alumnos, como la exclusión social más directa (no dejar participar), o ciertas formas de agresión física, así como las modalidades más graves de amenazas, no muestran esa tendencia a la baja y se mantienen en niveles similares a los de hace siete años.

Parece, pues, que las políticas preventivas y las líneas de intervención que se han seguido logran detener el avance del problema e incluso obtienen ciertos éxitos parciales al lograr disminuciones significativas en algunas conductas de abuso. Bienvenidos sean estos logros que no son en absoluto desdeñables pero que no evitan tener que decir inmediatamente a continuación que los resultados alcanzados son insuficientes en la medida en que todavía están muy lejos de erradicar el problema.

Hay que insistir, por tanto, en las líneas de actuación con las que se han obtenido resultados esperanzadores y aplicarse con esmero en la puesta en marcha de otras iniciativas con las que prevenir y atajar las actitudes y conductas violentas sobre las que la intervención se ha mostrado menos eficaz. Conjugando una idea y otra se finaliza este informe reiterando las recomendaciones que se efectuaron en el del año 2000, cuya vigencia se mantiene, y añadiéndose o adicionándose otras, más concretas y específicas, vinculadas con los resultados propios de este último trabajo.

Esta Institución confía en que la tarea iniciada en 1999 y culminada ahora resulte de utilidad para la sociedad en general y para el mundo de la educación y la enseñanza en particular. Si se consigue habrá sido posible porque, como en otras ocasiones, se ha podido contar con la inestimable colaboración del Comité Español de UNICEF que generosa y desinteresadamente ha participado en este trabajo. Y también habrá sido posible, claro está, por la competencia y dedicación del equipo integrante del Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la

Adolescencia (IUNDIA) sobre quien ha recaído directamente la realización del estudio en el que han intervenido como directoras de la investigación D<sup>a</sup> Cristina del Barrio Martínez, D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Ángeles Espinosa Bayal y D<sup>a</sup> Elena Martín Ortega, Profesoras titulares de Psicología Evolutiva y de la Educación, y D<sup>a</sup> Esperanza Ochaíta Alderete, Catedrática de la misma materia, todas ellas de la Universidad Autónoma de Madrid; y como investigadores D<sup>a</sup> Ángela Barrios Fernández, Profesora Titular Interina de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid; D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José de Dios Pérez, Investigadora del IUNDIA; D. Héctor Gutiérrez Rodríguez, Profesor Contratado de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid; y D. Ignacio Montero García-Celay, Profesor Titular de Metodología de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.



## **PARTE I.- MARCO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES**



## **CAPÍTULO 1. EL MALTRATO POR ABUSO DE PODER ENTRE ESCOLARES**

El objetivo de este primer capítulo es ofrecer a sus lectores o lectoras una visión general del estado actual del conocimiento del fenómeno del maltrato escolar, que les permita obtener unas ideas básicas del estado de la cuestión, tanto en nuestro país como fuera de él. Como se explica en las páginas siguientes, la gran cantidad -y con frecuencia, la excelente calidad- de los trabajos realizados sobre el tema en los últimos años desde diversas disciplinas, y los cambios que se han producido en la comprensión del problema, hace imprescindible dedicar unas páginas a la consecución del objetivo señalado.

El capítulo está dividido en dos apartados: el primero se ocupa de resumir la información más relevante contenida en el Informe Defensor del Pueblo-UNICEF publicado en 2000. El segundo revisa la situación actual de los estudios sobre acoso escolar, analizando los avances que se han obtenido tanto en su conocimiento teórico como en el práctico y pone de manifiesto la incidencia que ha tenido el informe no solo para las administraciones públicas, sino también para los distintos contextos relacionados de alguna manera con la educación infantil y adolescente.

Hace ya unos años, y especialmente en los dos últimos, el fenómeno del maltrato por abuso de poder, conocido también como victimización o por los términos anglosajones *bullying* y *mobbing*, viene siendo un tema clásico tanto en los medios de comunicación dirigidos a la población general, como en las revistas científicas especializadas, sobre todo cuando se produce en los centros educativos y tiene lugar entre escolares.

Desde el primer estudio realizado por Olweus en Escandinavia en 1978, y de la mano de investigaciones fundamentalmente europeas, pero también desarrolladas en Australia y Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón, el estudio del maltrato entre escolares ha ido tomando una dimensión internacional que lo ha sacado de su invisibilidad, que no inexistencia. Fue el propio Olweus (1993) quien definió, cuando se

produce en el contexto escolar como una *"conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes"*. Esta definición hace hincapié en tres criterios para identificar el maltrato por abuso de poder: a) la intención de hacer daño (físico o psicológico), b) la reiteración de las conductas y c) el desequilibrio de poder que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola. Debido a este tercer criterio se ha de considerar el maltrato como un acto cobarde: quienes lo hacen saben que seguramente saldrán ilesos, ya que la víctima se siente impotente para responder y es difícil que quienes lo observan lo comuniquen.

Estando siempre presentes estas características, el maltrato entre iguales por abuso de poder toma formas muy distintas que es preciso conocer para poder entender su naturaleza compleja y planificar las intervenciones educativas adecuadas, formas que no siempre resultan evidentes a los observadores del fenómeno, incluso a quienes lo estudian. Así, a lo largo de casi tres décadas de estudio, el concepto ha ido ampliándose al concebirse la diferencia de poder no sólo en términos físicos, sino también psicológicos o sociales y al incluir nuevos ejemplos de conductas, como las relacionadas con la exclusión social u ostracismo, más allá de las interacciones explícitamente agresivas (véanse Del Barrio, Gutiérrez, van der Meulen, Barrios y Granizo, 2005; Rigby, 1996; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2002).

Las investigaciones realizadas en distintos países señalan que el acoso es un fenómeno muy extendido entre los escolares, de tal manera que suelen coincidir en estimar que uno de cada seis recibe alguna clase de maltrato por parte de sus compañeros o compañeras y que es en los últimos años de la educación primaria y en los primeros de la secundaria,

entre nueve y catorce años, cuando se produce con mayor frecuencia. El Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF publicado en el año 2000<sup>1</sup>, ofrece al lector o lectora una revisión de los principales estudios de incidencia europeos hechos hasta ese momento, incluyendo los realizados en el territorio nacional. También en el año 2000, Smith y Shu hicieron un estudio con escolares británicos de edades comprendidas entre los diez y los catorce años en el que encontraron niveles de incidencia semejantes: un 32,2% lo había sufrido esporádicamente y un 7% al menos una vez por semana.

Por otra parte, se ha constatado en distintas lenguas la dificultad de aplicar un término comprensivo para todas las formas que adopta el fenómeno del acoso escolar. Si esto es así en cada lengua, las dificultades aumentan al tratar de encontrar términos equivalentes entre unos idiomas y otros. Un estudio comparativo internacional y translingüístico, publicado en 2002 por uno de los más destacados estudiosos de los abusos entre escolares, Peter Smith y por otros veinte expertos, ha intentado arrojar luz sobre este asunto analizando los términos empleados por niños y niñas de ocho años de edad y por adolescentes de catorce, cuando se les pedía que describieran distintos dibujos o viñetas que ilustraban interacciones agresivas y no agresivas entre niños y niñas. Los resultados pusieron de manifiesto que, incluso un término tan usual en inglés como *bullying*, era utilizado fundamentalmente para referirse a las interacciones que reflejaban una agresión física marcada por un desequilibrio de fuerzas (número o tamaño desigual) entre los personajes. En la muestra española del trabajo, el término más usado en todas las edades fue *meterse con alguien* (aplicado tanto a las agresiones físicas como a las verbales, directas o indirectas), seguido por *maltrato* y *abuso*, utilizándose este último de modo más específico en las láminas que mostraban explícitamente una diferencia de poder. No obstante, para los escolares españoles la palabra *maltrato* era la que más exactamente se correspondía con la inglesa *bullying*, frente a las expresiones *meterse con*, *abuso*, *egoísmo* y *rechazo*. También se encontraron diferencias entre las

---

<sup>1</sup> *Informe sobre Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria* (Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000). Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, H. Gutiérrez, I. Fernández, L. Hierro y E. Ochaíta.

edades estudiadas de tal manera que, mientras los y las estudiantes más jóvenes tendían a aplicar todos estos términos a las distintas escenas, los mayores los empleaban de forma más discriminada. Así, los chicos y chicas de catorce años reservaban, en general, la palabra *rechazo* para los casos de exclusión social, aunque la más frecuentemente utilizada era *maltrato*, con porcentajes de 96% y 85% en escenas de maltrato físico y verbal respectivamente y de 65% en las de exclusión social (Smith y otros, 2002).

La situación del maltrato entre iguales en los centros educativos españoles, desde que a finales de la década de los ochenta se publicara el primer trabajo sobre el tema (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), fue analizada en el Informe Defensor del Pueblo-UNICEF del año 2000, mientras que los estudios desarrollados con posterioridad serán estudiados en el capítulo dos de este libro. A continuación se resume brevemente el Informe que, como es sabido, supone el primer trabajo realizado en España con una muestra de estudiantes de educación secundaria obligatoria representativa a nivel nacional, que se completa con la de la población de profesorado compuesta por los jefes y jefas de estudios de los centros de procedencia del alumnado.

### **1.1. El primer Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF<sup>2</sup> (2000) sobre violencia escolar: El maltrato entre estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria**

Así pues, aunque desde finales de los años 80 se habían publicado en España algunos estudios acerca del maltrato entre escolares (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1997), es en 1998, a raíz de casos extremos aparecidos en los medios de comunicación cuando, desde la Comisión Mixta Congreso-Senado del Parlamento español, se expresa la necesidad de determinar la frecuencia y gravedad de la violencia en los centros educativos y se encarga a la Oficina del Defensor del Pueblo un informe riguroso acerca de la incidencia de

---

<sup>2</sup> En lo sucesivo, se citará también este informe con las siglas IDP-U

conflictos violentos entre los estudiantes de secundaria del estado español en su conjunto<sup>3</sup>.

En el Cuadro 1 se muestra el esquema de la información contenida en el Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF sobre Violencia Escolar resultante que, en noviembre de 1999 se presentaba ante el Parlamento y posteriormente, ya en el año 2000, se publicaba en la serie *Informes, estudios y documentos* editada por el Defensor del Pueblo. El núcleo del informe (pp. 141-289) está constituido por un estudio epidemiológico a escala nacional sobre la incidencia del maltrato entre iguales en los centros españoles de educación secundaria obligatoria. En el participaron 3000 estudiantes y 300 profesores y profesoras, jefes y jefas de estudio de otros tantos centros de educación secundaria. Junto con dicho estudio epidemiológico, el informe también contiene una doble revisión de las investigaciones centradas en la incidencia del maltrato entre escolares y de las actuaciones educativas realizadas en España y en el resto de Europa, además de un análisis del marco jurídico de la violencia contra menores en España y países de su entorno (véase el Cuadro 1).

**Cuadro 1.** Contenido del *Informe sobre violencia escolar* presentado por el Defensor del Pueblo en el Parlamento el 29 de noviembre de 1999 (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000).

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>i. el estado de la cuestión en Europa: revisión de las investigaciones de incidencia y actuaciones educativas</li><li>ii. revisión del marco jurídico de la violencia contra menores en España y países de su entorno</li><li>iii. actuaciones de las administraciones educativas españolas</li><li>iv. estudio nacional de la incidencia del maltrato entre iguales en centros de educación secundaria</li><li>v. conclusiones y recomendaciones</li></ol> |
|---|

El estudio se centró fundamentalmente en un tipo de conflicto, el maltrato entre compañeros por abuso de poder (*bullying*), si bien también se abordaron otros aspectos relacionados con las relaciones personales de los miembros de la comunidad escolar. El principal objetivo del estudio epidemiológico fue proporcionar una panorámica nacional de la incidencia

---

<sup>3</sup> El Informe, elaborado por la Oficina del Defensor del Pueblo y el Comité español del UNICEF, fue encargado a un equipo interdisciplinar de investigadoras e investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid, especialistas en necesidades y derechos de la infancia, psicología del desarrollo y de la educación, metodología y filosofía del derecho. También colaboraron en la misma profesoras de educación secundaria expertas en maltrato entre iguales en centros escolares.

de las distintas modalidades de abusos entre escolares de ESO o niveles equivalentes, tal como informan los propios estudiantes desde su triple perspectiva de testigos, víctimas o agresores. Asimismo, se proponía determinar las posibles variaciones en la incidencia debidas al efecto de distintas variables, en concreto: el género (masculino o femenino), el curso (de 1º a 4º de ESO), la titularidad del centro (pública o privada), el tamaño de la localidad en la que éste se encuentre (mayor o menor de 20.000 habitantes) y la comunidad autónoma de pertenencia. Los otros objetivos del estudio relativos al alumnado, tenían que ver con diversos aspectos que van más allá de la incidencia, tales como: a) la descripción por parte de las víctimas de las características de quienes han protagonizado los episodios concretos de agresión, esto es, su curso, género y modo de actuación –individual o en grupo-; b) el conocimiento de las circunstancias en que tienen lugar las conductas de maltrato, como su escenario o la calidad de las relaciones de los participantes; c) la exploración de las reacciones de víctimas y testigos (i.e. a quién comunican los primeros lo que les ocurre, cómo responden los demás) tal como lo refieren víctimas y agresores. Finalmente, el último objetivo pretendía explorar la visión del profesorado acerca de la incidencia del maltrato entre iguales y otros aspectos relacionados con los conflictos de convivencia, en concreto: el grado de importancia de distintos problemas detectados en los centros; b) las causas a que atribuyen el fenómeno del maltrato; y c) las diversas formas de intervención cuando se produce el acoso, tanto en el aula como en el centro.

### **1.1.1. Características metodológicas del estudio**

La muestra estaba constituida por 3000 estudiantes de educación secundaria obligatoria o equivalente, pertenecientes a 300 centros escolares elegidos de acuerdo a tres variables: contexto (urbano-rural); titularidad (pública-privada) y distribución proporcional en las diferentes comunidades autónomas<sup>4</sup>. En cada una de las escuelas se seleccionaron

---

<sup>4</sup> Las comunidades autónomas presentes en este estudio eran aquellas que en el momento de llevar a cabo la investigación (curso 1998-1999) tenían ya competencias plenas en educación: Andalucía, Baleares, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia. El resto de las comunidades se analizaron conjuntamente al depender a efectos educativos todavía del Ministerio de Educación y Cultura.

al azar dos estudiantes -un chico y una chica- de cada uno de los cuatro cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), o de los cursos correspondientes en el sistema de la Ley General de Educación. Se eligieron dos estudiantes más en cada escuela para completar el número necesario en la muestra, rotando el curso del que se tomaban.

Los diez alumnos y alumnas contestaban, en una sala de la escuela diferente a su aula habitual, un cuestionario elaborado para esta investigación tras el correspondiente estudio piloto. La contestación al cuestionario se llevaba a cabo en presencia de un encuestador o encuestadora que podía así resolver las posibles dudas del alumnado. Como ya se ha dicho, la investigación también recogía los resultados obtenidos a partir de los datos de los 300 jefes o jefas de estudios de los centros elegidos, que rellenaron de forma independiente otro cuestionario complementario al del alumnado.

Tabla 1.: Tipos de manifestaciones de maltrato por abuso de poder entre iguales contemplados en el estudio epidemiológico incluido en el Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)

Tipo de agresión	Ejemplos de conducta
<i>Exclusión social</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ignorar</li> <li>• No dejar participar</li> </ul>
<i>Agresión verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insultar</li> <li>• Poner mote ofensivos</li> <li>• Hablar mal de otro a sus espaldas</li> </ul>
<i>Agresión física indirecta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esconder cosas de la víctima</li> <li>• Romper cosas de la víctima</li> <li>• Robar cosas de la víctima</li> </ul>
<i>Agresión física directa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pegar</li> </ul>
<i>Amenazas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazar sólo para meter miedo</li> <li>• Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje)</li> <li>• Amenazar con armas (cuchillo, palo)</li> </ul>
<i>Acoso sexual</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acosar sexualmente con actos o comentarios</li> </ul>

El cuestionario del alumnado contenía preguntas acerca de conductas de maltrato muy específicas que, posteriormente, podían

agruparse en distintas categorías: verbal, físico, de exclusión social<sup>5</sup>, amenazas y acoso sexual (véase Tabla 1). Con este instrumento de recogida de la información, que preguntaba de forma concreta sobre las diversas formas en que se produce el acoso escolar, se pretendía obtener resultados más precisos que los hallados cuando se utilizan cuestionarios con preguntas generales. En este sentido, como subrayaban Smith y colaboradores en el año 2002, el indagar por cada acción concreta y no por el término global -sea este *bullying*, maltrato o acoso- evita las posibles interpretaciones particulares del concepto que pueden hacer los sujetos. En otros términos, cuando por ejemplo se pregunta a un alumno o alumna si es maltratado o maltratada, puede contestar que no, aunque realmente lo sea, porque su idea de maltrato no coincida con la del investigador o investigadora que ha elaborado el cuestionario. Por consiguiente, la utilización de cada acción de maltrato a la hora de preguntar si se experimenta, se realiza o se observa, permite salvar la interpretación minimizadora de los malos tratos.

### **1.1.2. Resultados proporcionados por el alumnado**

En este apartado se resumen los resultados más importantes obtenidos mediante los datos procedentes de las respuestas del alumnado, comenzando por los relativos a la **incidencia del maltrato**. Desde la triple perspectiva de los y las escolares como *testigos, víctimas o agresores* que aparece en la (Tabla 1.1), pudo afirmarse, en primer lugar, que todos los tipos de maltrato incluidos en el cuestionario tenían lugar en los centros docentes españoles de educación secundaria obligatoria, si bien con un nivel de incidencia muy distinto.

---

<sup>5</sup> La categoría *exclusión social* se incluyó teniendo en cuenta que toda forma de maltrato es, en sí misma, agresión psicológica o emocional, aquellas conductas que no pueden considerarse estrictamente físicas o verbales.

**Tabla 1.1.:** Porcentaje de estudiantes de secundaria que afirman haber presenciado, sufrido o perpetrado diferentes modos de maltrato entre compañeros, con mayor o menor frecuencia (N=3000). [A partir de Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000].

Comportamiento	VICTIMA (%)	AGRESOR (%)	TESTIGO (%)
Ignorar	14,9	38,7	79
No dejar participar	10,7	13,7	66,5
Insultar	38,5	45,5	91,6
Poner motes ofensivos	37,2	37,9	91,3
Hablar mal de otro/a	34,9	38,5	88,3
Esconder cosas	21,8	13,5	73,9
Romper cosas	4,4	1,3	37,6
Robar cosas	7,3	1,5	39,5
Pegar	4,8	7,2	59,6
Amenazar para meter miedo	9,7	7,4	66,2
Amenazar para obligar a hacer algo	0,8	0,4	12,6
Amenazar con armas	0,7	0,4	6,2
Acosar sexualmente	2	0,6	7,6

Desde la perspectiva de las *víctimas*, las manifestaciones consideradas más graves (*acoso sexual, amenazas con armas y obligar a hacer cosas bajo amenazas*) se producían con menor frecuencia<sup>6</sup>. El alumnado señalaba que las formas de abuso más frecuentemente sufridas eran las *agresiones verbales* -ser insultado, que hablen mal a sus espaldas, o recibir motes ofensivos-, que decían padecer entre el 34,9% y el 38,5% de los y las estudiantes. Les seguía un tipo de *agresión física indirecta*, esconder cosas, que sufría el 21,8% de los chicos y chicas, y la *exclusión social* -ser ignorado (10,7%) o no permitida su participación (14,9%). Las *amenazas para intimidar* eran sufridas por casi por un 10% del alumnado, las *agresiones físicas directas* -ser pegado- por cerca del 5% y las *indirectas*, que roben o rompan sus propiedades por el 4,4% y el 7,3% respectivamente. Porcentajes muy inferiores de escolares se identificaban como víctimas de las formas más graves de *amenazas* (chantajes y amenazas con armas) y de *abuso sexual*.

Cuando se analizan los resultados de los *agresores*, los datos mostraron que, en las categorías de *exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta y pegar*, eran mayores los porcentajes de alumnado que se confesaban agresores que los de quienes se declaraban

<sup>6</sup> El concepto de gravedad debe ser empleado con mucha prudencia, ya que las secuelas psicosociales de algunas de las conductas de exclusión social o agresión verbal pueden ser también muy importantes o graves.

víctimas. Lo contrario ocurría para las conductas más graves, de las que los y las escolares se reconocían agresores en menor medida que víctimas. Lógicamente el porcentaje de quienes observaban estas situaciones abusivas, ya fueran alumnado testigos o docentes, era mayor que el de quienes las vivían o perpetraban (véase la Figura 1.1).

Se resumen a continuación los principales resultados obtenidos cuando se estudia la *incidencia de las distintas variables* en el acoso escolar. En primer lugar hay que señalar que el hecho de pertenecer a una u otra *comunidad autónoma* o de residir en *municipios grandes o pequeños*, no produjo diferencias estadísticamente significativas sobre los resultados<sup>7</sup>. Tampoco se encontraron diferencias importantes cuando se analizó la incidencia de la *titularidad del centro*, tan solo se encontraron diferencias entre los centros públicos y privados en que estos últimos registran mayores porcentajes de víctimas y agresores en la conducta de *hablar mal a espaldas* de otros, así como mayores porcentajes de escolares que ignoran y ponen motes ofensivos a los y las compañeras.

Respecto al *género*, hay que señalar que, en general, son más los chicos que las chicas que se reconocen como agresores y como víctimas en aquellas modalidades de maltrato en que se han encontrado diferencias significativas al estudiar la variable. No obstante, la conducta de *hablar mal de* otros se produce más en las chicas, e igualmente cuando se trata de agresoras, víctimas o testigos, sin que se hallan encontrado diferencias de género a la hora de *ignorar* a otros u otras. En relación al *curso*, los resultados mostraron que la mayor incidencia del maltrato se producía en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria (entre 12 y 14 años) e iba descendiendo paulatinamente hasta cuarto curso (16 años). En términos generales, estos datos de género y curso confirmaron los obtenidos en la mayor parte de las investigaciones desarrolladas en los diferentes países ya que, por una parte, el maltrato escolar resultó ser un fenómeno fundamentalmente masculino, aunque exista protagonismo femenino en ciertas formas indirectas y, por otra, mostró una clara tendencia a disminuir a lo largo de la adolescencia.

---

<sup>7</sup> El nivel de confianza utilizado en el análisis estadístico de la diferencia en incidencia en función de las distintas variables examinadas fue 99.9%.

Un análisis realizado con posterioridad a la publicación del informe que se está analizando (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003) estudió de forma conjunta los efectos del *género y el curso* sobre la incidencia de los distintos tipos de maltrato desde la perspectiva de las víctimas (Tablas 1.2 y 1.3). Como muestra la Tabla 1.2, los porcentajes de alumnado de chicos y chicas que reciben *exclusión y agresión verbal* son, por lo general, bastante similares en el primer ciclo de secundaria, pero tienden a descender en tercero y cuarto cursos, más rápidamente en las chicas que en los chicos. Hay, no obstante, tres excepciones que deben reseñarse. Por una parte, en la conducta de *hablar mal de mí* se producen mayores porcentajes de víctimas femeninas que masculinas en todos los cursos. En segundo lugar, mientras que la incidencia de *ser ignorada*, se mantiene constante en las chicas en todos los cursos, los porcentajes de victimización de los chicos muestran diferencias muy acusadas entre primero (20,6%) y cuarto curso (9,3%). Por último, la tercera excepción tiene que ver con *recibir motes*, cuyos porcentajes de incidencia entre los alumnos se mantiene constantemente alta en el segundo ciclo de la ESO.

**Tabla 1. 2.** Porcentajes de víctimas de *exclusión social* y *agresión verbal* en función del género y el curso (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

<b>"Me ignoran"</b>			
	Chica	Chico	Total
1º E.S.O.	16,46	20,58	18,17
2º E.S.O.	16,97	14,54	15,60
3º E.S.O.	16,21	14,22	14,91
4º E.S.O.	13,80	9,29	11,34
Total	15,73	14,14	14,93
<b>"No me dejan participar"</b>			
	Chica	Chico	Total
1º E.S.O.	13,80	22,79	17,80
2º E.S.O.	8,60	14,22	11,11
3º E.S.O.	8,16	11,37	9,46
4º E.S.O.	4,97	6,23	5,42
Total	8,62	13,05	10,83
<b>"Me insultan"</b>			
	Chica	Chico	Total
1º E.S.O.	45,73	56,25	49,84
2º E.S.O.	47,86	41,41	44,23
3º E.S.O.	30,80	42,08	35,34
4º E.S.O.	21,26	30,21	25,32
Total	35,54	41,42	38,53
<b>"Me ponen motes"</b>			
	Chica	Chico	Total
1º E.S.O.	39,34	45,64	41,84
2º E.S.O.	40,66	43,91	41,93
3º E.S.O.	29,23	46,81	37,42
4º E.S.O.	17,88	38,79	27,98
Total	31,56	43,23	37,24
<b>"Hablan mal de mí"</b>			
	Chica	Chico	Total
1º E.S.O.	38,04	31,98	34,51
2º E.S.O.	46,94	30,28	38,21
3º E.S.O.	40,65	33,08	35,86
4º E.S.O.	39,61	24,07	31,52
Total	40,82	29,27	34,94

Nota: Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ )

Con respecto a las *agresiones físicas*, como se observa en la Tabla 1.3, la incidencia de la conducta de *esconder cosas* se mantiene bastante constante en los diferentes cursos tanto en los alumnos como en las alumnas. Por otra parte los porcentajes de incidencia de la *agresión física*

*directa* son superiores entre los chicos, pero van descendiendo a lo largo de los cursos, de tal modo que la diferencia entre géneros, muy evidente en primero, casi desaparece en cuarto. Por último, con respecto a las *amenazas* y el *acoso sexual*, tan solo hay diferencias relativas al curso en la conducta de ser amedrentado mediante amenazas, donde se aprecia un descenso de primero a cuarto. Respecto al género, los chicos padecen más el *ser amedrentados* mientras que las chicas son más víctimas de *acoso sexual*.

**Tabla 1.3.** Porcentajes de víctimas de agresiones físicas, amenazas y acoso sexual en función de del género y el curso (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

<b>"Me esconden cosas"</b>			
	Chica	Chico	Total
1º E.S.O.	22,04	27,74	24,52
2º E.S.O.	21,30	25,00	22,70
3º E.S.O.	21,30	22,91	21,70
4º E.S.O.	15,59	21,82	18,46
Total	19,83	23,92	21,83
<b>"Me pegan"</b>			
	Chica	Chico	Total
1º E.S.O.	4,66	12,09	8,07
2º E.S.O.	4,26	7,14	5,45
3º E.S.O.	2,40	5,30	3,60
4º E.S.O.	1,48	2,64	1,90
Total	3,14	6,54	4,83
<b>"Me amenazan para meterme miedo"</b>			
	Chica	Chico	Total
1º E.S.O.	9,45	17,92	13,33
2º E.S.O.	11,00	13,32	11,91
3º E.S.O.	7,88	11,03	9,11
4º E.S.O.	3,75	5,52	4,46
Total	7,84	11,62	9,73
<b>"Me acosan sexualmente"</b>			
	Chica	Chico	Total
1º E.S.O.	2,05	2,09	1,97
2º E.S.O.	4,76	0,69	2,67
3º E.S.O.	2,64	1,80	2,02
4º E.S.O.	2,30	0,96	1,48
Total	2,84	1,26	2,05

Nota: Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ )

Cuando se analizan los datos de los agresores, parece producirse con el curso -especialmente entre primero y segundo- un aumento en las

modalidades indirectas de exclusión social y agresión verbal (*ignorar y hablar mal*) y una disminución en el tipo más explícito de exclusión social (*no dejar participar*). Con respecto a la categoría de *insultar*, sólo en el caso de las chicas es relevante la disminución que tiene lugar con la edad. Las alumnas de segundo ciclo de ESO tienden menos a agredir por medio de *ataques a las propiedades* que las de primero, tendencia que es significativa cuando se trata de *esconder cosas*. Mientras que en los chicos se mantienen los porcentajes, un mayor número de ellos, comparados con sus compañeras, se declara autor de todas las modalidades físicas de agresión, indirectas o directas. En el caso de *pegar* sí hay una disminución entre el primero y segundo ciclo tanto en los chicos como en las chicas. Las *amenazas para amedrentar* (7,44%), las llevan a cabo significativamente más los varones (10,23%) que las mujeres (4,75%,  $p \leq 0,05$ ) en todos los cursos. No se producen diferencias de género o curso, precisamente por la escasa frecuencia con que se producen, en los porcentajes de escolares que realizan los distintos tipo de amenazas (*obligar a hacer cosas mediante amenazas* (0,44%) y *amenazar con armas* (0,43%). En el caso del *acoso sexual*, se da una interacción entre género y curso ( $p \leq 0,05$ ). Las chicas (0,41%) manifiestan ser menos agresoras que los chicos (0,88%) y los porcentajes de éstas aparecen constantes a lo largo de los cursos; en el caso de los varones se produce un incremento de primero (0,69%) a segundo (1,79%) para después descender paulatinamente en tercero (0,96%) y cuarto (0,68%).

Se pasa ahora a analizar los resultados relativos a lo que en el IDP-UNICEF, se denominaba ***más allá de la incidencia***, esto es, las características de los y las protagonistas del maltrato, el escenario o escenarios en que se produce y lo que sigue a la agresión: reacciones y sentimientos del alumnado implicado.

Cuando se estudian las *características de los agresores y agresoras* tal como son identificados por quienes se reconocen como víctimas, los resultados más relevantes son los siguientes. En primer lugar, en relación con el *curso* del que proceden los maltratadores, los resultados muestran que se trata de alumnos o alumnas que estudian mayoritariamente en la misma clase - y en menor medida, en el mismo curso pero en distinto

grupo- que las víctimas. Existe, no obstante, una excepción, en la conducta de *amenazar con armas* en que los que la ejercen proceden de fuera del centro escolar. Además hay que tener en cuenta que la procedencia de los agresores puede variar en relación con el tipo de maltrato que ejercen y con el curso de las víctimas de tal manera que, por ejemplo, en primer curso de la ESO son importantes los porcentajes de alumnos que, cuando son víctimas de las conductas de *insultar*, *poner motes* y *pegar* mencionan a alguien que procede de un curso superior.

En relación con el *género* y el *número* de los agresores, las víctimas se refieren a un agresor mayoritariamente masculino, que actúa sólo o en grupo. No obstante, existen también diferencias en función de los distintos tipos de maltrato ya que, por ejemplo, la conducta de *hablar mal de otros* se hace sobre todo en grupos formados exclusivamente por chicas, por chicos, o por grupos mixtos de chicos o chicas, mientras que otros tipos de agresión verbal, como *insultar* o *poner motes* son ejercidos fundamentalmente por alumnos que actúan solos y en grupos.

Cuando los estudiantes que se reconocen víctimas describen el *lugar* o *escenario* en que tiene lugar el maltrato, se encuentran grandes diferencias relacionadas con el tipo de abuso de que se trate, aunque, el *aula* es, en términos absolutos, el escenario en que se producen mayores porcentajes de malos tratos. Es, además, el lugar privilegiado para las agresiones de *insultar*, *poner motes*, y *acosar sexualmente*, y el prioritario para *esconder*, *romper* y *robar*<sup>8</sup>. Otras conductas, como la *maledicencia*, la *exclusión social* o la *amenaza sin armas*, se producen en los diversos lugares de la escuela, mientras que la amenaza con armas tiene lugar, sobre todo, fuera del centro.

Para concluir el resumen de los resultados relativos a las respuestas de los y las escolares, se describen brevemente a continuación las *reacciones de los distintos* implicados en los episodios según la perspectiva

---

<sup>8</sup> Obsérvese que en el Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), se señalaba, por error, como escenario más frecuente en el que se *esconden cosas* los aseos, y no el aula (pág. 170 y Figura 1.44 , pág. 277 del Anexo). Como se ha hecho anteriormente en otras publicaciones, se ruegan disculpas por este error y por las consecuencias que haya podido tener.

de las víctimas, agresores o testigos. Las *víctimas* dicen que, cuando son agredidas, piden preferentemente ayuda a los amigos o amigas, con menor frecuencia a la familia y aún en menor proporción al profesorado. Quienes intervienen en los episodios de acoso son también, sobre todo los amigos y amigas. No obstante hay que señalar que existe un importante porcentaje de estudiantes, alrededor del 16% del total y del 20% de quienes sufren *chantaje, amenazas con armas o exclusión social*, que no comunican a nadie los abusos, con los consiguientes problemas psicológicos que ello puede conllevar. Además, los resultados mostraron que, en la mayoría de los casos de maltrato, con independencia de la agresión sufrida, las víctimas sólo contaron con la ayuda de algún amigo o amiga: alrededor del 60% de los y las agredidas mencionan esta ayuda que se deja sentir especialmente en las agresiones físicas indirectas. También la familia y el profesorado proporcionan ayuda a los y las escolares intimidados o abusados, aunque ésta solamente supone un tercio de la que prestan las amistades.

Por otra parte según la voz de los *agresores*, la reacción mayoritaria de los testigos es la pasividad y sólo un 10% afirma que los compañeros muestran rechazo ante el maltrato o acoso. Finalmente, la tendencia de casi la mitad de los testigos es cortar la situación si la víctima es un amigo o amiga, aunque un tercio de éstos no tiene en cuenta las relaciones que tienen con las víctimas a la hora de buscar solución al problema.

Cuando se pregunta a los y las escolares sobre las actuaciones del profesorado en las situaciones que se están analizando, la mayor parte contesta que algunos *intervienen para cortarlo*, aunque esta mayoría supone tan sólo un tercio de la muestra. Los alumnos y alumnas restantes dicen *no saber qué hacen* los y las docentes o *que no hacen nada porque no se enteran*.

Por último cuando se pregunta al alumnado si siente miedo al ir al colegio y, en su caso, las causas del temor, la mayor parte de los que lo tienen lo achacan a sus compañeros o compañeras y, en menor medida, al profesorado y al trabajo académico.

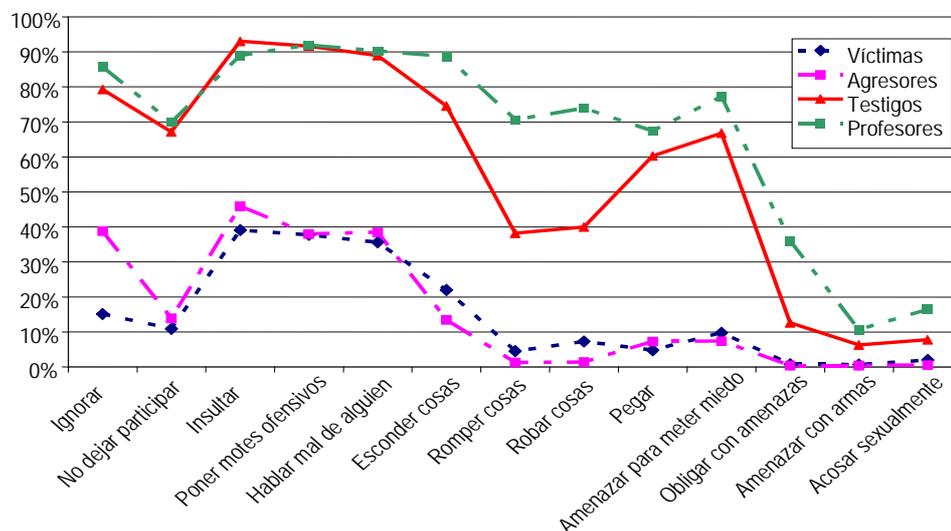
### **1.1.3. Resultados relativos al profesorado**

A continuación, se resumen los principales hallazgos obtenidos a partir de la información proporcionada por los 300 jefes y jefas de estudios consultados en su doble perspectiva, como profesores o profesoras de un grupo, y como miembros del equipo directivo. La información se centra en su valoración del maltrato entre iguales, la percepción de sus distintos tipos y de su frecuencia tanto en el aula como en el centro, los escenarios en que ocurren y sus reacciones ante los episodios, de nuevo, en los dos contextos.

Comenzando con la *valoración del problema*, los jefes y jefas de estudios no consideran las agresiones entre estudiantes como el principal problema de los centros y, por otra parte, estiman que estos conflictos han aumentado en los tres últimos años. Además, evalúan la incidencia del maltrato en porcentajes más altos que los escolares víctimas y agresores, y de manera más similar a la de los alumnos y alumnas testigos (véase Figura 1.1.).

Con respecto a los *escenarios* del maltrato, el profesorado considera, en menor medida que el alumnado, que el aula es el escenario privilegiado del maltrato. Además este colectivo estima, en mayor medida que los alumnos o alumnas, que éstos llevan armas aunque las usen fuera del mismo.

Figura 1.1 Porcentaje de las distintas manifestaciones de abuso entre estudiantes de ESO referidas por los propios estudiantes (n=3000) que las sufren, llevan a cabo y presencian, y por el profesorado (n=300)



Al ser preguntados por el *papel del profesorado en el maltrato*, los jefes y jefas de estudios consideran que sí son conscientes de los conflictos, mientras, como ya se ha dicho, los alumnos dicen preferentemente que los ignoran. Además adjudican las agresiones a causas externas, fuera de su control como el *contexto social* y la *situación familiar* de los y las escolares. Alrededor de dos tercios del colectivo señalan que algún profesor o profesora en sus centros, insulta al alumnado o lo ridiculiza, a la vez que señalan en aquellos conductas abusivas dirigidas a ellos o a ellas.

La radicalidad de las *reacciones del profesorado* en el aula y el centro es proporcional a su gravedad. A casi todos los problemas que se producen en el centro se responde con medidas internas, siendo las más frecuentes *hablar con el alumno o alumna y tratar el tema en las tutorías*.

De acuerdo con el profesorado consultado, se recurre a la *familia* demasiado poco, y muy poco al *departamento de orientación* y a *cambiar la organización social del aula*. En general, la imagen que ofrecen los datos es que los centros escolares controlan la situación en relación con el problema del acoso escolar y las medidas en las que más confían son la *tutoría y la discusión de las normas*. Finalmente piensan que deben ser más sensibles a las características personales de las y los alumnos y utilizar métodos más participativos; consideran importante el trabajo con

las familias, aunque en la práctica no recurren a esta medida. No valoran la *formación* ni la *ayuda externa* como factor de cambio en los centros y destacan, junto a la necesidad de tomar medidas preventivas, se destaca la importancia de *hacer cumplir las normas*.

Para terminar este resumen del primer Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF, es necesario hacer referencia a las recomendaciones derivadas del mismo. Tal como se señala en el citado texto, el conjunto de la información suministrada por el alumnado y profesorado participante en el estudio fue la base sobre la que se elaboraron las recomendaciones de la institución que aparecen resumidas en el Cuadro 2.

**Cuadro 2.** Recomendaciones en torno a la intervención en el maltrato entre iguales por abuso de poder en los centros educativos (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000).

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Toma de conciencia y seguimiento del problema. Llevar a cabo estudios epidemiológicos periódicos y crear un observatorio sobre violencia escolar.</li><li>2. Coordinación de políticas educativas en distintos ámbitos de actuación</li><li>3. Actuaciones de formación tanto inicial como permanente, incluyendo a todo el personal de centros educativos, la inspección y las familias.</li><li>4. Dotación de recursos personales (incluyendo los departamentos de orientación y la incorporación de trabajadores sociales y personal de vigilancia).</li><li>5. Puesta en marcha de programas globales de intervención (incluyendo medidas preventivas en los proyectos educativos y la participación de los alumnos en estas decisiones).</li><li>6. Colaboración con las familias en el conocimiento del origen del maltrato y de las medidas que deben tomarse.</li><li>7. Utilización de metodologías más participativas y de cooperación, incluyendo el énfasis en la tutoría y la educación en valores de convivencia positiva desde el ejemplo.</li><li>8. Actuaciones en los centros favorecedoras de la inclusión, la reflexión conjunta, la participación de los estudiantes.</li><li>9. La consideración de todo el centro como espacio educativo.</li></ol> |
|--|

## **1.2. Visión actual del maltrato por abuso de poder entre escolares**

Como subrayan Smith y otros (2002), a lo largo de casi tres décadas de investigación en el fenómeno del maltrato, se ha acumulado una gran cantidad de conocimiento acerca de su naturaleza, manifestaciones, incidencia, etcétera, como punto de partida para explorar los métodos más eficaces para intervenir en este problema y prevenirlo. En la actualidad, se

tiende a considerar que se trata más de un fenómeno de grupo que individual, en el que se pueden desempeñar distintos papeles, además del de víctima y agresor. El progresivo incremento del conocimiento sobre el tema del *bullying* ha contribuido a desbancar, entre los estudiosos y estudiosas del mismo, algunos de los mitos más arraigados acerca de la naturaleza del fenómeno, tales como la existencia de un perfil de personalidad característico de los agresores o agresoras, su necesaria procedencia de poblaciones social o culturalmente deprimidas, su perpetración por bandas de adolescentes o jóvenes, o su mayor incidencia en los centros educativos de titularidad pública. Sin embargo, como han señalado diversos autores y autoras (Del Barrio, van der Meulen y Barrios, 2002; Rigby, 1996; Sullivan, 2000) muchas de estas creencias siguen estando presentes fuera de los ambientes académicos tal como se pone de manifiesto, por ejemplo, en las informaciones sobre el tema que difunden a menudo los distintos medios de comunicación. Hay que subrayar por ello que los datos de que se dispone actualmente acerca de la incidencia del maltrato entre iguales, de sus características, los lugares en que ocurre, o sus relaciones con variables tales como género o edad, no deben ni pueden ser considerados como características fijas, sino como tendencias sujetas al cambio. No se reduce a áreas socialmente deprimidas, ni a minorías étnicas o de otro tipo, ni a chicos y chicas difíciles ni a bandas como perpetradores. Si bien se puede hablar de tipos de maltrato -p.e., racista, sexual, homóforo, dirigido a estudiantes con necesidades educativas especiales, etc.-, cada caso particular que se aparte de los anteriores obliga a hablar más de factores de riesgo, de características probables de vulnerabilidad, que de expectativas y a reconocer que no hay escolares inmunes ante este problema.

Este cambio en la aproximación al fenómeno del maltrato entre iguales puede también observarse en el escenario español. Desde la publicación en el año 2000 del Informe Defensor del Pueblo-UNICEF, han sido numerosos los foros ciudadanos, congresos nacionales e internacionales, medios de comunicación, cursos para profesorado y familias, en que se ha divulgado su contenido, por no mencionar el sin número de profesionales de distintas disciplinas -desde la psicología y la educación hasta la pediatría y la psiquiatría- que se han referido a sus

resultados. Asimismo, se han desarrollado iniciativas institucionales, páginas en la Red (*Internet*), cursos y foros virtuales de reflexión y discusión, que han utilizado esta información como punto de partida para el debate. Igualmente, las nuevas investigaciones de incidencia del acoso han tenido en cuenta el informe como referencia o elemento de comparación utilizando, bien el mismo instrumento de recogida de datos (el cuestionario incluido en el IDP-U, 2000), bien un procedimiento distinto. Algunos de estos estudios se han realizado, o se están realizando actualmente en países de habla hispana (Alonqueo y del Barrio, 2003; Carranza, 2000; Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005; MINEDUC-IDEA, 2005, 2006) y, por supuesto también en España, como se detalla en el capítulo 2 de este mismo trabajo.

Pero además, como resultado de los debates teóricos, en años recientes la investigación sobre el maltrato ha tomado direcciones diferentes. Así, la incorporación de nuevos métodos ha contribuido a profundizar en la naturaleza del maltrato al permitir explorar otros aspectos que van más allá de la incidencia (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Granizo, 2005; Gutiérrez, 2001). Por un lado se han llevado a cabo estudios retrospectivos con cuestionarios que indagan en adultos sus experiencias escolares del pasado y que han contribuido en gran medida a determinar las consecuencias que tiene o puede tener, a largo plazo, el maltrato entre iguales que se produce en el contexto educativo formal (Hugh-Jones y Smith, 1999; Schäfer y otros, 2004; van der Meulen, Soriano, Granizo, del Barrio, Korn, y Schäfer, 2003). Otros trabajos se han centrado en estudiar, mediante procedimientos cualitativos, el significado que puede tener el fenómeno en distintas edades (Del Barrio, Almeida, Gutiérrez, van der Meulen y Barrios, 2003; Horn, 2004).

Hay que señalar, asimismo, que los cambios en la consideración del acoso escolar no se han producido solo en el ámbito de la investigación, sino también en el de la intervención. Por un lado, los conflictos y la convivencia han empezado a formar parte de las evaluaciones de los centros (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005). En muchos colegios o institutos se han creado comisiones de convivencia que han incluido unidades de mediación, muy a menudo con participación de los alumnos

y alumnas (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003; Naylor y Cowie, 1999; Ortega, Fernández y del Rey, 2003; Smith y otros, 2003; Torrego, 2000).

Las nuevas perspectivas en el estudio del fenómeno que nos ocupan han influido también en el ámbito de la formación. Así por ejemplo, se han elaborado materiales de carácter teórico y práctico, dirigidos a los diversos colectivos que trabajan en la prevención de la violencia en los niños, niñas y adolescentes haciendo especial referencia en el acoso escolar (Espinosa, Ochaíta y Ortega, 2003) y se han diseñado e impartido numerosos cursos dirigidos al profesorado en ejercicio. En algunas universidades, aún pocas no obstante, se han creado asignaturas sobre convivencia y resolución de conflictos que forman parte de la formación inicial de los futuros profesores y profesoras, como se recomendaba en el IDP-U, 2000.

Todo lo anteriormente señalado se refleja igualmente en una mayor implicación de los diferentes sectores sociales españoles en la prevención e intervención en los casos de maltrato escolar. Así, el Ministerio de Educación y Ciencia ha creado el Observatorio de Violencia Escolar siguiendo otra de las recomendaciones del Defensor del Pueblo. Ha creado también el denominado Plan de Convivencia, para el que ha contado con la implicación de asociaciones de centros educativos, secciones sindicales de enseñanza, y teléfonos de ayuda de las comunidades autónomas.

La nueva consideración social y cultural del *bullying* se refleja asimismo en la inclusión, en el ámbito de la legislación educativa de una referencia a las víctimas del fenómeno que nos ocupa. De esta manera, la disposición adicional vigésimo primera de la Ley Orgánica de Educación (LOE) establece lo siguiente: *“Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten atención a estos alumnos”*. Por otra parte, en el ámbito de la justicia de menores, la Fiscalía General del Estado ha elaborado al respecto la Instrucción 10/2005 de 6 de octubre sobre el tratamiento del acoso

escolar desde el sistema de justicia juvenil, destinada a concretar el procedimiento que deben seguir las denuncias en los casos de acoso.

El presente estudio responde a la propia implicación del Defensor del Pueblo en las acciones derivadas de las recomendaciones hechas en el Informe de 2000. En concreto se trata de responder a las recomendaciones I.1 y I.2, dirigidas a promover estudios epidemiológicos periódicos sobre la violencia escolar por parte de las administraciones públicas, especialmente aquellos que faciliten la comparación con otras investigaciones y permitan por ello, avanzar en la mejor comprensión del fenómeno.

Por último señalar brevemente los contenidos de los capítulos siguientes de este libro. Así, en el capítulo siguiente, Capítulo 2, incluido en esta primera parte dedicada al marco conceptual y a los antecedentes, se presenta la revisión de los estudios de incidencia realizados en el ámbito español desde la publicación del Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000).

La Segunda Parte de este Informe esta dedicada al estudio epidemiológico nacional correspondiente al trabajo de campo desarrollado en 2006. El Capítulo 3 describe el diseño y características metodológicas del estudio empírico. El Capítulo 4 resume sus resultados siguiendo el formato del estudio de 2000: en primer lugar se presentan los resultados obtenidos por el alumnado -acerca de su experiencia como víctimas, agresores o testigos de maltrato, el escenario donde ocurre y las reacciones de los propios alumnos en sus distintos papeles-. Posteriormente se analizan los resultados obtenidos a partir de la información que proporciona el profesorado.

El Capítulo 5 contiene la información relativa a la comparación de los resultados de los dos estudios desarrollados por el Defensor del Pueblo-UNICEF, organizando la información de la misma forma que en el capítulo anterior. Se trata, sin duda, de un capítulo importante ya que

permite analizar la evolución del acoso escolar en España entre los años 1999<sup>9</sup> y 2006.

El texto finaliza con una tercera parte organizada también en dos capítulos: en el Capítulo 6 se recogen las conclusiones principales de la investigación; en el Capítulo 7 el Defensor del Pueblo desarrolla las recomendaciones que propone a las administraciones públicas, y que, a la luz del trabajo realizado, se han considerado oportunas a la hora de mejorar el conocimiento del maltrato escolar y, en consecuencia, optimizar las acciones de prevención e intervención.

## **CAPÍTULO 2. ESTUDIOS SOBRE LA INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES REALIZADOS EN ESPAÑA CON POSTERIORIDAD AL PRIMER INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2000)**

El objetivo de este capítulo es ofrecer al lector o lectora un resumen de los estudios de incidencia del fenómeno *bullying* que se han publicado en España con posterioridad al primer informe del Defensor del Pueblo-UNICEF, cuyo trabajo de campo se realizó en 1999 y que se publicó en el siguiente año 2000 en la serie “*Informes, Estudios y Documentos*” del Defensor del Pueblo. Con posterioridad, se han ido realizando diversas investigaciones de incidencia en comunidades autónomas y provincias españolas, muchas de las cuales han estado financiadas o respaldadas por organismos o instituciones públicas tal como se recomendaba en el Informe.

Muchos de estos trabajos abordan el tema como parte de un estudio más general del clima de convivencia en los centros educativos, que incluye más o menos información sobre agresiones entre el alumnado. Algunos se centran en la frecuencia en que suceden estas agresiones, sin insistir en el carácter reiterado que tiene el maltrato por abuso de poder. En los últimos años, debido también al impacto social que han supuesto en nuestro país determinados casos de victimización escolar, han

---

<sup>9</sup> Fecha en que se realizó el trabajo de campo del estudio del IDP-UNICEF publicado en 2000.

proliferado las investigaciones que se ocupan de manera específica de este tipo de relación negativa entre pares.

La mayor frecuencia de los casos de maltrato entre iguales suele situarse entre el final de la etapa de educación primaria y, especialmente, al inicio de la secundaria tal como ya señalaban diversos trabajos nacionales y el propio estudio IDP-U publicado en 2000. La mayoría de estos estudios, emplean métodos cuantitativos de recogida de los datos, fundamentalmente cuestionarios, que permiten la administración colectiva y, por ello, el trabajo con muestras o poblaciones grandes. Los cuestionarios van dirigidos, sobre todo, a los alumnos y alumnas, a quienes se pregunta en calidad de víctimas, de agresores o de testigos, sobre su papel en diversas categorías de agresiones reiteradas físicas o psicológicas. Algunos estudios incluyen, asimismo, a profesores y profesoras, a quienes se pregunta como tutores o tutoras, jefes de estudios, o responsables de la dirección, -y casi siempre mediante cuestionarios-, su percepción sobre el problema del acoso en su centro educativo.

Se describe, en primer lugar, el hasta hoy único estudio de ámbito estatal que se ha publicado en el intervalo de tiempo transcurrido entre 1999 y el mes de junio de 2006: se trata del trabajo publicado en 2005 por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia denominado "*Violencia entre compañeros en la escuela*". No obstante, hay que señalar, que en el mes de septiembre de 2006, el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (Iieiddi) presentó a los medios de comunicación el denominado *Estudio Cisneros X*, sobre el acoso escolar, realizado por Oñate y Piñuel con una gran muestra de escolares de toda España. Lamentablemente, en el momento en que se termina de escribir este texto<sup>10</sup>, dicho informe se cita en la página web del Instituto<sup>11</sup>, pero no es posible acceder a su contenido.

Posteriormente reseñamos los trabajos de incidencia desarrollados en el ámbito de las diferentes Comunidades Autónomas, en los que se

---

<sup>10</sup> A doce de diciembre de 2006

<sup>11</sup> [www.acosoescolar.com](http://www.acosoescolar.com)

incluyen aquellos que, sin ser el objeto fundamental del estudio, contienen alguna clase de información sobre incidencia del fenómeno. Finalmente, se estudian los informes realizados a partir de muestras referidas a provincias o ciudades.

En la medida que los estudios reseñados lo han permitido, se ha intentado escribir los resúmenes siguiendo un orden similar para conseguir una mejor comprensión y lectura de los mismos. En primer lugar se presentan los objetivos y método de cada investigación, seguidos por los resultados referidos al alumnado. Dentro de éstos se analizan los relativos a la incidencia del acoso escolar y de sus diferentes tipos o modalidades; posteriormente se describe la incidencia de las distintas variables (género, curso, titularidad del centro, etc.); y finalmente se analiza lo que en el estudio de 2000, se denominaba “más allá de la incidencia”, esto es, las preguntas relativas a los sentimientos y ayuda que reciben las víctimas. Finalmente, en el caso de que también se estudie lo que piensa el profesorado, se sigue un orden similar en la exposición.

Por último, además de esta descripción de las investigaciones realizadas desde la publicación del IDP-U (2000), se ha considerado oportuno añadir una sección en la que se presenta una reflexión sobre las características metodológicas de estas investigaciones, toda vez que existe una considerable variación entre unas y otras. Dicha variación -que implica objetivos, modos de selección de la muestra, uso de distintos instrumentos, etc.-, si bien recoge la natural libertad de los diferentes equipos de investigación para tomar las decisiones oportunas en función de sus objetivos y recursos, afecta en alguna medida a la “comparabilidad” de los resultados encontrados por unos y otros estudios. El objetivo que se pretende al revisar con detenimiento esas fuentes de variabilidad, es aportar una herramienta que facilite dicha comparación. En última instancia, se ha considerado que el hecho de enfatizar las metodologías podrá ayudar al lector o lectora a interpretar los resultados.

## 2.1. Estudios de incidencia del fenómeno a nivel nacional

En este apartado se va a revisar el único estudio de incidencia que se ha desarrollado en el conjunto de España con posterioridad al publicado por el Defensor del Pueblo-UNICEF el pasado año 2000. Se trata del informe *Violencia entre compañeros en la escuela*, realizado por **Ángela Serrano e Isabel Iborra** en el **Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia** y publicado por el propio Centro en **2005**.

El objetivo del informe es “*detectar la situación actual de la violencia entre compañeros en los institutos de secundaria en España*” (Serrano e Iborra, 2005, p. 19) y comparar la información obtenida con los resultados publicados en 2000 por el Defensor del Pueblo- UNICEF, así como con los procedentes de diversas investigaciones realizadas en algunos países europeos. En concreto, el estudio se refiere a las investigaciones hechas en Noruega por Olweus (1973 y 1983), en Inglaterra por Smith (1985 y 2000), en Italia por Genta, Menesini, Fonci, Costabile y Smith (1996) y Menesini y Rosi, 2001 y Francia (1993). El trabajo contiene también una breve revisión de la legislación española en la que se hace referencia al Real Decreto 732/1995 de derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia, así como a los Decretos promulgados sobre el tema por las comunidades de Andalucía (1999), Canarias (1995), Cataluña (1997, y 2001), Madrid (2002), Valencia (1991), Navarra (1997), País Vasco (1992 y 1997) y a la orden de Castilla y León (2005).

Las autoras distinguen entre *violencia escolar* y *acoso*. Consideran que *violencia escolar* es cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos, y que puede ser puntual u ocasional. Señalan, asimismo, la existencia de diferentes tipos o categorías de violencia escolar, concretamente *maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo*. Se refieren a acoso -en inglés *bullying*- cuando la violencia escolar que es repetitiva y frecuente, tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas. En concreto, para que pueda hablarse de acoso han de cumplirse los siguientes criterios: que la víctima se sienta intimidada, que se sienta excluida, que perciba al agresor como más

fuerte, que las agresiones vayan aumentando en intensidad, y que preferentemente tengan lugar en el ámbito privado. Sin embargo, hay que señalar que, en el cuestionario que aplican para estudiar ese acoso, la manera en que se diferencia entre éste y el maltrato ocasional es, como en la mayor parte de los trabajos, la frecuencia o reiteración con que tienen lugar las diversas conductas de maltrato hacia una determinada víctima.

Aunque, como ya se ha dicho, uno de los objetivos del trabajo es comparar los resultados con los obtenidos en el estudio publicado en 2000, se debe tomar con cautela esa comparación ya que, como se describe a continuación, hay importantes diferencias en el **método** de investigación seguido en uno y otro estudio. Por otra parte, también es diferente la forma de agrupar y describir los resultados, como se verá más adelante.

En primer lugar se observan unas diferencias claras en la selección de la muestra y en el número de escolares que la forman. La *muestra* del estudio del Centro Reina Sofía está compuesta por un total de 800 chicos y chicas de edades comprendidas ente 12 y 16 años, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a todo el territorio español, distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, agrupación de Comunidades Autónomas y tamaño del municipio. Dicha muestra se obtiene, primero, realizando por cada cruce de agrupación de Comunidades Autónomas y tamaño del municipio, una selección aleatoria de teléfonos de hogares, entre todos los posibles de la base de teléfonos de Telefónica a escala nacional<sup>12</sup>. Además, “en cada hogar seleccionado, se realizó una cumplimentación de segmentos cruzados de sexo y edad para determinar la persona a encuestar y, finalmente, se efectuó una entrevista por hogar.” Las autoras describen posteriormente las características sociodemográficas de la muestra teniendo en cuenta género, edad o curso, nivel socioeconómico, situación de convivencia familiar, nacionalidad, comunidad autónoma, y titularidad del centro escolar. Hay que decir asimismo, que el error estadístico máximo de los datos totales, asumiendo

---

<sup>12</sup> La selección de la muestra de usuarios de telefónica hogares, excluye obviamente los escolares que residen en hogares abonados a otras compañías, así como a aquellos cuyos progenitores utilizan solamente teléfonos móviles, como suele suceder a menudo en las familias de origen inmigrante.

los estándares del muestreo aleatorio simple es de  $\pm 3,53\%$ , con un nivel de confianza del 95,5%.

Por otra parte es necesario hacer referencia las peculiaridades del procedimiento e instrumento de obtención de los datos de los escolares.<sup>13</sup> Respecto al *procedimiento*, hay que precisar que la encuesta se lleva a cabo en su totalidad mediante entrevista telefónica asistida mediante ordenador con el programa denominado *CATI*<sup>14</sup>. La realización de la encuesta por teléfono muy probablemente ha de plantear problemas en el recuerdo de las opciones de respuesta ante las que el chico o chica debe contestar de forma rápida por la presión obvia del tiempo, inconvenientes que no se plantean cuando pueden leer y pensar la respuesta adecuada ante un cuestionario escrito.

Respecto al *instrumento* de recogida de la información, los y las escolares contestan a un cuestionario estructurado de opción múltiple, basado en el utilizado en el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), pero con importantes diferencias respecto a éste, lo que obviamente dificulta las comparaciones entre ambos. En primer lugar, hay que señalar que el texto del informe no deja claro si al principio de la encuesta se definía bien el objeto de estudio a los participantes, en orden a asegurar que éstos entendieran los términos utilizados en la encuesta en el mismo sentido en que lo hacen las responsables del estudio. El cuestionario empleado por Serrano e Iborra tiene 32 preguntas y, al igual que el del IDP-U (2000), está dividido en tres secciones: testigo, víctima y agresor. En él también se pregunta por el género del agresor, si la acción es individual o de grupo, los sentimientos que provoca, el escenario en que tiene lugar, la posible comunicación de los hechos y la intervención de terceras personas (alumnado, profesorado o progenitores) en los casos de maltrato. Sin embargo, además de las citadas, hay notables diferencias entre ambos cuestionarios que se resumen a continuación:

En primer lugar las categorías o tipos de maltrato que se estudian en una y otra investigación son diferentes como puede verse en la Tabla

---

<sup>13</sup> El trabajo no incluye la opinión de los y las docentes sobre el tema

<sup>14</sup> *Computer Assisted Telephone Interviewing*

2.1. En la del Centro Reina Sofía, las preguntas hacen referencia a categorías muy abstractas de maltrato, como por ejemplo “maltrato emocional” que, tal como describen las autoras en la introducción del estudio, engloba conductas muy heterogéneas que van desde los insultos y motes ofensivos a las amenazas con armas y chantajes, pasando por el rechazo y la exclusión que, en la literatura sobre el tema suelen diferenciarse con los términos de “agresiones verbales”, “amenazas” o “exclusión social”. En el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF, esas preguntas son más específicas y descriptivas lo que, como se ha dicho en el capítulo 1, permite una mejor comprensión de la pregunta y del tipo de maltrato a que se refiere por parte de los y las escolares. En concreto, la pregunta del estudio de Serrano e Iborra contiene las categorías de maltrato emocional, maltrato físico, abuso sexual, maltrato económico, vandalismo y otras que debe especificar el estudiante. Tampoco queda claro si con vandalismo se refieren a conductas contra los equipos del centro y establecimiento, y en ese caso no sería una modalidad de maltrato entre iguales; o si se refieren a los destrozos del material de los compañeros y, en ese caso, no queda claro si coincide con parte de lo incluido en el maltrato económico.

La tabla que aparece a continuación (ver Tabla 2.1) constituye un ejemplo de las diferencias a que se acaba de aludir entre preguntas que podrán considerarse equivalentes sobre los tipos de agresiones que chicos y chicas pueden ver realizar a otros u otras. A la izquierda figuran las opciones de respuesta del IDP-U a la pregunta 1: *“A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediendo en tu centro a algún compañero o compañera que no seas tú, de FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO”*. A la derecha, pueden leerse las opciones de respuesta a la pregunta 25 del cuestionario de Serrano e Iborra, también relativa a testigos.: *“¿De qué forma y con qué frecuencia le agreden?”*. Además hay que señalar que el maltrato con armas que figura como una categoría más en nuestro informe, tiene en el del Centro Reina Sofía una pregunta independiente -la 26- que dice: *“¿Usas armas para agredirle?”*.

Tabla 2.1.: Categorías de maltrato utilizadas en los cuestionarios<sup>15</sup>

Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)	Centro Reina Sofía (2005)
<i>Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío)</i>	Maltrato emocional
<i>No dejar participar</i>	
<i>Insultarlo</i>	
<i>Ponerle mote que le ofenden o ridiculizan</i>	
<i>Hablar mal de él o ella</i>	
<i>Esconderle cosas</i>	Maltrato económico
<i>Romperle cosas</i>	
<i>Robarle cosas</i>	
<i>Pegarlo</i>	Maltrato físico
<i>Amenazarlo solo para meterle miedo</i>	Maltrato emocional
<i>Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacer tareas, etc.)</i>	Maltrato físico/emocional
<i>Amenazar con armas, palos, etc.</i>	Usar armas para agredir
<i>Acosarlo sexualmente</i>	Abuso sexual
	Vandalismo

Pero además hay que señalar que la clasificación de los tipos de maltrato que se acaba de citar en la Tabla 2.1, difiere de la utilizada en el IDP-U que se ha expuesto en el capítulo 1 de este texto, lo que explica en buena parte las diferencias de resultados encontradas (véase la Tabla 1 del capítulo 1).

Los **resultados** del estudio ofrecen numerosos datos que las autoras suelen presentar resumidos mediante tablas y gráficos y diferenciados por género, edad o curso, y titularidad del centro escolar. Aportan mucha información, alguna de la cual hay que tomar con cautela, por razones metodológicas<sup>16</sup>. Los resultados se muestran por separado en función de los dos tipos planteados, *violencia* o *acoso*, aunque se haya realizado una sola serie de preguntas al alumnado sin hacer explícito el criterio de diferenciación entre ambos conceptos. En consecuencia, el criterio para diferenciar entre violencia y acoso parece estar únicamente en la opción de respuesta elegida por el alumno o alumna: cuando señala “*alguna vez*”, se interpreta como maltrato, mientras que si se elige “*con frecuencia*”, se

<sup>15</sup> La asignación de las categorías de maltrato que utiliza el Centro Reina Sofía a las conductas enunciadas en el IDP-U es la que utilizan Serrano e Iborra en dicho informe, pero no coincide con la concepción actual en la bibliografía del tema, que comparten los autores del IDP-U 2000 y del presente informe.

<sup>16</sup> A lo que hay que añadir el hecho de que en el estudio desarrollado por Serrano e Iborra no se alude a ninguna clase de análisis estadístico de los datos y, en consecuencia no se dice si los resultados hallados son significativos desde el punto de vista estadístico.

categoriza como acoso o *bullying*, sin detallarse cuándo se interpreta como “violencia” y si ésta es sinónimo de maltrato o de acoso desde el punto de vista de las autoras. No obstante, esa interpretación no es posible en todos los casos ya que las dos opciones de respuesta solo aparecen en las preguntas que se refieren a la incidencia de los diferentes tipos de maltrato y al lugar en que se producen, pero no en las relativas a sentimientos y comunicación de los mismos por parte del alumnado.

El informe incluye un apartado dedicado a la comparación de sus resultados con los obtenidos en el Informe Defensor del Pueblo-UNICEF en el año 1999, que resulta muy útil a la hora de buscar semejanzas, diferencias y tendencias generales de ambos trabajos y que se analiza a continuación.

En primer lugar, en cuanto a los datos proporcionados por los participantes como testigos, Serrano e Iborra dicen que los dos estudios muestran que son más frecuentes los malos tratos físicos que ocurren ocasionalmente, que los que implican conductas reiteradas (véase Tabla 2.2.). En este caso, la comparación es posible porque en ambos casos el porcentaje se refiere a la conducta de pegar, aunque no sea ésta la única forma que toma el maltrato físico.

Tabla 2.2: Porcentaje de alumnado que se declara testigo de maltrato físico<sup>17</sup>

	Defensor Pueblo –UNICEF (2000)	Centro Reina Sofía (2005)
<i>Alguna vez (a veces)</i> <sup>18</sup>	45,4%	44,4%
<i>Con frecuencia (a menudo)</i>	14,2%	12,9%

Sin embargo parece más arriesgado comparar, como hacen también las autoras, las muy diversas conductas que en el IDP-U se consideran formas de maltrato verbal, amenazas, exclusión social, con las que se expresan en el porcentaje único de maltrato emocional de los datos del Centro Reina Sofía, que nos proporciona el informe de esta institución.

<sup>17</sup>Tomada de Serrano e Iborra 2005, pp.42

<sup>18</sup> El texto entre paréntesis corresponde a la frecuencia por la que se pregunta en el IDP-U

Tabla 2.3: Porcentaje de alumnado que se declara testigo de maltrato emocional<sup>19</sup>

	Defensor Pueblo –UNICEF (2000)	Centro Reina Sofia (2005)
<i>Alguna vez (a veces)</i> <sup>20</sup>	57,2% ignorar, 47,2% no dejar participar; 31,3% insultar; 29,9% poner motes; 29,9% hablar mal; 42,5 % amenazar para meter miedo; 10,5% obligar a hacer cosas y 5,5% amenazar con armas	32,1%
<i>Con frecuencia (a menudo)</i>	21,8% ignorar, 19,3% no dejar participar; 60,3.% insultar; 61,4% poner motes; 45,8% hablar mal; 23,7% amenazar para meter miedo; 2,1% obligar a hacer cosas y 0,7% amenazar con armas.	30,9%

Por lo que respecta al abuso sexual, los porcentajes encontrados en el estudio de Serrano e Iborra son considerablemente más bajos (el 0,6% alguna vez ha sido testigo y el 0,4% lo ha sido con frecuencia), que en el IDP-U (el 5,8% dicen haber sido testigos “a veces” y un 1,8% que lo han sido “a menudo”. No obstante, las diferencias metodológicas entre los dos estudios no aconsejan hacer consideraciones al respecto.

Las diferencias entre ambos estudios se manifiestan también en que el IDP-U se encuentra un mayor porcentaje de escolares que se reconocen agresores que víctimas, mientras que en el estudio de Serrano e Iborra hay más escolares que se consideran víctimas. Sin embargo esta afirmación no resulta del todo cierta, ya que también hay más alumnado que se declara víctima que agresores en algunos tipos de maltrato en el IDP-U.

Obsérvese la siguiente tabla (Tabla 2.4.), a partir de cuyos resultados Serrano e Iborra afirman que: “el porcentaje de víctimas de maltrato físico ha aumentado entre el año 2000 y el 2005, tanto en lo que se refiere a las situaciones de violencia que se dan de modo ocasional -alguna vez- (incremento del 41,5%) como a las que se dan de manera habitual -con

<sup>19</sup>Tomada de Serrano e Iborra 2005, pp.43

<sup>20</sup> El texto entre paréntesis corresponde a la frecuencia por la que se pregunta en el IDP-U

frecuencia- un 128,6%” (Serrano e Iborra 2005, pp. 45) Sin embargo, hay que señalar que con estos datos tal aseveración resulta poco adecuada toda vez que las diferencias mostradas en la tabla quedan muy lejos de las suma de los errores de estimación de ambas investigaciones (2,2 + 3,53 = 5,73).

Tabla 2.4.: Porcentaje de alumnado que se declara victima de maltrato físico<sup>21</sup>

	Defensor Pueblo–UNICEF (2000)	Centro Reina Sofía (2005)
<i>Alguna vez (a veces)</i>	4,1%	5,8%
<i>Con frecuencia (a menudo)</i>	0,7%	1,6%

La Tabla 2.5. ilustra los resultados obtenidos en lo que se refiere al maltrato emocional desde la perspectiva de las víctimas.

Tabla 2.5.: Porcentaje de alumnado que se declara víctima de maltrato emocional<sup>22</sup>

	Defensor Pueblo–UNICEF (2000)	Centro Reina Sofía (2005)
<i>Alguna vez (a veces)</i>	14% ignorar, 8,9% no dejar participar; 33,8% insultar; 30,1% poner motes; 31,2% hablar mal; 8,5% amenazar para meter miedo; 0,7% obligar a hacer cosas y 0,6% amenazar con armas.	7,6%
<i>Con frecuencia (a menudo)</i>	0,9% ignorar, 1,8% no dejar participar; 4,7.% insultar; 7,1% poner motes; 3,7% hablar mal; 1,2% amenazar para meter miedo; 0,1% obligar a hacer cosas y 0,1% amenazar con armas	4,4%

En este caso, el Informe Reina Sofía no señala que haya habido aumento del maltrato emocional, aunque, si se analizan los datos de forma ingenua sin análisis estadístico que respalde las diferencias, parece haber aumentado notablemente el maltrato emocional ocasional y, por el

<sup>21</sup>Tomada de Serrano e Iborra 2005, pp.45

<sup>22</sup> Tomada de Serrano e Iborra 2005, pp.46

contrario, haber disminuido claramente el frecuente o acoso. De nuevo es muy posible que estos resultados puedan deberse a las diferencias metodológicas que obviamente existen entre ambos estudios.

Se revisan ahora los resultados teniendo en cuenta *las variables* cuya incidencia en el maltrato o acoso se estudian en el trabajo<sup>23</sup>. Cuando se analiza la influencia de la variable *género* sucede que, como en la práctica totalidad de los estudios que se han hecho sobre el tema, existen más chicos que chicas implicados en los malos tratos. En el estudio que comentamos las cifras de maltrato total que nos ofrecen Serrano e Iborra desde la perspectiva de los testigos es casi igual en chicos (75,9%) que en chicas (74%). Sin embargo, la diferencia parece mayor cuando se expresan las víctimas -el 16,2% de los chicos y el 12,7% de las chicas- y más cuando lo hacen los agresores -11,1% frente a 4,1%- . Por tipo de maltrato, desde la perspectiva de las víctimas, siempre hay más varones que mujeres, exceptuando el maltrato emocional, del que dicen ser víctimas el 90% de ellas frente al 77,3 % de los chicos. Aunque, señalando de nuevo las dificultades de comparación, también los resultados obtenidos en el IDP-U mostraban que, en general, los chicos están más implicados que las chicas en todos los tipos de maltrato (desde la perspectiva de víctimas, agresores o testigos), a excepción de una de las conductas de maltrato verbal, concretamente la de hablar mal de los demás.

Las autoras también analizan las relaciones entre la *titularidad de los centros* (público, privado y concertado) y el maltrato entre iguales. Los resultados muestran que hay un mayor número de víctimas de malos tratos entre el alumnado de los centros privados (20,8%), seguido por los públicos (14%) y en último lugar de los privados concertados, en los que sólo el 11,9% se autclasifica como víctima. Estos resultados pueden tener algunas semejanzas con los obtenidos por el IDP-U: tan solo en algunas conductas relacionadas con el maltrato emocional (*hablar mal de* en el caso de las víctimas, “*hablar mal de*”, “*ignorar*” y “*poner motes*” en el de los testigos) que se producen en mayor medida en los centros privados que en los públicos.

---

<sup>23</sup> Véase Centro Reina Sofía (2006), anexo 2 - Resultados

Se revisan a continuación los resultados comparativos en lo que se refiere a los *escenarios*, a la *comunicación* sobre el maltrato y a la *intervención del profesorado*. En ambos estudios se puede decir que, en general -para la mayor parte del alumnado- la clase y el patio de recreo son los lugares en que se producen mayor número de conductas de maltrato entre las y los escolares, seguidos por los alrededores del centro educativo, aunque ello depende en buena medida del tipo de maltrato que se estudie. Por otra parte, cuando una víctima es agredida *tiende a contarlo* primero a sus amigos y amigas en los dos trabajos que comentamos, aunque en menor medida en el del Centro Reina Sofía. Sin embargo los resultados difieren en que para éste estudio el profesorado ocupa el segundo lugar -y a veces el primero- a la hora de comunicar el maltrato o acoso, seguido de la familia (siendo al revés, en el del Defensor del Pueblo-UNICEF). Finalmente, cuando se pregunta sobre la intervención del profesorado en los casos de maltrato y aunque tales preguntas no puedan compararse punto por punto, hay que destacar que más de la mitad del alumnado víctima en el estudio del Centro Reina Sofía (el 53,4%) dice que los profesores y profesoras no intervienen en casos de maltrato en su mayor parte *“porque no se enteran”*. Esta causa también es elegida mayoritariamente por los chicos y chicas estudiados en el IDP—U.

## **2.2. Estudios de incidencia en comunidades autónomas**

A continuación se revisan las distintas investigaciones realizadas en las diferentes Comunidades Autónomas por orden alfabético. En el caso de existir más de un estudio para cada una de ellas, éstos se presentarán por orden cronológico.

### **2.2.1. Comunidad de Andalucía**

**El Consejo Escolar de Andalucía en al año 2006** ha realizado un estudio denominado *Encuesta a representantes de la Comunidad Educativa sobre el estado de la Convivencia en los centros educativos*, hecho público por el Consejo Escolar de Andalucía y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Se trata de una de las iniciativas que

el Consejo Escolar de Andalucía ha puesto en marcha en este año, como respuesta al requerimiento de la Consejería de Educación para conocer la situación del clima de convivencia en los centros escolares y trabajar en su mejora.

El **objetivo** del estudio es obtener información precisa sobre el estado real del clima de convivencia cotidiana que se vive en los centros educativos andaluces. Para ello se analizan tanto los factores que inciden de forma positiva en ese clima, como los que lo hacen de manera negativa, haciendo especial énfasis en las actuaciones o programas que se desarrollan para mejorar la situación de los centros.

Cuando se analiza la **metodología** del estudio hay que decir, en primer lugar, que inicialmente se pretendió contar con toda la *población* de centros de la comunidad educativa andaluza (3.447 centros de Educación Primaria y Secundaria). Sin embargo, finalmente solo se implicaron en el estudio 1.063 centros -el 30,8% del total-, de los cuales el 90% fueron de titularidad pública, y tan solo el 10% restante correspondía a centros concertados, porcentaje por debajo de su peso real en la comunidad andaluza. Finalmente colaboraron en el trabajo 895 chicos y chicas estudiantes de secundaria, 3648 profesores y profesoras, 1.223 miembros de los equipos directivos, 3.027 madres y padres y 679 miembros del personal de administración y servicios. Por último, un total de 884 consejos escolares respondieron, de forma conjunta a un formulario de preguntas sobre las respuestas institucionales a los conflictos.

Las *encuestas* utilizadas recogían información acerca de: la valoración del clima de convivencia y los factores que lo modelan, el estado de las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa, los mecanismos institucionales de participación y mejora de la convivencia, la convivencia y los conflictos entre alumnos, la convivencia y los conflictos entre alumnos y profesores, las relaciones y conflictos entre los progenitores y el profesorado, así como sobre las respuestas institucionales ante los conflictos.

A continuación se presentan algunos de los resultados de la parte del trabajo dirigido a analizar la incidencia de las agresiones entre el alumnado, comenzando por los relativos a las respuestas de los y las estudiantes representantes en los consejos escolares. Desde esta perspectiva de representantes, los chicos y chicas consideran que las conductas de *discriminación por razón de sexo, aspecto, raza u origen cultural*, son las menos frecuentes. También consideran poco frecuentes las *agresiones físicas*, ya que el 66% del alumnado considera que nunca se producen o que suceden en raras ocasiones, el 26,9% que tienen lugar esporádicamente y solo el 7,2% señala que ocurren de manera frecuente.

Se obtienen resultados similares cuando se trata de estimar la frecuencia con que se producen las conductas de *intimidación con amenazas* y las relativas a la *exclusión social (aislamiento social, ignorar, rechazar, no dejar participar o difundir rumores)*. En lo que respecta a la intimidación, el 60% de los representantes del alumnado considera que es un problema inexistente o infrecuente, el 27% que se produce *a veces* y el 13% que ocurre *con frecuencia*. Los datos son muy semejantes en lo relativo a la *exclusión social* ya que también el 13% de los y las escolares afirma que se producen frecuentemente, el 56,7% que son infrecuentes y el 30,6% que se producen ocasionalmente.

Sin embargo, como sucede en la casi totalidad de los estudios realizados sobre este tema, las *agresiones verbales* son los comportamientos más habituales entre el alumnado, ya que un 43,6% señala que son frecuentes, el 31% que son ocasionales y tan solo el 25% que se producen de manera infrecuente o inexistente.

La encuesta contiene también una pregunta que se ocupa de la percepción de los *daños o destrozos en el material de otros o en las instalaciones del centro*. En este caso son mayoritarios los alumnos y alumnas, el 60%, para los que estas conductas nunca se producen o lo hacen en pocos casos, mientras que para el 25% lo hacen de forma ocasional y únicamente el 15% piensa que son frecuentes.

Cuando se pregunta a este mismo alumnado la actitud que muestran sus compañeros y compañeras ante las conductas de violencia, el 41% responde que *a veces* tratan de mediar y alrededor de un 25% que los intentos de mediación suceden *con frecuencia*. El restante porcentaje sostiene que *nunca o en raras ocasiones* interceden los chicos y chicas, mediando cuando los conflictos surgen.

Si se pregunta a los representantes del alumnado en el consejo sobre la *actitud del profesorado* ante estos conflictos, el 74,5% señala que acude a mediar frecuentemente, el 79% que los profesores y profesoras informan, también con frecuencia, al tutor o equipo directivo, y el 69% que se imponen medidas correctoras inmediatas de manera habitual.

Para el conjunto de encuestados el *escenario* donde estas agresiones tienen lugar con más frecuencia es el patio, aunque, a diferencia de las y los profesores, las y los alumnos también destacan el aula como lugar donde estos conflictos suceden, sobre todo, de manera ocasional.

Cuando se pregunta a los *representantes del profesorado* sobre las diferentes modalidades de violencia que se producen entre el alumnado, responden que, por distintos motivos, la *discriminación* y la *agresión física* resultan menos habituales. La *exclusión social* y la *intimidación con amenazas* son percibidas en una frecuencia similar: algo más de la mitad del profesorado considera que son conductas infrecuentes e incluso inexistentes, alrededor de un tercio que suceden de manera ocasional y menos del 10% que se producen con frecuencia. Al igual que los alumnos y alumnas, el profesorado también considera que la *agresión verbal* es el tipo de acoso más habitual aunque, en este caso, es mayor el porcentaje de los que consideran que la conducta es esporádica a los que la creen ocasional.

Sobre las reacciones del profesorado ante los malos tratos, el 85% dice que los comunica al tutor o tutora, el 70% que habla a solas con el alumno o alumna implicado, el 65% que lo aborda con todo el grupo y el 60%, que lo hace con las familias de los implicados. Son pocos los y las docentes que recurren al departamento de orientación del centro,

mientras que el 57% utiliza como medidas correctoras reprender a las y los implicados en las agresiones y cambiarlos de sitio en el aula. Cuando se trata de una conducta de cierta gravedad, el 45% del profesorado lo comunica por escrito a la dirección del centro.

En cuanto a la actuación institucional hacia los conflictos, las actuaciones más frecuentes se dirigen a la intervención individual recurriendo a una escala de medidas que van desde el diálogo a la sanción y son ocasiones contadas las que se pide la intervención de agentes externos.

### **2.2.2. Comunidad de Aragón**

En el año 2005, Gómez-Vahillo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustín realizan un trabajo de investigación denominado *Informe preliminar sobre comportamiento social de los estudiantes de enseñanza no universitaria en la comunidad aragonesa. Primera Parte: El conflicto relacional en el ámbito educativo*. Se trata de un trabajo que incluye, junto con el trabajo empírico una revisión teórica amplia, que analiza, de forma global y desde una perspectiva multicausal, el fenómeno general de la violencia haciendo especial énfasis en la violencia escolar.

El **método** con que se realiza la mayor parte de la investigación es de tipo cualitativo, consistente en la organización de *grupos de discusión* con profesorado, familias y alumnado procedente de centros de educación primaria y secundaria, ubicados en Zaragoza, Huesca y Teruel. Se hace también un trabajo *cuantitativo* sobre las relaciones de convivencia entre iguales desde la perspectiva del alumno, que se presenta como un apéndice del estudio general y que corresponde a una investigación en curso de la que se ofrecen algunos resultados.

Este estudio cuantitativo preliminar se ha desarrollado mediante cuestionarios recogidos en distintos centros educativos aragoneses, de los que no se dice la titularidad, con una muestra total de 535 escolares fundamentalmente de quinto y sexto de primaria y algunos de secundaria,

que no se consideran representativos de los centros de toda la Comunidad. Los cuestionarios constan de un total de 13 preguntas con diversas opciones de respuesta, en las que se cuestionan diversos aspectos del clima del centro, las relaciones entre el alumnado, los conflictos y acoso desde la perspectiva de víctimas y agresores y la comunicación de los malos tratos.

Los resultados, que no parecen haber sido analizados estadísticamente, muestran, en primer lugar, que el *clima* que el alumnado vive en sus centros es bueno o muy bueno, ya que así lo afirman un porcentaje del 52,5%, frente a un 32,3% que lo considera regular y un 14,8% que lo define como malo (tan solo el 0,4% lo califica de muy malo). Los chicos y chicas encuestados no tienen miedo a ir al colegio ni a sus compañeros o compañeras, tan solo un porcentaje mínimo afirma tenerlo (0,2% a un compañero concreto, 0,5% a algunos que se meten con él y al 1,3% no le apetece ir al colegio por no ver a algún compañero concreto. En consecuencia, la casi totalidad de los y las encuestadas -el 98,1%- está contento de ir al colegio por diversas razones, como "*estar contento con los amigos*", "*pasarlo bien*" y "*aprender cosas*".

El buen clima se refleja también cuando se analizan las relaciones de cada escolar con los demás: el 90,3% dice llevarse bien "*con todos*", el 7,1% con un número reducido y tan sólo el 2,5% admite tener problemas. En el mismo sentido se define el alumnado cuando ante la pregunta "*¿cómo es su relación con los compañeros?*"? Ya que el 82,2% dice llevarse muy bien con todos y sólo el 2,3% estar enfrentado con algunos compañeros.

Cuando se pregunta a los escolares aragoneses por la conflictividad existente en las relaciones entre las y los compañeros, el 29% afirma no haber vivido "*nunca*" una relación de conflicto, el 72,2% que ha tenido alguna experiencia aislada "*a veces*", pero que no es una situación habitual. El 6,9% señala que se dan casos con relativa frecuencia o casi todos los días. Estos datos concuerdan bastante con los obtenidos en otros estudios y con otros cuestionarios, cuando se pregunta a los chicos y chicas su perspectiva como testigos del acoso escolar.

Respecto a los tipos de maltrato, el cuestionario también pregunta cómo se manifiestan las relaciones conflictivas entre el alumnado, cuando estas existen, dando las diferentes opciones de respuesta que se citan a continuación, junto con la frecuencia en que son elegidas:

- *Amenazas, chantajes obligarle a hacer cosas contra su voluntad...:* 8,8%
- *Rechazarlo y aislarlo, no dejándoles participar en trabajos, juegos,...:* 10,4%
- *Daño físico (empujones, patadas):* 12,4%
- *Insultos, motes ofensivos, reírse de él, hablar mal de él...:* 68,4%.

Los resultados ponen, por tanto, de manifiesto que como en la mayor parte de los estudios sobre el tema -incluido el del Defensor-UNICEF (2000)- el tipo de maltrato que más comúnmente se percibe en los centros educativos es el de tipo verbal. Los otros tipos de maltrato no son fácilmente comparables, puesto que se ofrecen al alumnado ya agrupados en las categorías que se acaban de señalar.

Más de la mitad de los alumnos y alumnas consultados (56,8%) considera, desde la perspectiva de *víctimas*, que “*nunca*” se han metido con ellos, ni han sido rechazados ni excluidos. Un 36% declara que ha sido objeto de, o ha sido afectado por algún conflicto con compañeros “*algunas veces*”, un 2,9% “*muchas veces*” y el 4,3% “*en este curso*”. Cuando se pregunta al alumnado como *agresor*, más de la mitad (53,9%) afirma no haber desarrollado “*nunca*” ninguna conducta violenta hacia otros, mientras el 40,2% que “*alguna vez*”, el 5,2% que casi todos los días y el 0,7% que con cierta frecuencia. En este caso, como sucede en algunas otras investigaciones realizadas con escolares de educación primaria, son algo menores los porcentajes que reconocen agredir a otros que ser agredidos.

Si se pregunta sobre los *lugares* donde se producen los conflictos, la mayor parte de los y las escolares, el 72%, dice que “*en el recreo-en el patio*”, el 16,8 % que en cualquier sitio y tan solo el 2,9% que “*en clase-en*

*el aula*”. La escasa importancia que los estudiantes aragoneses dan al aula como lugar de acoso contrasta con los resultados obtenidos en la mayor parte de las investigaciones. Por otra parte hay que señalar que el estudio que nos ocupa no ha realizado una descripción de los resultados teniendo en cuenta el género.

Para terminar señalar que los chicos y chicas, como suele suceder en los niveles educativos de primaria, comunican el conflicto preferentemente a la familia (30,7%), a los amigos (21 %) y a los compañeros de clase (7,2%). Son pocos los que hablan con los profesores o profesoras y con la dirección (8,9%). Finalmente el 22,4% dice no hablar con nadie del tema porque no le preocupa, el 7,6% no sabe con quien hablarlo y el 2,1% que no lo habla con nadie por miedo. Así pues, casi un 10% de los y las estudiantes explícitamente no comunican a nadie lo que les ocurre con el consiguiente riesgo que ello conlleva.

### **2.2.3. Comunidad de Cataluña**

En el año **2001**, la Generalitat de Catalunya publica *Joventut i Seguretat a Catalunya*, un trabajo realizado por los **Departamentos de Enseñanza y de Interior de la Generalitat de Cataluña** con el asesoramiento de Javier Elzo y la Universidad de Barcelona y en el que también participan el Departamento de Justicia, la Secretaría General de Juventud y el Instituto de Estadística de Cataluña. Los **objetivos** se proponen explorar la incidencia de los comportamientos problemáticos en los jóvenes escolarizados entre 12 y 18 años<sup>24</sup>, junto con sus actitudes y valores en relación con distintos fenómenos sociales. Se estudian los siguientes comportamientos problemáticos:

1. Las relaciones agresivas o violentas que tienen lugar entre iguales tanto dentro como fuera de la escuela.

---

<sup>24</sup> Sin embargo, posteriormente se recogió la información de chicos y chicas hasta los 22 años, para luego quedarse con una muestra de edades comprendidas entre 12 y 20

2. Otras conductas relacionadas también con la violencia dentro o fuera de la escuela, como son las agresiones al profesorado y los hurtos y vandalismo.
3. El consumo de alcohol y drogas.

Antes de describir el estudio empírico y sus resultados, se repasan algunos estudios de referencia, como el del Defensor del Pueblo-UNICEF y otro realizado previamente por el Departamento de Interior de la Generalitat sobre seguridad y conductas de riesgo en los y las jóvenes. Además, en la introducción del trabajo se revisa el concepto de violencia y sus distintos tipos, incluyendo el de acoso o victimización.

El **método** empleado fue cuantitativo y se utilizó un *cuestionario* con un total de 120 preguntas distribuidas en tres bloques, que se pasó a los y las estudiantes en el primer trimestre del curso académico 2000/2001. En el primer bloque se solicita al alumnado los datos sociodemográficos básicos -edad, sexo, lugar de nacimiento, lengua o idioma, tiempo de permanencia en el centro- y algunos datos sobre valores, especialmente los relacionados con las actitudes ante el racismo y la xenofobia. En el segundo, se estudian las relaciones entre compañeros durante el curso en que se realiza el estudio (2000/2001) y las relativas al curso anterior (1999/2000) y a las vacaciones pasadas, en las conductas de robos y agresiones físicas y sexuales que tienen lugar entre iguales o hacia el profesorado y que se producen tanto dentro como fuera de la escuela. En este apartado se distingue entre la percepción del problema por parte de los y las estudiantes y sus experiencias reales como víctimas y agresores. Por último el tercer bloque se centra en diversos aspectos relacionados con el consumo de alcohol no por el interés de estudiar tales temas en sí mismos, sino para analizar las posibles relaciones entre violencia y drogas.

La *muestra* estuvo compuesta por un total de 7.394 participantes pertenecientes a 323 grupos de educación secundaria obligatoria y postobligatoria estudiantes en 110 centros de Cataluña. Para la elección de esta muestra representativa de la población de escolares de secundaria, se realizó un muestreo por conglomerados teniendo en cuenta

la distribución territorial de Cataluña, la titularidad de los centros (públicos, privados y privados concertado), el tipo de estudios impartidos en ellos (secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos) y el número de estudiantes matriculados en cada uno de los siguientes estratos de edad: 12 y 13 años (primer ciclo de la ESO), 14-15 (segundo ciclo de ESO) y 16-18 (Ciclos formativos de grado medio y Bachillerato).

A continuación se describen los **resultados** que se relacionan con los objetivos del presente trabajo. En primer lugar cuando, al inicio del cuestionario, se formula a los escolares la pregunta, general sobre la existencia de maltrato en la escuela los resultados aparecen en la siguiente tabla (ver Tabla 2.6):

Tabla 2.6.: Percepción general del maltrato en la escuela (porcentajes)

En general, ¿tú crees que hay alumnos maltratados en la escuela?	
No	18,2
Sí, pero pocos	63,1
Sí, bastantes	15,5
Sí, muchos	2,8
No sabe, no contesta	0,4
Total	100

Los autores concluyen que cuatro de cada cinco escolares perciben que hay alumnos y alumnas maltratados en las escuelas, aunque la mayor parte, el 60%, consideran que son pocos los que reciben esos malos tratos, el 15,5% que son bastantes y tan sólo el 2,8% que son muchos los y las escolares víctimas de malos tratos. Cuando se les hace la misma pregunta, pero relativa al maltrato en la propia clase y sin matices, esto, es con dos únicas alternativas de respuesta, si o no, el 75,2 % del alumnado dice que no hay chicos o chicas maltratados en su aula, frente al 24,1% que considera lo contrario y el 0,7% que no contesta.

Se pasa a continuación a analizar los resultados obtenidos desde la perspectiva de las *víctimas*. Como puede verse en la tabla siguiente (ver Tabla 2.7), cuando se suman los porcentajes obtenidos para las distintas frecuencias, resulta que el 43% de los alumnos y alumnas señalan que han sido objeto de *“insultos o burlas y que se han reído de ellos o que los han insultado”*; mientras que cerca del 40% afirma que han *“mentido sobre*

*el o ella*”, que han intentado dejarlos en mal lugar. Los autores consideran que estos últimos datos son importantes porque significan que cuatro de cada diez escolares dicen haber recibido maltrato psicológico en la escuela.

Tabla 2.7.: Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas<sup>25</sup> (porcentajes)

	<i>¿Se han burlado, reído de ti o insultado?</i>	<i>¿Han dicho mentiras sobre ti o han intentado hacerte quedar mal?</i>	<i>¿Te han robado o te han estropeado tus cosas?</i>	<i>¿Te han dado golpes, patadas.., o te han encerrado.?</i>	<i>¿Te han amenazado para obligarte a hacer cosas que no quieres?</i>
Nunca	56,4	59,8	82,7	84,8	95,8
1 ó 2 veces	25,8	28,1	13,4	10	2,6
3 ó 4 veces	6,7	6,0	1,9	2,2	0,3
Algunas veces a la semana	7,5	3,7	0,8	1,5	0,4
Una vez a la semana	3,0	1,9	0,5	0,9	0,2
NS/NC	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6

El porcentaje de estudiantes que reconoce haber sido objeto de *robos o destrozos* en sus cosas es de 16%, el 15% reconocer ser víctima de *agresiones físicas*, como golpes, patadas, tirones de pelo o encierros forzados, y que el 3,5% “*ha sido amenazado para obligarle a hacer cosas que él o ella no quería*”.

Estos resultados, en general, no pueden ser comparados con los obtenidos en el estudio del IDP-U (2000), ya que la agrupación de las categorías o tipos de maltrato son diferentes en uno y otro trabajo y también lo son las opciones de respuesta. En concreto, como muestra la Tabla 2.7, los trece tipos de maltrato que se estudian en el IDP-U, se reducen a cinco en el estudio catalán. Por consiguiente, solo es posible señalar que es común la tendencia de los datos sobre el maltrato según la cual las tasas de incidencia son inversamente proporcionales a su gravedad.

<sup>25</sup> La formulación de la pregunta era. “¿durante este curso, te han tratado mal otros alumnos de tu escuela?”

Cuando se considera la perspectiva de las y los autores del maltrato o *agresores*, como muestra la Tabla 2.8, las respuestas son relativamente similares a las de las víctimas, aunque la conducta de burlarse, reírse o insultar es reconocida como más frecuente por el 55,8% de las y los agresores y más infrecuente la maledicencia con un 17,3% del alumnado que reconoce ejercerla.

Tabla 2.8.: Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según los agresores<sup>26</sup>

	<i>¿Te has burlado o reído de ti o le has insultado?</i>	<i>¿Has dicho mentiras sobre ellos o has intentado hacerles quedar mal?</i>	<i>¿Has robado o estropeado sus cosas?</i>	<i>¿Les has dado golpes, patadas, o los has encerrado?</i>	<i>¿Has amenazado para obligarlos a hacer cosas que no quieren?</i>
Nunca	43,5	12,6	94,8	82,7	95,9
1 ó 2 veces	36,6	1,8	2,9	12,1	1,7
3 ó 4 veces	7,2	1,0	0,5	2,1	0,4
Algunas veces a la semana	3,6	2,3	0,2	1,0	0,3
Una vez a la semana	8,4	1,0	0,6	2,1	0,8
NS/NC	0,8	0,6	0,6	1,0	1,0

Cuando se analizan los datos desde la perspectiva de los *testigos*, el 81% de los escolares encuestados cree que hay estudiantes maltratados en su escuela, aunque la mayoría piensa que es un fenómeno que se produce con poca frecuencia. El 75% considera que en su clase no hay gente marginada o a quienes se robe o pegue a menudo. Sólo la cuarta parte de los y las estudiantes afirma haber visto estos tipos de maltrato en su clase.

Si tenemos en cuenta las diferentes variables del estudio hay que señalar, en primer lugar, que cuando se estudia la incidencia del *género*, los datos siguen la misma tendencia que la de la mayor parte de las investigaciones estudiadas: los chicos sufren más acoso que las chicas. Si tenemos en cuenta el curso escolar, los problemas de acoso son más frecuentes en los primeros cursos de la ESO. Cuando se estudia el efecto de la *titularidad del centro*, parece que en los centros privados hay mayor

<sup>26</sup> La formulación de la pregunta era: ¿durante este curso, te han tratado mal otros alumnos de tu escuela?

incidencia del maltrato psicológico, aunque si se considera el maltrato físico, los porcentajes son similares en ambos tipos de centro.

#### **2.2.4. Ciudad Autónoma de Ceuta**

Recientemente se han realizado dos estudios sobre violencia entre iguales en el medio escolar en la Ciudad Autónoma de Ceuta. Se trata de dos tesis doctorales. La primera de ellas desarrolladas en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, perteneciente a la universidad de Granada y leída en el año 2002. La segunda presentada más recientemente, en el 2006, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

El año **2002**, el **Dr. Pareja** presentó su **tesis doctoral en la Universidad de Granada** con el título "*La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*". Los **objetivos** que persigue, casi idénticos a los del IDP-UNICEF del 2000, son los siguientes:

1. Determinar la incidencia de las diferentes modalidades de maltrato (físico, verbal, social) tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los agresores y testigos.
2. Describir las circunstancias en las que se produce el maltrato desde la perspectiva de las víctimas, de los testigos y de los agresores.
3. Determinar los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato, en el contexto del centro educativo: patios, aulas, inmediaciones del centro, etc.
4. Describir las estrategias de comunicación y resolución del conflicto a las que recurren quienes lo protagonizan, así como del profesorado en la detección y resolución del problema.
5. Estudiar la relevancia de variables que pudieran afectar al problema en sus distintos aspectos (incidencia, modalidad de maltrato, escenario, etc.), tales como la edad o curso, el género, el tamaño del

“hábitat” en el que se sitúa el centro, y la titularidad pública o privada del mismo.

6. Contrastar la información expresada por el alumnado de los centros de educación secundaria analizados con la expresada por las y los jefes de estudios de esos mismos centros, como miembros del equipo directivo que habitualmente reciben la información acerca de estos problemas.

En cuanto al **método** del estudio, hay que señalar, en primer lugar, que el *procedimiento* combina técnicas cuantitativas -una adaptación a la realidad cultural ceutí del cuestionario de la investigación del Defensor del Pueblo-UNICEF-, con otras de tipo cualitativo: grupos de discusión y técnica del texto libre. Los cuestionarios se pasaron al alumnado y a las jefas y jefes de estudio y el grupo de discusión se realizó con once jefes de estudios procedentes de cinco IES de Ceuta.

La muestra se eligió de forma estratificada con afijaciones proporcionales al número de alumnos y alumnas por centro en la muestra total y con afijaciones fijas en el caso del género. En total se seleccionaron 15 puntos de muestreo: todos los institutos de secundaria existentes en la ciudad (cinco), ocho centros adscritos a dichos institutos en los que se desarrollan los dos primeros cursos de ESO y dos centros concertados. En total se encuestó a 382 estudiantes de ESO y Bachillerato, la mitad chicas y la mitad chicos.

A continuación presentamos los **resultados** más relevantes relativos al estudio cuantitativo, comenzando por las respuestas del *alumnado*:

**Tabla 2.9.:** Frecuencia de cada modalidad de maltrato según las víctimas, atendiendo a la categoría “a veces me ocurre” (porcentajes)

	Ceuta 2002	IDP-U 2000
<i>Me insultan</i>	38,8	33,8
<i>Hablan mal de mi</i>	36,4	31,2
<i>Me ponen motes</i>	30,0	30,1
<i>Me esconden cosas</i>	26,2	20,0
<i>Me amenazan para meterme miedo</i>	16,6	8,5
<i>Me ignoran</i>	16,6	14,0
<i>No me dejan participar</i>	16,3	8,9
<i>Me roban cosas</i>	14,6	6,4
<i>Me rompen cosas</i>	10,8	4,1
<i>Me pegan</i>	8,7	4,1
<i>Me obligan a hacer cosas con amenazas</i>	3,8	0,7
<i>Me acosan sexualmente</i>	2,6	1,7
<i>Me amenazan con armas</i>	2,6	0,6

Como puede verse en la Tabla 2.9, los tipos de maltrato más frecuentes entre los escolares de Ceuta desde la perspectiva de las víctimas son, al igual que en la totalidad de España -de acuerdo con el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF-, los de tipo verbal, seguidos de la conducta de esconder cosas y amenazar para meter miedo, las de exclusión social, así como robar y romper cosas. Es importante señalar que, aunque los porcentajes de quienes se declaran víctimas aparecen más altos en Ceuta, en realidad muchas de las diferencias respecto al IDP-U podrían no ser estadísticamente significativas. Aunque no se puede hacer una comparación estadística directa entre ambos estudios, si sumamos los errores muestrales de ambas (2,2 + 5), solo en los casos de las conductas “*me amenazan para meter miedo*”, “*me roban cosas*” y “*no me dejan participar*” aparecen diferencias ligeramente superiores que indicarían que los escolares ceutíes sufren en mayor medida que los del resto de España esos tipos de malos tratos.

La siguiente tabla (ver Tabla 2.10), muestra los resultados desde la perspectiva de los agresores con la opción de respuesta “*a veces lo hago*”, en la que también son mayoritarios los malos tratos de tipo verbal y, en este caso la conducta de “ignorar”. Hay que señalar, además, que, al contrario de lo que sucedía en el IDP-U, hay una mayor tendencia de los y las escolares ceutíes a considerarse víctima que agresor, especialmente en las conductas de maltrato más graves.

**Tabla 2.10.:** Frecuencia de cada modalidad de maltrato según los agresores, atendiendo a la categoría “a veces lo hago” (porcentajes)

	Ceuta 2002	IDP-U 2000
<i>Le insulto</i>	38,8	40,9
<i>Le ignoro</i>	35,0	31,2
<i>Le pongo motes</i>	33,5	30,1
<i>Hablo mal de él o ella</i>	30,0	35,3
<i>Le escondo cosas</i>	19,0	12,2
<i>No le dejo participar</i>	14,3	11,7
<i>Le pego</i>	8,5	6,8
<i>Le amenazo para meterle miedo</i>	5	6,6
<i>Le rompo cosas</i>	2,6	1,2
<i>Le acoso sexualmente</i>	0,9	0,5
<i>Amenazo con armas</i>	0,9	0,7
<i>Robo</i>	0,9	0,3
<i>Obligo a hacer cosas con amenazas</i>	0,5	0,3

Los resultados son bastante similares desde la perspectiva de los testigos. Los malos tratos que los niños y niñas de Ceuta declaran haber visto “a veces”, en mayor medida que la población total de españoles son las siguientes: le roban, 37% frente a 31,1%; le rompen cosas, 36,2% frente a 31,6%; le obligan a hacer cosas, 15,2% frente a 10,5%; le amenazan con armas, 12,5% frente a 5,5%; y le acosan sexualmente, 10,5% frente a 5,8%. Por el contrario los comportamientos más observados por el alumnado de la muestra total del estudio del Defensor-UNICEF son: ignorar, 57,2% españoles en general frente a 55,1% de ceutíes; esconder cosas, 49,8% frente a 44,6; pegar, 45,4% frente a 42,3%; y habar mal de otro, 42,5% frente a 39,9%. Los restantes tipos de maltrato tienen una incidencia similar en ambas muestras.

Si se tiene en cuenta el *género* de las víctimas, la presente investigación sigue la tendencia general de la mayor parte de los trabajos ya que son los chicos los más implicados en el acoso escolar, tanto desde la perspectiva de víctimas como de agresores. La única excepción es la maledicencia, que sufren y ejercen más las chicas que los chicos. Alumnos y alumnas se sienten igualmente maltratados por robos y acoso sexual. Además, cuando se pregunta por el género de la persona o personas que agreden, la mayor parte de los encuestados se refieren a “unos chicos” o a “un chico”, excepto, de nuevo, en la conducta de “hablar mal de” que preferentemente se atribuye a “unas chicas” o a “una chica”.

Por lo que respecta al *curso o nivel educativo* de las víctimas, los resultados coinciden con los de otros muchos estudios en que la mayor frecuencia de conductas de acoso se produce en el primer curso de la ESO, disminuyendo progresivamente en los siguientes cursos. No obstante, hay ciertos tipos que apenas disminuyen entre primero y cuarto de ESO como son: “me ignoran”, “hablan mal de mí” y “me esconden cosas”. Tampoco bajan notablemente el acoso sexual y la amenaza con armas. Por otra parte, también en este estudio se encuentra que son las y los compañeros de la propia clase y, en menor medida, las y los del propio curso, quienes desarrollan la mayor parte de las conductas de acoso.

También van en la misma línea del IDP-U (2000) los resultados relativos a los *escenarios del maltrato*. No obstante, como puede observarse en la Tabla 2.11, los resultados se ofrecen contabilizando también a los escolares que no son víctimas de ese tipo de conducta por lo que los porcentajes relativos a escenarios resultan siempre más bajos y no pueden compararse punto por punto con otros estudios, entre ellos el IDP-U. La mayor parte de los malos tratos tiene lugar en la clase y el patio, aunque cada tipo tenga su escenario preferente. En la clase suelen producirse las acciones contra la propiedad, así como insultar, ignorar o poner motes; en el patio la exclusión social, los insultos, agresiones físicas directas y amenazas; en los aseos el acoso sexual y fuera del recinto escolar se amenaza con armas.

Tabla 2.11.: El escenario del maltrato según las víctimas (porcentajes)

	No se meten conmigo	En el patio	En los aseos	En los pasillos	En la clase	En el comedor	En la salida del centro	En cualquier sitio	Fuera del centro aunque son alumnos del centro	Fuera del centro por persona ajena al centro
Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío)	69,6	9,8	1,1	4,6	8,7	0	0,8	3,3	0,3	1,9
No me dejan participar	70,2	13,3	1,1	2,4	7	0	1,9	1,1	0,8	2,2
Me insultan	44,8	14,9	2,4	5,7	14,7	0,2	2,4	6,6	4,7	3,6
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	47,5	12,4	1,9	4,5	17,3	0,2	2,9	7,1	3,6	2,6
Hablan mal de mí	48,5	12,2	1,7	5,5	10	0,7	2	11,2	3,7	4,5
Me esconden cosas	65,2	4,7	1,1	1,9	22,7	0,8	0,6	2,2	0,3	0,6
Me rompen cosas	81,3	4,2	0,6	2	10,3	0,3	0,3	0,8	0,3	0
Me roban cosas	76	4,1	1,1	1,9	14,1	0	1,4	1,1	0	0,3
Me pegan	80,1	6,7	1,6	1,6	2,2	0,3	2,2	1,9	2,2	1,3
Me amenazan sólo para meterme miedo	90,3	2,2	2,2	1,9	0,6	0,6	0,3	1,4	0,3	0,3
Me acosan sexualmente	90,3	2,2	2,2	1,9	0,6	0,6	0,3	1,4	0,3	0,3
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	90	3,1	0,8	1,1	1,1	0	1,1	0,8	0,8	0,6
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	92,9	1,7	0,8	0,6	0	0	0,8	1,7	0,8	0,6

Cuando se pregunta a las víctimas sobre la *comunicación de los malos tratos*, los resultados muestran que la mayor parte habla con amigos o amigas, en menor porcentaje con la familia y en mucho menor grado con el profesorado. No obstante, si tenemos en cuenta el tipo de acoso, sucede que las conductas más graves como pegar, amenazar para meter miedo y, sobre todo, acoso sexual y obligar a hacer cosas, se comunican casi en igual medida a amigos y familia. En la misma línea cuando la cuestión versa sobre *quien interviene o ayuda*, la mayor parte se refiere a los propios escolares y en muy pequeño porcentaje a progenitores y profesorado. Por su parte los agresores dicen que la conducta de rechazo que sus actos provocan en los demás es mínima, aunque la percepción de los testigos sea bastante diferente, ya que casi la mitad dice intervenir en este tipo de situaciones.

Los resultados del *profesorado* no pueden considerarse representativos ya que según nos informa el autor del trabajo, tan solo diez jefes y jefas de estudio cumplieron el cuestionario, lo que no permite hacer afirmaciones sobre sus ideas acerca del maltrato escolar.

En el presente año **2006**, **Santiago Ramírez** lleva a cabo una nueva tesis doctoral sobre la violencia escolar en el **Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación** de la **Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta** “*El maltrato entre escolares y otras conductas problemáticas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*”. El **objetivo** principal de este trabajo consiste en conocer y estudiar los problemas de conducta que dificultan la convivencia escolar en Ceuta en el ámbito de la Educación Primaria y el primer Ciclo de Secundaria, con especial atención al fenómeno de los malos tratos entre iguales. Se aborda el tema desde la dinámica de las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo de la clase. El trabajo también se propone analizar el maltrato teniendo en cuenta las principales variables personales y de contexto que suelen ser relevantes en la explicación del fenómeno, tales como la edad, el género, el rendimiento académico del alumnado, su estatus sociométrico, o la titularidad del centro docente. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Adaptar un instrumento válido que evalúe las conductas problemáticas para la convivencia escolar desde el punto de vista del profesorado en los alumnos y alumnas de Primaria y Primer Ciclo de Secundaria.
2. Conocer el nivel de incidencia de las conductas de malos tratos entre escolares en los centros de la ciudad y describir la evolución de las mismas en los distintos ciclos educativos estudiados.
3. Categorizar las conductas problemáticas para la convivencia que hayan sido evaluadas.
4. Relacionar las conductas-problemas informadas por el profesor con las conductas de maltrato informadas por los propios alumnos y alumnas.

5. Caracterizar a los distintos tipos de alumnado implicados en el fenómeno de los malos tratos severos.
6. Relacionar los diferentes tipos de alumnos y alumnas participantes en situaciones conflictivas con el estatus sociométrico de los mismos.
7. Analizar la influencia que variables anteriormente señaladas tienen en la aparición y caracterización de los problemas de convivencia.

El **método** se desarrolla mediante un *procedimiento* cuantitativo por medio de dos cuestionarios ya elaborados y contrastados por otros autores, que se han adaptado a la realidad en la que se va a trabajar. Por una parte, el cuestionario sobre maltrato entre escolares de Olweus (1993), que proporciona datos sobre la incidencia del maltrato escolar, sobre sus características y protagonistas y del que el autor de la tesis elabora dos versiones, respectivamente para el alumnado de primaria y secundaria. Por otra, se utiliza el cuestionario sobre problemas de *Convivencia Escolar en Secundaria* (Peralta, 2004) que recoge información de las conductas-problema que deterioran la convivencia desde el punto de vista del profesorado. Se emplea también una prueba sociométrica elaborada por el autor del estudio.

La *muestra* está formada por 587 chicos y chicas procedentes de dos centros públicos de Ceuta, con edades comprendidas entre los ocho y los quince años, estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Desde la perspectiva del autor de la tesis, los dos centros escolares son muy diferentes: uno de ellos, el *Lope de Vega* recibe el alumnado de toda la zona centro de la ciudad y del “Campo Interior”; el otro, está ubicado en el “Campo Exterior”, una zona suburbana en la que vive población de menor nivel sociocultural y, como señala el autor, mayoritariamente población musulmana. Por tanto la elección de los centros no está hecha buscando la representación de la población, sino simplemente eligiendo dos centros de cuyas características hipotetiza el autor que van a obtenerse resultados diferentes.

Los **resultados** muestran, en primer lugar las diferencias en las frecuencias de los distintos tipos de maltrato de maltrato en ambos

centros. Como puede verse en la Tabla 2.12., en el colegio del extrarradio hay mayor incidencia de conductas de abuso, aunque los resultados solo son estadísticamente significativos para las conductas *de insultar, pegar puñetazos y patadas, difundir rumores falsos y amenazar y/o chantajear*.

Tabla 2.12.: Frecuencia de cada tipo de maltrato según la ubicación de los centros (porcentajes)

Tipos de malos tratos	Colegio centro	Colegio extrarradio	Nivel de significación
Me han insultado	37,6	55	0,002
Me han puesto motes o se han reído de mí	37,6	43,5	-----
Me han pegado puñetazos, patadas, ...	24,8	39,2	0,007
Me han quitado cosas o me las han roto	26,4	36,4	-----
Han difundido rumores falsos sobre mí	21,6	33	0,026
Me han ignorado o excluido del grupo	19,2	23,9	-----
Me han amenazado y/o chantajear	12,8	22,5	0,029
Otro tipo de maltrato	4	5,3	-----

Los resultados del alumnado están muy detallados en cuanto a la frecuencia con que se sufren las distintas formas de maltrato y se encaminan a diferenciar entre el maltrato ocasional y el grave, teniendo en cuenta esa frecuencia tanto desde la perspectiva de los agresores como de los agredidos. En concreto, más de la mitad de los chicos y chicas encuestados -el 57,6%- afirma haber sufrido, al menos en una ocasión, algún tipo de agresión física, verbal o psicológica durante el primer trimestre del curso. De este 57,6%, un 7,4% denuncian ser maltratados “*casi todos los días*” lo que supone un maltrato severo que representa para las *víctimas* situaciones de intimidación y acoso; el 7,6% dicen haber sido agredidos bastantes veces, más de seis en el trimestre y, finalmente hay un 42,6% de escolares que recibe un maltrato esporádico (sólo una ó dos veces, o entre tres y seis veces).

Cuando se pregunta a los *agresores*, bastante menos de la mitad -el 38,3% de los escolares- reconocen haber ejercido algún maltrato sobre otro compañero durante el mismo período de tiempo (primer trimestre del

curso). De estos, el 30,5% afirma haber agredido solo ocasionalmente, el 3,8% con una frecuencia intermedia y el 4,1% hacer de la intimidación una conducta habitual, siendo estos escolares los que el estudio considera verdaderos intimidadores o acosadores.

A partir de sus resultados y, por tanto, teniendo en cuenta la frecuencia de los malos tratos, el autor considera *víctimas* a los escolares que reciben agresiones casi diarias, el 6,4%, y *agresores*, a los que manifiestan maltratar a sus compañeros con la misma frecuencia, 3,1%. Por último el 1% de los escolares son calificados como *agresores-victimizados*, que reciben y hacen agresiones con una frecuencia casi diaria. De la suma de estos porcentajes concluye que, en los dos centros estudiados, hay un 10,5% de escolares implicados en acoso severo.

También se refiere a los *testigos* del maltrato. Aunque según el autor suman un total del 89,5% de los escolares estudiados, hay que tener en cuenta que esta cantidad se obtiene por derivación (se considera testigo/espectador a quien no está implicado desde ninguna de las demás perspectivas). De estos, el autor considera que el 33,3% son testigos no implicados, al no haber participado nunca en las agresiones, mientras que el 56,2% restante serían espectadores implicados alguna vez en situaciones de maltrato. Es decir, considera testigo no implicado al que nunca contesta ni como víctima ni como agresor en ninguna de las conductas de maltrato consideradas.

La tabla siguiente (ver Tabla 2.13) contiene los datos relativos a los escolares implicados en casos de malos tratos severos por *género*. Como puede observarse, los datos van en la línea de confirmar la tendencia de los obtenidos en la mayor parte de los estudios según la cual el porcentaje mayor de víctimas son varones, aunque no estén tan claras las diferencias entre agresores, agresores-victimizados y testigos.

**Tabla 2.13.:** Papeles desempeñados por los escolares en situaciones de maltrato severo, según el género (porcentajes)

	Víctima	Agresor	Agresor-Victimizado	Espectador (el resto)
Varón	7,6	3,8	1,0	87,6
Mujer	4,9	2,3	1,1	91,7

Las Tablas 2.14 y 2.15 contienen los resultados relativos al maltrato severo en diferentes cursos de primaria y secundaria obligatoria. Los datos muestran que el mayor porcentaje de víctimas de acoso grave está en segundo de la ESO (15,8%), seguido de tercero de primaria (5,7%) y 1º de ESO (5,3%), y que el porcentaje mayor de los que se declaran agresores está en cuarto de primaria (7%).

**Tabla 2.14.:** Papeles desempeñados por los escolares en situaciones de maltrato severo según el curso (porcentajes)

	3º	4º	5º	6º	1º ESO	2º ESO
Víctima	5,7	4,0	3,9	4,0	5,3	15,8
Agresor	3,4	7,0	1,9	3,0	2,1	1,1
Agresor-Victimizado	2,3	1,0	0,0	0,0	0,0	3,2
Espectador (el resto)	88,5	88,0	94,2	93,1	92,6	93,1

El estudio también proporciona los resultados relativos a *víctimas* de maltrato esporádico (*¿Has recibido algún maltrato desde que comenzó el curso?*), obtenidos a partir del cuestionario de Olweus (1993) en la opción de respuesta “*a veces me ocurre*”. Los resultados (véase Tabla 2.15.) parecen mostrar mayor incidencia del problema que la obtenida en otras investigaciones, lo cual es coherente con el sesgo que tiene la población elegida por el autor

**Tabla 2.15.:** Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas (porcentajes)

Me han insultado	48,5
Me han puesto motes o se han reído de mí	41,3
Me han pegado puñetazos, patadas, ...	33,8
Me han quitado cosas o me las han roto	32,6
Han difundido rumores falsos sobre mí	28,7
Me han ignorado o excluido del grupo	22,2
Me han amenazado y/o chantajeado	18,9
Otro tipo de maltrato	4,8

La tesis nos ofrece también los datos relativos al maltrato ocasional desde la perspectiva de los *agresores*. En general, los porcentajes de escolares que se declaran agresores son menores que los de que se sienten víctimas (ver Tabla 2.16.).

Tabla 2.16.: Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según los agresores (porcentajes)

He pegado puñetazos, patadas...	45,5
He insultado	33,8
He puesto motes o me he reído de mis compañeros	30,2
He excluido del grupo a algún compañero o le he ignorado	19,4
He amenazado o chantajeado	19,4
He difundido rumores falsos	12,2
He quitado cosas o las he roto	11,3
Otro maltrato	2,3

Los resultados sobre el maltrato esporádico de las *víctimas* en función del *género*, no van en la misma línea que suelen mostrar la mayoría de los estudios ya que no se han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas. Cuando estudiamos a los agresores y agresoras, tampoco se encuentran diferencias en las conductas de *insultar, excluir, quitar o romper cosas, ni difundir rumores falsos*. Por el contrario los chicos hacen significativamente con mayor frecuencia, las agresiones de *pegar* (51% *versus* 33,3%), *amenazar/chantajear* (23,5%-10,1%), mientras que las chicas agreden más que los chicos poniendo motes o riéndose de sus compañeros (40,6% *versus* 25,3%).

Cuando se estudian los *escenarios* del maltrato, los resultados muestran que el 74,6% de los y las escolares estima que el patio del recreo es el lugar menos seguro del centro, en el que más agresiones se cometen. El 37,4% afirma haber sido agredido en la clase, el 13,2% en los pasillos y el 11,1% en los servicios. El alumnado de primaria es maltratado en el patio en un porcentaje significativamente mayor que el de secundaria. Estos últimos, como sucede en la mayor parte de los estudios revisados, son agredidos de forma prioritaria en la clase (66,3%).

La mayoría de las víctimas de los malos tratos suelen comunicar lo que les sucede al profesorado (41,9%) y a sus progenitores (41,6%), y tan

sólo el 22, 5% dice comunicarlo a amigas y amigos. Sin embargo hay un 25% de víctimas que no se lo dice a nadie, porcentaje que sube al 32,7% en Educación Secundaria. También hay que señalar el hecho de que los varones comunican menos los malos tratos que las chicas.

### **2.2.5. Comunidad de La Rioja**

En el año **2005**, el **Servicio de Inspección Técnica de la Comunidad de la Rioja** (Sector Rioja Baja-Logroño Este), lleva a cabo un estudio sobre el acoso escolar en sus centros educativos. Dicho estudio, que corresponde al Plan de Actuación del citado Servicio para el curso 2004/2005 académico, ha sido elaborado por **Trinidad Sáenz, Julio Calvo, Fernando Fernández y Antonio Silván** y permanece inédito, si bien ha sido remitido al Defensor del Pueblo por el Consejero de Educación de dicha Comunidad.

Se define *el acoso escolar* haciendo énfasis en el carácter reiterado del fenómeno y de las diferentes formas en que puede tener lugar; en concreto se considera acoso: *“La intimidación, sistemática y duradera, que se da en los centros docentes, por parte de ciertos compañeros hacia otro, y que se manifiesta en agresiones verbales, psicológicas, o físicas, que un alumno o un grupo de alumnos inflinge sobre otro compañero que, debido a su indefensión, se convierte en víctima del acoso”* (Servicio de Inspección Técnica de la Comunidad de la Rioja, 2005, pp.7). Además especifica que se utilizan como sinónimos de acoso los términos. “maltrato, agresión, agresividad, violencia, abuso, bullying y abuso entre iguales”. Asimismo se plantean como modalidades o tipos de acoso la agresión física, la psicológica y la exclusión social. Tal como se señala en el Informe, sus **objetivos** son los cinco siguientes:

1. Detectar la existencia o no de agresividad entre escolares y, en caso positivo su alcance en los centros educativos.
2. Averiguar el perfil del alumno maltratador y del alumno víctima.
3. Establecer protocolos de prevención, detección y evitación.

4. Plantear, en lo posible, soluciones aplicables por la Administración, centros educativos, padres, etc.
5. Proponer, en su caso, cambios normativos o nueva normativa para mejorar la situación.

A continuación se describen las características **metodológicas** del estudio que se desarrolla mediante el *procedimiento mixto* que se explica a continuación. Por una parte, se llevó a cabo un análisis de los *casos de maltrato conocidos* a lo largo de los cursos 2003/2004 y 2004/2005 en los diferentes centros, concretamente, se analizaron 70 casos de víctimas y 70 de agresores.

Por otra parte, se consultó mediante *cuestionarios* a todos los integrantes de la comunidad educativa. Las encuestas se pasaron a los equipos directivos (que respondían conjuntamente al cuestionario), a las y los orientadores (cuyos cuestionarios contenían preguntas de información psicopedagógica sobre alumnas y alumnos acosadores y víctimas), al profesorado, al alumnado (cinco alumnos y alumnas de cada nivel educativo, elegido al azar por la inspección) y a los progenitores. Para los objetivos de este trabajo se describirán fundamentalmente los resultados obtenidos en esta segunda parte cuantitativa.

La *muestra* estuvo compuesta por un total de 38 centros (seleccionados por su pertenencia a localidades grandes, con población numéricamente importante y por la intervención de todos los miembros del Servicio de Inspección Educativa). En concreto se trataba de 33 equipos directivos, 28 orientadores y orientadoras, 331 profesores y profesoras, 1.053 alumnas y alumnos y 710 madres y padres.

Las *variables* del estudio fueron: titularidad del centro (público-privado), sexo, nivel educativo (primaria, ESO, bachillerato, ciclos formativos y garantía social) y comarcas (Rioja Alta, Logroño y Rioja Baja). En el texto no se cita la realización de análisis estadístico de los datos.

Pasemos ahora a describir los **resultados** que nos interesan en relación con nuestro propio estudio, comenzando por los relativos al

*alumnado*, teniendo en cuenta que el que ahora analizamos solo se ha referido a las posibles víctimas, no a los agresores o testigos. La primera pregunta del cuestionario permite conocer el grado en que se da el maltrato, en sus distintas modalidades, desde la perspectiva de la víctima y está desglosada en trece conductas de acoso diferentes. Se trata del mismo número de conductas utilizadas en el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), si bien no se corresponden totalmente con ellas, como muestra la Tabla 2.17.

Tabla 2.17: Categorías de maltrato utilizadas en las dos investigaciones

Informe Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)	Informe La Rioja (2005)
<i>Ignorarme para hacerme el vacío</i>	Me he sentido rechazado por los compañeros al realizar algún trabajo en grupo o algún juego
<i>No me dejan participar</i>	Uno o varios compañeros me ha impedido el libre acceso a los baños, clases, pasillos, patio.
<i>Me insultan</i>	
<i>Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan</i>	He sufrido burlas de mis compañeros por mis rasgos físicos. Me han ridiculizado en público con burlas o gestos Me he sentido rechazado o se han burlado de mí los compañeros cuando manifestaba mi opinión en clase
<i>Hablan mal de mí</i>	
<i>Me esconden cosas</i> <i>Me rompen cosas</i>	Me ha roto, ocultado, ensuciado cosas de mi propiedad
<i>Me roban cosas</i>	
<i>Me pegan</i>	He sufrido agresiones físicas (patadas, empujones, puñetazos)
<i>Me amenazan sólo para meterme miedo</i>	Me han amenazado verbalmente de forma pública o privada
<i>Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacer tareas, etc.)</i>	Me han arrinconado mis compañeros contra mi voluntad, dentro o fuera del centro Me han amenazado pidiéndome dinero o materiales de juego, de música Me han amenazado pidiéndome mis trabajos o apuntes, o me han obligado a realizárselos
<i>Me amenazan con armas, palos, etc.</i>	
<i>Me acosan sexualmente</i>	Me han toqueteado o manoseado sin mi consentimiento
	He sufrido insultos o amenazas mediante móvil, escritos, pintadas

Hay, por tanto, notables variaciones en las conductas de acoso por las que se pregunta en ambos estudios. En concreto las de *“ignorararme para hacerme el vacío”* y *sentirme rechazado para hacer algún trabajo o algún juego* no son equivalentes. Tampoco lo son *“no me dejan participar”* y *“Uno o varios compañeros me ha impedido el libre acceso a los baños, clases, pasillos, patio”*. En ambos casos, las preguntas correspondientes al IDP-U (2000) son más generales. Por otra parte, en el estudio de La Rioja no hay preguntas sobre *“insultar”, “hablar mal de uno”, “robar cosas”* o *“amenazar con armas”*. También hay algunas conductas recogidas en el IDP-U que parecen corresponder a dos o tres en el de la Rioja, como son *“me ponen motes que me ofenden y me ridiculizan”* y *“me amenazan con armas”*. Finalmente, la última categoría de la Tabla 2.17, no tiene correlato exacto con ninguna del IDP-U, ya que se refiere a diferentes medios para difundir los insultos o amenazas mediante teléfonos móviles, escritos o pintadas.

Con estas preguntas, los autores señalan que el 3,6% del alumnado sufre acoso, siendo el tipo más frecuente las *“burlas por los rasgos físicos”* que padece el 10,2%. Estos porcentajes, considerados de modo general, son más bajos que los obtenidos en el IDP-U (2000) si tenemos en cuenta la opción de respuesta *“a veces me ocurre”*, pero son más altos que los obtenidos en la opción *“en muchos casos me ocurre”*. Las opciones de respuesta del estudio de La Rioja fueron *“nunca”, “pocas veces”, “bastantes veces”, “muchas veces”*, aunque el informe no señala a que tipo de opción corresponden los porcentajes anteriormente citados.

Cuando se analizan los datos teniendo en cuenta el *género* del alumnado encontramos, de nuevo, que los alumnos sufren más acoso (4%) que las alumnas (3%) y eso ocurre en todas las modalidades de maltrato, excepto en el *“rechazo a los trabajos en grupo”* que sufren el 4% de las chicas y el 3% de los chicos.

Por *niveles educativos*, el *bullying* es más frecuente en primaria y especialmente entre niños de 8 a 11 años (5,9%). En secundaria (12-17 años) se reduce al 2,5%. El descenso se observa en todas las modalidades de acoso en mayor o menor grado.

Cuando se analiza la *titularidad de los centros*, los resultados muestran que los porcentajes generales de maltrato son casi idénticos (3,6% en públicos y 3,5% en privados), pero se encuentran diferencias en las modalidades de acoso más frecuentes en unos y otros. Las “*amenazas verbales públicas o privadas*”, “*toqueteo o manoseo sin consentimiento*”, “*insultos o amenazas mediante mensajes*” y “*rechazo al manifestar opiniones*” son más propias de los centros públicos. Por el contrario “*rechazo en los trabajos en grupo*”, “*burlas por rasgos físicos*”, “*ridiculizar en público con burlas o gestos*” y “*romper, ocultar, ensuciar cosas*”, son más frecuentes en los privados.

*Por comarcas*, se han encontrado pequeñas diferencias que muy probablemente no puedan considerarse significativas: el acoso parece producirse más en Logroño, prácticamente en todas las tipologías (4,1%) que en La Rioja Baja (3,5%) y en La Rioja Alta (2,8%).

Los resultados relativos a los *lugares o momentos* del acoso son los siguientes: patio: 25,1%; aula sin profesor: 18,5%; entradas y salidas del centro: 9,8%; fuera del centro los fines de semana 9%; en los vestuarios, 7,6%; fuera del centro durante los días de clase: 7,6%; en el gimnasio: 6,4%; en el aula con profesor: 6,1%; en los pasillos: 6%; y en los baños: 3,9%. Estos resultados siguen la tendencia de la mayor parte de los trabajos consultados, entre ellos el del Defensor-UNICEF (2000): la mayor parte del acoso se produce en el patio y en el aula (24,9%), especialmente cuando no está en ella el profesorado.

Estos resultados se matizan cuando se cruzan con las variables de *género y nivel educativo* resultando que los alumnos sufren más agresiones que las alumnas en baños, vestuarios, fuera del centro en los días de clase y en las entradas y salidas del centro. Por su parte, las alumnas reciben más acoso en patio, aula y gimnasio. Por niveles educativos, las agresiones en el patio son más frecuentes en primaria; en secundaria se producen sobre todo en el aula cuando no está el profesor, en las entradas y salidas de clase y durante los cambios de clase.

Se pasa ahora a revisar las *reacciones del alumnado ante el acoso escolar*, esto es, cómo se sienten y cómo reaccionan los y las alumnas cuando lo sufren. Los resultados señalan que los sentimientos más frecuentes del alumnado acosado son los de apoyo: sienten que les apoya la familia, que hay compañeros que les apoyan y profesores que les ayudan. Estos sentimientos positivos se producen, en conjunto, en el 71,3% de los casos. Entre los negativos los más frecuentes son “pienso que no hay derecho a que me hagan esto” el 12,9%; “me siento mal y trato de pasar el momento como puedo” el 5,4%; los restantes sentimientos negativos no superan el 4%.

Los sentimientos positivos se producen casi con los mismos porcentajes en los chicos (72,8%) que en las chicas (70,8%). Los alumnos se sienten más apoyados por la familia y los compañeros y las alumnas más por el profesorado. La frecuencia con que las alumnas se sienten culpables de lo que les pasa, dobla a la de los alumnos con el mismo sentimiento. Cuando se analizan los datos teniendo en cuenta el nivel educativo, el apoyo de las familias, profesorado y compañeros se dice obtener más en primaria. En secundaria, sienten más que los compañeros pasan del tema por miedo a que les suceda lo mismo.

Por lo que se refiere a las *reacciones del alumnado acosado* las frecuencias más altas corresponden a las siguientes opciones. El 53,5% de los alumnos y alumnas encuestadas declaran lo que les ocurre, hablan de ello abiertamente y lo cuentan a padres, compañeros y amigos. El 16,4 % reaccionan con agresiones físicas o verbales o procuran vengarse. El 30,1% dice tener problemas más preocupantes ya que conllevan sufrimiento, miedo y otras consecuencias no deseables.

Si tenemos en cuenta el género, las alumnas expresan sus sentimientos o cuentan lo que les ocurre el 59,7% de las veces y los alumnos el 48,8%. Los alumnos dicen tener más reacciones de venganza, 20,9% que las alumnas, 10,7%. Las otras conductas más preocupantes se distribuyen más o menos igual entre chicos y chicas.

Por niveles educativos, las reacciones comunicativas se dan más en primaria (60%), que en secundaria (46%). Los alumnos y alumnas de primaria cuentan lo sucedido a familia y profesorado tutor y los de secundaria mejor a amistades y también se defienden expresando sentimientos y reclamando sus derechos. Las reacciones agresivas y vengativas se producen más en secundaria (22,6%), que en primaria (10,5%).

El estudio también analiza las reacciones del alumnado ante el acoso sufrido por los compañeros: la mayoría defienden (74,5%) y apoyan (64%), a los compañeros acosados. El 46,4% lo cuenta a quien pueda intervenir. Las posturas pasivas son minoritarias (alrededor del 11,5%) y sólo el 3,6 % se ríe y sigue la corriente a los agresores. En general puede decirse que los datos del presente estudio, en lo que se refiere a las reacciones del alumnado, son más optimistas que los obtenidos en el IDP-U (2000).

Las posturas positivas son más frecuentes en las chicas (66,5%) que en los chicos (46,4%); la pasividad, se da por igual en ambos y los chicos son más proclives a reírse y a apoyar a los agresores. Finalmente, los alumnos de primaria tienen más reacciones positivas (67,4%) que los de secundaria (57,9%).

A continuación estudiamos resumidamente los **resultados** más relevantes teniendo en cuenta las respuestas del *profesorado*.

El profesorado piensa que el acoso se produce con cierta frecuencia entre los alumnos y alumnas que tutela. Las conductas que consideran ocurren bastante o muchas veces son las siguientes. El 19,6% señala que ocurre "*burla por rasgos físicos*" y el 17,7%, "*rechazo a trabajos en grupo*"; el 17,2% piensa que se producen "*agresiones físicas*", el 16,3%, "*rechazo a manifestar opiniones*" y el 15,4%, "*ridiculizar en público con burlas o gestos*". No hay ningún profesor o profesora que piense que sus alumnos y alumnas amenacen a otros pidiendo dinero, material, trabajos o apuntes. Por otra parte profesores y profesoras tienen tendencia a no dar demasiada importancia al asunto.

Desde la perspectiva del profesorado, todas las conductas se producen con mayor frecuencia en los *centros públicos* que en los privados, excepto “*rechazo a trabajar en grupo*” en que la frecuencia es prácticamente idéntica. Consideran que las “*agresiones físicas*” se dan mucho más en primaria que en secundaria y que también se reducen - aunque en menor medida y por el siguiente orden-: el rechazo a trabajar en grupo, y las amenazas verbales públicas y privadas. Por el contrario los profesores dicen que en secundaria se dan más las “*burlas por rasgos físicos*” y “*el rechazo a manifestar opiniones*” (16,3%), o “*ridiculizar en público con burlas o gestos*” (15,4%).

En lo que concierne a los *lugares y momentos* en que se produce el acoso, la opinión del profesorado coincide bastante con la del alumnado: el patio durante el recreo es elegido por más del 20% del profesorado, seguido el aula sin profesor (18,8%), aunque el 9,9% reconocen que también se produce en el aula cuando el profesor o profesora está presente. Asimismo piensan que, en primaria, las agresiones se producen más en el patio, mientras que en secundaria se llevan a cabo preferentemente en el aula cuando no está el profesor. Profesores y profesoras dicen recibir información sobre el acoso, en primer lugar, de los amigos de la víctima (29%), luego de la víctima (28%) y después de los profesores y profesoras que no son tutores (18,5%).

Cuando se les pregunta por las *actuaciones del profesorado* una vez conocido el problema o problemas de acoso, el 23% afirma que dialogan con los implicados, víctima y agresor; el 17% responde que también reflexionan con el grupo y, además lo comunican a las familias. Es importante señalar que la mayoría del profesorado, el 90%, considera que hay obstáculos y problemas a la hora de tomar medidas en los casos de maltrato, entre las que destaca la falta de ayuda del profesor (20%) y diversos problemas relativos a los padres y madres (25%).

### 2.2.6. Comunidad de Madrid

En los últimos tres años se han hecho diversas investigaciones sobre violencia adolescente y juvenil en la Comunidad de Madrid que se ocupan en diferente medida del fenómeno del *bullying*. En el año 2004, el Instituto de la Juventud (INJUVE) publicó un estudio titulado “*Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*” elaborado por Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane. También en el 2004, Lucena presentó y leyó en la Universidad Complutense de Madrid una tesis doctoral sobre “*Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*”. Posteriormente, ya en 2005, se hace público el *Estudio Cisneros VII: “Violencia y acoso escolar” en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*, cuyos principales autores son A. Oñate e I. Piñuel pertenecientes al Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (Iieddi). Por último, muy recientemente, en 2006, se ha dado a conocer el trabajo “*Conviven*” elaborado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Psicológico (IDEA), por encargo del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid .

Comenzamos por el estudio publicado en el año **2004** por el **Instituto de la Juventud (INJUVE)** Se trata de un extenso trabajo de tres volúmenes elaborado por **Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane**, titulado *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Se trata de una investigación acerca de la violencia y la exclusión en dos ámbitos de desarrollo adolescente: la escuela y los espacios de ocio, que quiere servir como base para elaborar programas de prevención e intervención sobre este fenómeno. El primer volumen (Vol. I. La violencia entre iguales en la escuela y el ocio) contiene el estudio empírico, mientras que los programas se desarrollan en el segundo y tercer volumen respectivamente (Vol. II. La evaluación del programa de prevención de la violencia entre iguales, y Vol. III. El programa de intervención a través de la familia).

El **objetivo** general del estudio es evaluar la naturaleza y frecuencia de la violencia escolar en esos dos contextos, la escuela y el ocio y lo que piensan los propios adolescentes sobre el tema. Se trata, asimismo, de

conocer, por una parte, las principales dimensiones existentes en las diferentes formas de violencia entre adolescentes que se producen en la escuela y en los lugares de ocio y, por otra, las dimensiones de calidad de vida subjetiva y de relaciones adolescentes en los distintos escenarios. Más concretamente se trata de lograr los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la frecuencia con la que participan las y los adolescentes en situaciones de violencia desde los distintos roles (víctima, agresor y testigo).
2. Extender el objetivo anterior no sólo a la violencia que se produce no solo en el contexto habitualmente más estudiado –el escolar-, sino también al contexto de ocio.
3. Conocer cómo se comportan las y los adolescentes en las situaciones de violencia escolar y qué piensan sobre dicho comportamiento.
4. Conocer la disponibilidad que tienen para ayudar, en situaciones de violencia escolar, los distintos agentes de socialización y especialmente el profesorado, evaluando dicha disponibilidad a partir de la percepción de las y los adolescentes.
5. Analizar las principales dimensiones existentes en los distintos tipos de violencia que se producen entre adolescentes tanto en la escuela como en el ocio.
6. Analizar las principales dimensiones de la calidad subjetiva de vida de las y los adolescentes en sus distintos contextos de desarrollo, como condición que incrementa o reduce el riesgo de violencia.

En lo que se refiere al **método**, la *muestra* estaba compuesta por 826 adolescentes, 362 chicos (43,8%) y 463 chicas (56,2%), pertenecientes a 12 centros de Educación Secundaria de tres municipios de la zona sur de la Comunidad de Madrid: Getafe (75 participantes), Móstoles (395) y Fuenlabrada (355). Los participantes se distribuyen por curso de la siguiente forma: 2º ESO: 195, 3º ESO: 196, 4º ESO: 207, 1º Bachillerato: 185 y Garantía Social: 35. La media de edad de la muestra es de 15,44 años, con un rango comprendido entre 13 y 20 años. Es importante tener en cuenta que, para el objetivo de estimar la incidencia del maltrato, esta

*muestra* no puede considerarse representativa de toda la Comunidad de Madrid.

El *procedimiento* consiste en aplicar de forma colectiva en cada grupo de clase, los cinco cuestionarios que se indican a continuación:

- *Cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en las escuelas y en el Ocio (CEVEO)*, que se describe en detalle más abajo.
- *Cuestionario de actitudes a la diversidad y a la violencia (CADV)* que se compone de setenta y una preguntas que se refieren a distintas creencias relacionadas con la justificación de la violencia en diferentes ámbitos de relación (pareja, familia, entre iguales, etc.).
- *Cuestionario sobre estrategias de prevención de la violencia en el ocio (CEPVO)* con el que, a partir de una situación ambigua pero frecuente en el contexto de ocio, se pide al participante que defina el problema y busque posibles soluciones.
- *Dilemas morales*: se plantean tres dilemas, dos de ellos diseñados para la investigación (dilema sobre violencia en la pareja y dilema sobre violencia en la escuela) y un tercero ya clásico en estudios de razonamiento moral: el dilema de Heinz.
- *Cuestionario sociométrico*, que evalúa el nivel de integración o exclusión de los y las adolescentes, en relación con el problema de la violencia entre iguales, que se aplicó solamente en tres aulas elegidas al azar.

El cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en las escuelas y en el ocio, al que nos hemos referido en primer lugar, consta de 9 preguntas con distintos ítems mediante las cuales -y tras una cuestión inicial sobre cómo se siente el alumno o alumna en distintos lugares y en diferentes situaciones de relación-, aborda el tema de la incidencia de los malos tratos desde la triple perspectiva (víctimas, agresores y testigos). El cuestionario, aunque en muchos aspectos es similar al utilizado en el IDP-U, CEVEO, difiere de éste en dos aspectos que se señalan a continuación. Por un lado, varía el período de tiempo en el que los y las escolares deben considerar las agresiones (los últimos dos meses en el

CEVEO y “desde que empezó el curso” en el IDP-U). Por otro, este cuestionario, añade la categoría de maltrato “rechazar” y distingue entre el acoso sexual verbal y el acoso sexual físico<sup>27</sup>. Contiene, asimismo, dos preguntas sobre la frecuencia e incidencia de las agresiones entre iguales en los lugares de ocio.

A continuación se resumen los **resultados** del estudio y la comparación con los del IDP-U. En primer lugar, hay que señalar que la mayor parte del alumnado evalúa muy positivamente sus relaciones con los amigos y amigas y con la familia y, en general, las que se mantienen en los lugares de ocio. Aunque en menor grado, también se evalúan de forma positiva las relaciones en la escuela, tanto en las que se refieren a los compañeros y compañeras, como en las relativas al profesorado.

La Tabla 2.18. resume los resultados relativos a la incidencia de los distintos tipos de violencia y exclusión social en la escuela desde la perspectiva de las *víctimas* y los compara con los obtenidos en el IDP-U (2000). Los problemas más frecuentes que dicen sufrir los chicos y las chicas encuestados son la maledicencia que afirma padecer el 45% del alumnado y la exclusión social pasiva (43%), seguidos por las categorías de “*me insultan*” (37%), y “*me esconden cosas*” (34%). Tras éstos, se sitúan los malos tratos de “*poner motes*” (30,08%) y “*no me dejan participar*” (22,91%) y, con menor frecuencia -12% y 11,3% respectivamente-, las restantes agresiones contra las propiedades de la víctima (“*me rompen cosas*” y “*me roban cosas*”). Finalmente las agresiones menos frecuentes son las de “*pegar*”, “*amenazar para meter miedo*”, “*amenazar con armas*” y haber sido “*obligado a hacer cosas que no quería con amenazas*”. En cuanto al acoso sexual, como cabía esperar, el verbal es mencionado con más frecuencia por las víctimas que el físico.

---

<sup>27</sup> Hay que recordar que en el IDP-U no se distingue entre los dos tipos de abuso, si bien se definía el concepto antes de iniciar la prueba.

Tabla 2.18.: Comparación de frecuencias de cada modalidad de maltrato según las víctimas (porcentajes)

	INJUVE (2004)	IDP-U (2000)
<i>Me ignoran</i>	43,27	14,9
<i>No me dejan participar</i>	22,91	10,7
<i>Me insultan</i>	37,45	38,5
<i>Me ponen motes</i>	30,06	37,2
<i>Hablan mal de mí</i>	45,45	34,9
<i>Me esconden cosas</i>	34,3	21,8
<i>Me rompen cosas</i>	12	4,4
<i>Me roban cosas</i>	11,03	7,3
<i>Me pegan</i>	7,03	4,8
<i>Me amenazan para meterme miedo</i>	6,3	9,7
<i>Me obligan a hacer cosas</i>	1,82	0,8
<i>Me amenazan con armas</i>	2,42	0,7
<i>Me intimidan con frases o insultos tipo sexual</i>	8,7	2,0
<i>Obligar con amenazas a situaciones de carácter sexual</i>	2,4	

La Tabla 2.18 también muestra que, en general, la frecuencia del acoso es mayor en los y las escolares del sur de la Comunidad de Madrid estudiados por Díaz Aguado y otros (2004) que en los que formaron parte de la muestra del IDP-U (2000). Las agresiones verbales son frecuentes en ambos estudios, aunque en el de la comunidad de Madrid, “*ignorar*” y “*esconder cosas*” también superan el 30%. No obstante, hay que señalar que los dos estudios solo pueden compararse a efectos didácticos ya que existen importantes diferencias en sus muestras (una representativa de estudiantes de ESO a nivel nacional y la otra focalizada en el alumnado de tres municipios situados al sur de la Comunidad de Madrid).

Si se tienen en cuenta las respuestas de los *agresores* (Tabla 2.19.), los comportamientos más frecuentes son “*hablar mal de él o ella*” (55,8%), “*ignorarle*” (49,7%), “*insultarle*” (44,48%), “*ponerle motes*” (42,3%) y “*esconderle las cosas*”(31,64%). Estos resultados muestran que, en general, como en la mayor parte de las investigaciones sobre el tema, los porcentajes de los chicos y chicas que reconocen ser agresores son mayores que los de víctimas, aunque el orden de frecuencia de los distintos tipos de maltrato apenas varía.

**Tabla 2.19.:** Comparación de frecuencias de cada modalidad de maltrato según los agresores (porcentajes)

	INJUVE (2004)	IDP-U (2000)
<i>Le ignoro</i>	49,7	38,7
<i>No le dejo participar</i>	18,67	13,8
<i>Le insulto</i>	44,48	45,5
<i>Le pongo motes</i>	42,3	37,9
<i>Hablo mal de él o ella</i>	55,8	38,5
<i>Le escondo cosas</i>	31,64	13,5
<i>Le rompo cosas</i>	6,18	1,3
<i>Le robo cosas</i>	5,33	1,5
<i>Le pego</i>	12,73	7,2
<i>Le amenazo para meterle miedo</i>	9,82	7,4
<i>Le obligo a hacer cosas</i>	2,55	0,4
<i>Le amenazo con armas</i>	2,06	0,4
<i>Le intimidó con frases o insultos de carácter sexual</i>	8,3	0,6
<i>Le obligo con amenazas a situaciones de carácter sexual</i>	3,8	

La Tabla 2.19 también indica que los porcentajes de estudiantes que se declaran agresores son más altos en el trabajo del INJUVE que en el IDP-U, aunque con los reparos que hemos puesto anteriormente a las comparaciones por las diferencias metodológicas existentes entre ambos estudios.

La Tabla 2.20 refleja que, como ocurre en la práctica totalidad de las investigaciones sobre acoso escolar hay, lógicamente, un mayor número de escolares testigos que víctimas o agresores. En este caso -al contrario de lo que se ha dicho cuando los estudiantes responden como víctimas o agresores-, los porcentajes más altos de testigos están en el IDP-U, aunque también en este caso, las diferentes metodologías no nos permiten comparaciones puntuales entre los dos estudios.

Tabla 2.20.: Comparación de frecuencia de cada modalidad de maltrato según los testigos (porcentajes)

	INJUVE (2004)	IDP-U (2000)
<i>Le ignoran</i>	51,64	79
<i>No le dejan participar</i>	42,06	66,5
<i>Le insultan</i>	60,12	91,6
<i>Le ponen motes</i>	57,82	91,3
<i>Hablan mal de él o ella</i>	64,97	88,3
<i>Le esconden cosas</i>	44,97	73,9
<i>Le rompen cosas</i>	20,61	37,6
<i>Le roban cosas</i>	15,64	39,5
<i>Le pegan</i>	19,52	59,6
<i>Le amenazan para meterle miedo</i>	20,48	66,2
<i>Le obligan a hacer cosas</i>	7,15	12,6
<i>Le amenazan con armas</i>	3,39	6,2
<i>Le intimidan con frases e insultos de carácter sexual</i>	14,7	7,6
<i>Le obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual</i>	5,0	

Cuando se estudian los resultados teniendo en cuenta el *género* y la *edad* del alumnado, hay que señalar que siguen la tendencia de la mayor parte de los estudios, de acuerdo con la idea de que los malos tratos entre iguales son más frecuentes en los chicos que en las chicas y en la adolescencia temprana en comparación con etapas posteriores. Por otra parte cuando se pregunta a las víctimas quien o quienes les prestan o pueden prestarles ayuda, los resultados muestran -al igual que los del IDP-U-, que en primer lugar, ésta es proporcionada por las y los amigos, seguidos de las madres y los padres y posteriormente del profesorado. Éste último, de acuerdo con las respuestas del alumnado, intenta a veces ayudar a las víctimas, pero en ocasiones “*no se entera*” de lo que ocurre o “*no sabe impedirlo*”.

Por último, cuando los y las escolares del sur de la Comunidad de Madrid ven que un compañero o compañera está siendo víctima de violencia, la conducta más frecuente que dicen desarrollar es, en primer lugar, intentar cortar la situación cuando hay una relación de amistad, en segundo lugar, intentar cortar la situación aunque no se trate de amigos y, a continuación, pedir ayuda a otras “*personas distintas de los profesores*” antes que a éstos o éstas.

También en **2004**, se concluye una tesis doctoral realizada por **Ricardo Lucena** en la **Universidad Complutense de Madrid** titulada “*Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*”. Esta tesis, aunque no se dedica únicamente al estudio de la incidencia del fenómeno, incluye algunos aspectos sobre el tema que resultan de interés para el presente estudio. Sus **objetivos** principales son los siguientes:

1. Estudiar la incidencia del maltrato entre los alumnos de segundo y cuarto curso de la ESO de la Comunidad de Madrid
2. Analizar la influencia de diversas variables relativas al alumnado (curso, género, personalidad, opinión sobre la escuela y rendimiento académico) sobre el maltrato entre iguales.
3. Estudiar la influencia de diversas variables sociales y familiares en el fenómeno del que se está hablando.
4. Analizar la incidencia de las variables relativas al centro escolar (contexto sociocultural, titularidad, tamaño y opinión del profesorado) sobre el fenómeno estudiado.

El **método** combina *procedimientos y materiales* cuantitativos y cualitativos para la recogida de la información. Se utilizan diversos cuestionarios, de los cuales tan solo el denominado *Cuestionario sobre la situación social del alumnado*, se refiere, en parte, al estudio del *bullying* desde la perspectiva de las víctimas y de los agresores. Se trata de un cuestionario de aplicación colectiva con veinticinco preguntas, de las cuales tan solo ocho se refieren al problema estudiado. El formato de las respuestas consistía en una escala de frecuencia con las siguientes opciones: “*prácticamente nunca*”, “*pocas veces*”, “*algunas veces*”, “*bastante a menudo*” y “*continuamente*”.

La *muestra* estaba formada de 1.845 alumnos y alumnas de segundo y cuarto de ESO pertenecientes a 27 centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid que participaron en la investigación por el hecho de pertenecer a una red educativa. Hay que señalar que el autor refiere haber hecho análisis estadísticos, aunque en los resultados

relativos a la incidencia del maltrato no se alude a la significación estadística.

Los **resultados** de incidencia muestran, por una parte, que el 4,7% de los y las escolares encuestados se consideran *víctimas frecuentes* (2,6%) o *muy frecuentes* (2,1%); el 85% dice no haber sido víctima nunca o en contadas ocasiones y el 10,4% ocasionalmente. Cuando se analiza la perspectiva de los agresores, el 85,3% de la muestra afirma no haber maltratado nunca o casi nunca a otros compañeros o compañeras, el 11% haberlo hecho en alguna ocasión y tan solo el 3,7% reconoce agredir frecuente (2,4%) o muy frecuentemente (1,3%). Además, se señala que se ha encontrado un grupo de escolares -13 que representan el 0,7% de la muestra- que se consideran simultáneamente agresores y agredidos. A partir de aquí el autor pone de manifiesto que para los restantes resultados y para los correspondientes análisis estadísticos, sólo tiene en cuenta el porcentaje de escolares considerados actores del fenómeno *bullying*: el 7,7% de la muestra implicada en el problema frecuente o muy frecuentemente (3,9% de víctimas, 3,1% de agresores y 0,7% de agresores victimizados).

Estos resultados, que se refieren al acoso escolar grave son, como afirma el propio autor de la tesis, difícilmente comparables con los de otros estudios por cuestiones metodológicas tales como las características del cuestionario y las opciones de respuesta que éste proporciona.

Cuando se analiza la influencia del *género*, las diferencias entre chicos y chicas son menos claras que en otros estudios analizados y en concreto que en el IDP-U (2000). Por lo que se refiere a las víctimas tan solo se han encontrado relaciones significativas entre el género -chicas- y no ser nunca victimizado o serlo a veces. Sin embargo, no hay relación entre el género (ser chico) y ser victimizado frecuente o muy frecuentemente. Cuando se estudia a los agresores, las diferencias por género son más evidentes ya que el 73,9% de los agresores son varones.

Respecto al *curso*, el porcentaje de víctimas es claramente mayor en segundo curso que en cuarto de la ESO: de cada cuatro escolares

agredidos, tres son de segundo y uno de cuarto de la ESO. Sin embargo, no se han encontrado diferencias entre los cursos en el porcentaje de escolares agresores. También existe una interacción entre el curso y el género del alumnado que tiene interés recoger. En el caso de las víctimas, el descenso del acoso en cuarto curso es más relevante para las alumnas que para los alumnos; en el caso de las agresoras, si bien era ya menor su presencia en segundo de la ESO, también disminuye notablemente su número.

El autor no encuentra diferencias de incidencia del maltrato en función de la *titularidad del centro*, aunque sí parece influir su *tamaño*, en el sentido de que cuanto más pequeño es el centro educativo, menor es la incidencia de *bullying*. También se hallan ciertas diferencias de incidencia teniendo en cuenta el *contexto sociocultural* donde se ubica, ya que existe un mayor número de escolares que se declara agresores, aunque no víctimas, en los centros de contexto sociocultural más bajo.

Para terminar este resumen, señalar que la presente investigación también estudia las relaciones entre el rendimiento escolar y el maltrato resultando que especialmente en las víctimas (aunque también en los y las agresoras) el rendimiento escolar es más bajo que en el del resto del alumnado. De ello se concluye que el fracaso escolar puede ser una de las posibles consecuencias que tiene ser víctima de maltrato. Sin embargo, cuando el alumnado relata sus ideas sobre el tema en grupos de discusión, considera que el rendimiento escolar no tiene que ver con el acoso.

Revisamos ahora el estudio hecho público en **2005** por el **Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (Iieddi)**. Según señalan en la página web <sup>28</sup> el Instituto ha realizado hasta la fecha diez informes de investigación que, en general, se ocupan de estudiar el acoso que tiene lugar en el trabajo (*mobbing*) y en la escuela (*bullying*). Entre el 15 de mayo y el 15 de junio de 2005 desarrollan el *Estudio Cisneros VII: "Violencia y acoso escolar" en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*, cuyos autores son **A. Oñate e I. Piñuel**. La investigación se da a conocer en la

---

<sup>28</sup> [www.acosoescolar.com](http://www.acosoescolar.com)

página web del Instituto, con un informe preliminar en el que aparece parte de la misma, así como el instrumento utilizado para la recogida de los datos. El informe completo contiene varias partes: en primer lugar, se introduce el tema con una definición, diagnóstico y evolución del acoso escolar. Posteriormente, se describe el estudio y se muestran los resultados relativos a la incidencia en general, la incidencia diferencial por género y curso, los daños que produce en las víctimas, el perfil de los acosadores y las causas del acoso.

Aunque en el informe no se analizan de forma explícita los **objetivos** concretos que se propone este estudio, pueden deducirse del resto del informe que pretende conocer la incidencia del acoso escolar en los centros educativos de la Comunidad de Madrid y establecer sus distintos grados de gravedad, el perfil del comportamiento de acoso que padecen las víctimas y la posible existencia de secuelas.

Respecto al **método**, el informe señala que la *muestra* estuvo formada por 4.600 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre siete y ocho años –pertenecientes a segundo curso de educación primaria-, y los diecisiete o dieciocho –estudiantes de segundo de bachillerato-, estudiantes en 222 aulas de todas las zonas geográficas de la Comunidad de Madrid. El trabajo no señala cómo se seleccionaron los centros, el número de alumnos que se eligieron en cada uno de ellos, ni su distribución por sexo y curso (variables que se tienen en cuenta posteriormente en la presentación de los resultados).

El *instrumento* para la recogida de información con el alumnado es el llamado “Autotest Cisneros”, una prueba desarrollada por los autores del estudio y que el alumnado se “auto-aplica” en clase, bajo la supervisión de los profesores o tutores. En concreto, las alumnas y alumnos han de marcar la frecuencia con que son objeto de distintas situaciones en su centro escolar, que están descritas mediante cincuenta ítems, que no se refieren a tipos concretos de agresión en todos los casos. Algunos tienen que ver con explicaciones que uno puede darse a sí mismo sobre lo que le sucede, como por ejemplo, “*se meten conmigo por mi forma de ser*”, “*por mi forma de hablar*”, “*por ser diferente*”. Otras, son

descripciones más generales de lo que ocurre a las víctimas, que implican categorías concretas de acoso también incluidas en la prueba (por ejemplo, “*se portan cruelmente conmigo*” o “*me odian sin razón*”). A partir de las respuestas en esas cincuenta preguntas, se derivan puntuaciones en ocho modalidades o tipos de maltrato que se citan a continuación y que, de acuerdo con los autores, tiene el acoso escolar, aunque en el texto no se explica cómo se establece tal correspondencia. Una misma pregunta puede llegar a formar parte de hasta tres de estas ocho modalidades.

- Comportamientos de desprecio y ridiculización
- Coacciones
- Restricción de comunicación y “*ninguneo*”
- Agresiones
- Comportamientos de intimidación y amenazas
- Comportamientos de exclusión y bloqueo social
- Hostigamiento verbal
- Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias

El “*autotest Cisneros*” contiene en total diez escalas: ocho que corresponden a cada uno de estos tipos de acoso y otras dos que se refieren a lo que los autores llaman “*Índice global (M)*” e “*Intensidad (I)*” del acoso. El “*Índice global*” se obtiene sumando la puntuación correspondiente a los 50 ítems (siendo los valores de “*nunca*”, 1, de “*pocas veces*”, 2 y de “*muchas veces*”, 3). Así “*M*” siempre oscilará entre 50 (cuando no se es víctima de ningún tipo de acoso escolar) y 150 (cuando se es víctima de todos los tipos de acoso escolar de manera continuada). La “*Intensidad (I)*” se obtiene sumando un punto cada vez que el alumno o alumna responda con la alternativa “*muchas veces*” en los 50 ítems, de manera que “*I*” va a oscilar entre 0 y 50 puntos. Para obtener las puntuaciones de cada una de las otras ocho escalas, se traslada la puntuación obtenida en cada ítem a la modalidad o modalidades a la/s que pertenece/n y se suman todos los puntos correspondientes de cada modalidad. A partir de las puntuaciones obtenidas en las diez escalas, se obtienen los baremos globales que informan del grado de riesgo de acoso

escolar a partir de la puntuación directa obtenida. Por último señalar que en el informe no se dice haber realizado análisis estadístico de los datos, excepto en lo que se refiere a la fiabilidad del “autotest Cisneros”, estudiada como consistencia interna de las escalas mencionadas.

A continuación se resumen los **resultados** de incidencia que parecen más relevantes, si bien es necesario decir que la exposición de tales resultados resulta confusa y no siempre basada en los necesarios datos empíricos.

En primer lugar, los autores muestran que un 39% del alumnado está expuesto a algún tipo de violencia en su escuela, y que el 24% se encuentra “*en situación técnica de acoso escolar o acoso psicológico en la escuela*” (Oñate y Piñuel, 2005, pp 7-8). Respecto al *género*, los resultados parecen seguir la tendencia encontrada en la práctica totalidad de los estudios, ya que del 24% general acosado, el 26,8% corresponde a los chicos y el 21,1% a las chicas. Además, los autores encuentran que hay conductas de acoso más relacionadas con uno y otro género: los alumnos, más maltrato físico y menos verbal, mientras que en las alumnas son más proclives a recibir acoso verbal y los otros tipos de acoso que tienden a debilitar o impedir sus relaciones con los demás.

En relación con la *edad* los datos no coinciden con la mayor parte de los ya obtenidos por otros autores, puesto que reflejan que los niños y niñas de menor edad (segundo y tercero de primaria) son los más afectados por el acoso, tanto en frecuencia como en intensidad, descendiendo la tasa a medida que se avanza en la edad. Así la tasa de comportamientos de acoso es más importante en la educación primaria y va descendiendo desde el 43% en segundo curso de esa etapa, hasta el 6% en segundo de bachillerato. Así pues, desde esa relación inversa obtenida en el estudio entre acoso escolar y edad infieren los autores algo muy difícilmente sostenible: que el 6% del alumnado de segundo de bachillerato (18 años), va a “*arrastrar de manera significativa el problema en la vida adulta.*”, de manera que en años posteriores, no estudiados en el Informe Cisneros VII, no seguiría produciéndose la tendencia a la disminución de la violencia, sino que ésta quedaría ya fijada para toda la

vida. De estas inferencias deducen los autores que “Un 60%<sup>29</sup> de los niños acosadores habrán cometido más de un delito antes de los 24 años de edad. El riesgo de terminar convirtiéndose en un delincuente será para este grupo de niños acosadores de sus compañeros 4 veces mayor que para el resto” (Oñate y Piñuel, 2005, pp 17-18).

El trabajo más reciente sobre el maltrato por abuso de poder entre escolares [*bullying*] realizado en la Comunidad de Madrid es el denominado “*Conviven*” (2006), resultante de un estudio que el **Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid** encarga al **Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)** y cuyos autores son Marchesi, Martín, Pérez y Díaz.

El **objetivo** de esta investigación no es sólo estudiar el acoso escolar sino, sobre todo, describir la situación de convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid. Así, se dirige tanto a estudiar la incidencia, razones y soluciones de los conflictos escolares, como el maltrato entre iguales y el que tiene que ver con los problemas de relación entre alumnado y profesorado.

En lo que se refiere al **método** se emplean como material dos cuestionarios, uno más extenso dirigido al alumnado y otro, más breve, al profesorado. La *muestra* está formada por 4.460 alumnos y alumnas estudiantes de tercer ciclo de primaria, y segundo y tercero de ESO, pertenecientes a 91 centros públicos, privados concertados y privados de la Comunidad de Madrid. Se emplea un muestreo “polietápico” estratificado por conglomerados, siendo el centro escolar la unidad principal y teniendo en cuenta los estratos correspondientes a la etapa educativa, la titularidad del centro y su territorialidad.

A continuación se presentan preferentemente aquellos **resultados** que tienen que ver con la *incidencia* del maltrato entre iguales desde la perspectiva del *alumnado*, aunque se resumen también algunos de los relativos al *profesorado*. Es importante señalar que los resultados que

---

<sup>29</sup> Posteriormente, los propios autores del estudio publican en su página web una nota de prensa en la que desmienten esta afirmación.

aquí se muestran están referidos a las opciones de respuesta que implica acoso severo, esto es cuando las conductas se hacen o reciben “a menudo” o “siempre”.

Como en la mayor parte de los estudios realizados sobre el tema (incluido el del IDP-U 2000), la agresión verbal vuelve a ser en este estudio la indicada con más frecuencia por quienes sufren maltrato a menudo o siempre (13%), seguida de la agresión física indirecta (7,7%) y la exclusión social (6,6%). Si se tiene en cuenta el *nivel educativo*, el estudio ha encontrado una mayor presencia de víctimas de agresión verbal, agresión física, exclusión y amenazas en quinto y sexto de Primaria que en tercer y cuarto curso de ESO. Estos datos resultan interesantes ya que irían en la línea de los apuntados en otros estudios que encuentran una alta incidencia de maltrato entre iguales en los últimos años de educación primaria. Finalmente no se han encontrado diferencias entre los centros públicos, privados y concertados en la incidencia del abuso escolar desde la perspectiva de las víctimas.

Cuando se pregunta a las y los agresores, el 10,7% de los chicos y chicas acepta que habla mal de otros de forma habitual, el 9 % que hace el vacío o excluye a otros de forma continuada y tan solo el 1,3% que roba o rompe cosas. Cuando se analizan los datos de las y los agresores en relación con las distintas variables, no hay diferencias significativas relevantes en función de los niveles educativos ni de la titularidad del centro en que estudian. Por el contrario, al analizar los datos teniendo en cuenta el *género* las diferencias son evidentes: se encuentran mayores porcentajes de agresores masculinos en todas las modalidades de maltrato, incluso en las de carácter verbal. No obstante, también en este trabajo, las formas de maltrato más ejercidas por las chicas son las de tipo verbal, concretamente “*insultarle o hablar mal de él*”.

Si se pregunta a los y las escolares “*a quién o quienes comunican los problemas*” de convivencia o “*quien les ofrece ayuda*”, el 45% de los alumnos y alumnas indica que habla con los amigos y el 37,4% que son éstos los que intervienen para ayudar. Hay que señalar, no obstante que estos porcentajes se deben fundamentalmente a las respuestas dadas por

el alumnado de secundaria, ya que el de primaria señala con porcentajes similares que recurren a contarle a los amigos y amigas y a la familia. Estos resultados van en la línea de la mayor parte de los estudios realizados sobre el tema, en el sentido de que el alumnado de primaria pide ayuda a sus familiares en mayor medida que el de secundaria, y el de secundaria pide y recibe ayuda preferentemente de los amigos o amigas.

La mayoría de los y las escolares, de ambas etapas educativas, piensa que las y los profesores “*se enteran*” cuando un alumno o alumna tiene problemas con otro u otros, aunque el porcentaje de alumnos y alumnas de segundo de la ESO que está de acuerdo con esta afirmación disminuye a la mitad en los cursos superiores. Cuando se les pregunta por soluciones ante una situación hipotética de maltrato, la mayoría de los y las estudiantes decidiría decir al profesor lo que ocurre, antes que aguantar o no defenderse para evitar represalias. Este porcentaje de alumnado que recurriría al profesorado, disminuye con la edad y es mayor en las chicas que en los chicos.

Finalmente señalar brevemente algunos resultados relevantes de los obtenidos cuando se pregunta al *profesorado*. Aproximadamente la mitad de éste colectivo considera que los problemas de convivencia han aumentado en los últimos años. En lo que respecta al maltrato entre alumnos, un 28,5% piensa que en su centro se producen agresiones verbales, seguidas a distancia por la exclusión social, a la que hace referencia el 5,6%, y por las agresiones físicas (5,2%). Consideran asimismo que las agresiones verbales tienen mayor incidencia en la ESO y más en centros públicos que en privados.

### **2.2.7. Comunidad de Navarra**

En el año **2002**, el **Instituto Navarro de la Mujer** publica su estudio *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*, desarrollado por **Hernández y Casares**. Con este trabajo se pretenden alcanzar los siguientes **objetivos**:

1. Determinar la etiología de las conductas agresivas y manifestaciones de violencia que se producen contra la mujer y su relación con procesos de socialización en los colegios.
2. Detectar el clima de agresión que soportan los y las adolescentes en el ámbito escolar.
3. Comprobar los efectos de los medios de comunicación sobre los y las adolescentes como medio de transmisión de estereotipos sexistas.
4. Analizar los sistemas de convivencia dentro del contexto educativo (currículo oculto).
5. Conocer la tipología de las agresiones y del maltrato entre escolares.
6. Ofrecer pautas de intervención.

Para lograr dichos objetivos se llevan a cabo dos estudios con el **método** que se escribe a continuación. El primero -y más importante- cuantitativo y el segundo, complementario, cualitativo, en el que se combinan dos técnicas, la entrevista en profundidad realizada a ocho profesores y profesoras de educación secundaria y la observación participante en el patio y en el aula. El estudio cuantitativo -al que se va a hacer referencia a continuación- trata principalmente de conocer el clima de convivencia en los centros de educación secundaria, centrándose en la incidencia y tipología de las manifestaciones agresivas y el maltrato. Nos limitaremos aquí a resumir este estudio en la medida en que comparte objetivos con los del IDP-U (2000).

Se utilizó una *muestra* de 603 alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria para cuya obtención se realizó un muestreo estratificado por género del alumnado, zona geográfica, titularidad del centro y modelo lingüístico. La última unidad de muestreo fue el aula, escogida de manera aleatoria entre los 18 centros escolares seleccionados al azar. No obstante, se indica que esa selección intento incluir una representación de las distintas clases sociales, así como de los diferentes barrios.

En lo que respecta al *material*, los autores toman el cuestionario confeccionado por Fernández y Ortega (1999). Consta de treinta y siete preguntas agrupadas en cuatro partes: 1) datos personales y de control, sentimientos sobre el centro, alumnado y profesorado, 2) clima general, 3) clima personal y 4) actitudes. Finalmente hay que añadir el hecho de que en el informe no se alude a la realización de análisis estadístico alguno.

Se analizan a continuación los **resultados** incluidos en la parte 1) del cuestionario. Cuando se pregunta a los y las escolares “¿Cómo te sientes en el colegio?”, la mayor parte de ellos dicen que “bien” (58,7%), o “muy bien” 22,9%; y tan solo el 13,4% dice sentirse “mal” o “muy mal” (5%). Las chicas se sienten ligeramente mejor que los chicos, si bien no sabemos si tales diferencias tienen respaldo estadístico. Además la mayor parte del alumnado no tiene miedo en el centro: el 71,6% dice no sentirlo nunca y el 27,5%, tenerlo alguna vez. También las relaciones con el resto del alumnado se consideran buenas, tanto en chicos como en chicas ya que hay una gran mayoría que dice llevarse “bien con todo el mundo” (61%) y “bien en general” (32,2%). En el mismo sentido, los alumnos y alumnas dicen llevarse, asimismo, “bien” (62,2%) o “muy bien” (18,4%) con el profesorado.

A continuación se resumen los resultados correspondientes a la parte 2) “clima general” en la que se pregunta al alumnado como testigo del maltrato en el centro. En ella se trata, en primer lugar, de estudiar la ocurrencia de algunos tipos de maltrato con cuatro alternativas diferentes: “nunca”, “alguna vez”, “más de cuatro veces” y “casi todos los días, casi siempre”. Así en la pregunta sobre rechazo y exclusión, el porcentaje de alumnos y alumnas que dice haberlo visto “alguna vez” alcanza el 54,2%, mientras que el 17,1% lo ve “casi todos los días”. En la relativa a abusos, amenazas o maltrato, el 51,1% de los encuestados reconoce haber sido testigo “alguna vez”, el 8,6% “más de cuatro veces” y el mismo porcentaje “casi todos los días”.

Cuando se les pregunta “¿desde cuando ocurren estas cosas?”, un 37,5% afirma que la exclusión, abusos y amenazas, ocurren “desde que comenzó el curso” y el 23,2% indica que llevan sucediendo “desde el año

*pasado*". Finalmente, a un 62,7% "no le gusta" que ocurran y un 11,3% "se siente mal" ante estas situaciones, pero no sabe qué hacer para evitarlas.

En la Tabla 2.21 se muestran los porcentajes de respuestas a la pregunta "¿Cómo se meten con ellos?", esto es los distintos tipos de maltrato que los chicos y chicas ven en el centro, diferenciados por *género*. Para interpretar correctamente la tabla, hay que señalar que en ella se toman los diferentes tipos de maltratos como categorías excluyentes, de modo que la suma de los porcentajes es 100. Esto dificulta las posibles comparaciones con la mayor parte de los estudios de incidencia, en los que los encuestados pueden elegir varias opciones de maltrato y, por tanto se obtienen porcentajes más altos que reflejan de forma más clara la realidad del maltrato escolar. Por otra parte, para esta pregunta no se han utilizado opciones de respuesta que indiquen la frecuencia de ocurrencia de malos tratos. Todo esto, junto con la falta de análisis estadísticos de los resultados, hace arriesgado hacer interpretaciones sobre los diferentes tipos de abusos cometidos por los escolares navarros. Así pues, tan solo podemos decir que los datos parecen apuntar que los malos tratos verbales son los más frecuentes, seguidos de la agresión física y que los datos de los chicos y las chicas son bastante semejantes.

Tabla 2.21.: Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según el género de los testigos (porcentajes)

	Chicos	Chicas	Total
<i>No se meten con ellos/as</i>	3,7	1,9	2,8
<i>Les insultan</i>	15,6	16,0	15,8
<i>Se ríen de ellos/as</i>	16,9	19,9	18,4
<i>Les ponen mote</i>	15,3	15,3	15,3
<i>Se meten físicamente</i>	11,5	11,8	11,6
<i>Se meten con sus cosas</i>	5,5	4,9	10,4
<i>Les dan de lado</i>	5,5	8,5	7,0
<i>Hablan de ellos/as</i>	8,7	9,8	9,3
<i>No les dejan participar</i>	3,2	1,8	2,5
<i>Les echan la culpa</i>	5,3	3,6	4,4
<i>Les amenazan</i>	5,9	5,0	5,4
<i>Les chantajea con dinero</i>	0,6	0,4	0,5
<i>Les obligan a hacer cosas</i>	2,4	0,9	1,7

En las preguntas de la parte 3) relativas a "clima personal", el 55% de los chicos y chicas reconoce ser *agresores*, es decir haberse metido con

un compañero “*alguna vez*”. El porcentaje disminuye drásticamente para la opción de meterse con alguien “*todos los días*”, señalada por un 2,2%. El 23,7% dice haberse unido “*una o dos veces*” a algún grupo con el fin de meterse con alguien, el 9,3% “*algunas veces*”, y el 1,3% “*casi todos los días*”.

Cuando los alumnos y alumnas responden a las preguntas sobre las *características de los actores* del maltrato, el 49,1% de los testigos y el 30,2% de los agresores considera que éstos pertenecen al mismo curso, aunque no necesariamente a la misma clase de la víctima. Un 45,4% del alumnado dice que quienes agreden son “*varios chicos*”, el 23% que “*chicos y chicas*”, el 14,3% señala a “*un chico concreto*” y el 11,1% piensa que “*todo el mundo*” agrede. Los testigos consideran mayoritariamente que la razón por la que algunos compañeros o compañeras maltratan es porque “*así se sienten más fuertes*”. Algunos estudios, entre ellos el del Defensor-UNICEF, obtienen resultados similares desde la perspectiva de las víctimas.

Respecto al *escenario* donde ocurren las agresiones, un 47% de los testigos, dice que “*en cualquier sitio*”, casi un 30% ha visto que se metan con alguien en “*clase*”. En porcentajes menores se señala “*el patio*” y “*los pasillos*” (9,1% y 4,1%, respectivamente), y tan sólo un 0,5% ha sido testigo de agresiones en “*los aseos*”. Como recordará el lector la mayor parte de los estudios sobre el tema consideran el aula y el patio de recreo como los lugares más propicios para el acoso, aunque también indican que los diferentes tipos de agresiones parecen corresponder a un lugar concreto del centro escolar.

Cuando se pregunta, también a los testigos, *a quién o quiénes* se comunica el maltrato, responden en primer lugar que a los “*amigos*” (47,1%). Un porcentaje significativo indica que no se comunica “*a nadie*” (30,8%) y, en menor medida, que se informa “*a la familia*” (8,3%) y “*a los profesores*” (2%). Ante la cuestión de quien o quienes intervienen en los casos de maltrato, el 35,5% del alumnado dice que nadie interviene ante las agresiones, el 28,7% señala que lo hace “*algún amigo o amiga*” y el 16,6% que “*algún profesor o profesora*”. Aunque estos resultados no se

pueden comparar punto por punto con los del IDP-U, sobre todo por utilizar diferentes perspectivas (en el caso del IDP-U la de las víctimas y en la del estudio navarro, la de los testigos), podemos afirmar que las tendencias generales de estos resultados son semejantes en el hecho de que son los propios estudiantes los que intervienen o escuchan en los casos de *bullying*, seguidos de padres y madres y en mucha menor medida del profesorado.

El 38% de los encuestados dice que “*corta la situación*” cuando presencia conductas de este tipo, el 36% admite que “*no hace nada*” y el 15,8% dice que “*no es su problema*”. Las razones que los agresores señalan con más frecuencia para explicar su conducta son, en porcentajes similares, la provocación de la víctima (27,5%) y considerar que se está gastando una broma (26%). En menor medida, un 4,8% dice agredir porque la víctima le cae mal y un 3,5% porque él mismo también es víctima de otros compañeros.

Algo más de un tercio declara sentirse “*mal*” cuando se mete con alguien (37%), mientras que el 10,4% admite sentirse “*bien*” y el 9,3%, sentirse mejor que la víctima. El 47,9% reconoce que los demás no hacen nada cuando él o ella se meten con alguien. El 10,9% dice que le animan. Sólo un 3,2% rechaza su conducta.

### **2.2.8. Comunidad de Valencia**

Entre mayo y junio de 1999 (coincidiendo en el tiempo con la recogida de datos del primer informe sobre violencia escolar del Defensor del Pueblo-UNICEF, la **Federació d’Ensenyament de CCOO** de la Comunidad de Valencia junto con el Grupo GICA de la Universidad de Valencia realiza un estudio, coordinado por **García López y Martínez Céspedes (2001)**, que se publica con el título: *Los Conflictos en las Aulas de ESO (Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana)*.

El **objetivo** de este estudio era describir la situación real de los conflictos en las aulas de tercero de educación secundaria obligatoria y en

los centros públicos de la Comunidad Valenciana donde se ubican, a partir de una muestra representativa de centros de ESO, y teniendo en cuenta las distintas perspectivas de quienes pueden percibirlos o verse implicados en ellos: los equipos directivos; el profesorado; el alumnado, las y los tutores del alumnado conflictivo, así como las y los orientadores. El diagnóstico de la situación de los conflictos en tercero de ESO, que constituye el objetivo general del estudio se compone a partir de los diagnósticos particulares de cada uno de los distintos colectivos que conforman la comunidad educativa.

El **método** empírico comienza por la selección al azar y de manera proporcional al total de cada provincia, de treinta y seis centros públicos que imparten tercer curso de ESO en la Comunidad de Valencia, que constituyen el 25% de la totalidad de centros de la comunidad y también de cada provincia. Finalmente, la *muestra* quedó formada por: 36 directores y directoras, 447 profesores y profesoras y 3.238 alumnos y alumnas de tercero de ESO, 62 tutores y tutoras y 36 psicopedagogos y psicopedagogas. Para conocer los tipos de conflicto y su incidencia, se emplea un conjunto de breves *cuestionarios* sobre conflicto en las aulas de ESO elaborados en 1999 por Escámez y sus colaboradores, destinados a los distintos integrantes de la muestra. En algunos de los cuestionarios se incluyen escalas tipo Likert de tres o cuatro puntos, p.ej. cuando se requiere determinar la frecuencia de un conflicto (*siempre, a veces, casi nunca*) o la gravedad de un problema (*serio, moderado, menor, no problema*)

A continuación se resumen los principales **resultados** hallados en los cuestionarios dirigidos a los diferentes agentes del proceso educativo, comenzando por los correspondientes a las y los estudiantes.

El cuestionario dirigido al *alumnado* contiene una serie de preguntas o “ítems” relativos a agresiones que tienen lugar entre iguales, sin especificar si éstas se producen en verdaderas situaciones de maltrato, lo que impide comparar los resultados obtenidos con otros estudios, incluido el del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). Entre los resultados, es necesario destacar que la mayoría del alumnado -más del 80%-

manifiesta ir a gusto al centro y que tan sólo el 10% admite vivir alguna situación conflictiva, tener dificultades para aprender o no tener capacidad para relacionarse con los demás. Además, tan sólo el 5% reconoce perturbar el desarrollo de la clase, entre otros motivos porque *“transgrede las normas básicas de convivencia”*.

Más de la mitad percibe como agradable el clima del aula y únicamente un 25% piensa que no lo es en absoluto. En general, reconocen que existen compañeros y compañeras cuyo comportamiento inapropiado perjudica su proceso de aprendizaje, pero aun así consideran que el profesorado debería mostrarse más comprensivo y menos autoritario.

El cuestionario dirigido a los directores y directoras de centro o a quienes se encargan de la jefatura de estudios, en forma de escala, informa de la importancia que éstos dan a 13 situaciones conflictivas. No es del todo comparable con las respuestas de las y los jefes de estudio obtenidas en el IDP-U (2000), por no coincidir totalmente las situaciones conflictivas por las que se indaga. En este estudio valenciano se preguntan cuestiones que van desde la impuntualidad hasta el posible vandalismo en el centro y el maltrato psíquico entre estudiantes.

En general puede decirse que para los directores y directoras de los centros de secundaria de la Comunidad Valenciana, *“el consumo de drogas y alcohol”*, *“las agresiones físicas al profesorado”* y *“las agresiones físicas entre estudiantes”* no representan problemas serios. Aunque el último problema, las agresiones entre iguales, es considerado como un problema moderado en el 14,3% de los centros. *“Los insultos entre estudiantes”* y *“las expulsiones de clase”* suponen conflictos que se producen de manera generalizada en la mayor parte de los institutos (en el 82,9% y más del 60% de ellos, respectivamente). Por otra parte, en más de la mitad de estos institutos, *“el vandalismo”* es considerado como un problema serio o moderado.

El cuestionario que ha de responder el profesorado tiene dos partes. Una, dedicada a la definición de la situación de la violencia en la escuela,

y la otra a las necesidades que tienen las y los docentes en relación con el tema. A efectos de poder comparar resultados con otros estudios y con el IDP-U (2000), interesa fundamentalmente la primera, que se ocupa de conocer su punto de vista respecto a los conflictos en el aula. Concretamente, los y las docentes de los centros de secundaria valencianos perciben en mayor medida la violencia verbal como un tipo de agresión que se produce en sus centros (71,7%) y no sólo entre el alumnado, sino también entre éste y el profesorado. Además, creen que los conflictos se deben principalmente a la falta de interés o desmotivación del alumnado, causa más destacada por el profesorado en cinturones urbanos (59,6%).

En la segunda parte del cuestionario -cuando se trata de las necesidades de los y las docentes- alrededor de un 40% del profesorado dice sentirse desmotivado y casi un 7% piensa en la posibilidad de buscar una alternativa de trabajo. Entre sus necesidades básicas señalan, de forma bastante general, el apoyo de la administración educativa.

Los *tutores* o tutoras respondían también a un cuestionario complementario al del alumnado, en el caso de los y las escolares considerados problemáticos (370 chicos y chicas que corresponden al 7% de la muestra), en el que se preguntaba por las competencias motivacionales y cívicas de estos chicos y chicas. Más de la mitad proceden de familias estables y la mayoría presentaba importantes problemas de aprendizaje. Hay que señalar que los tutores y tutoras califican a estos alumnos y alumnas como carentes de interés por lo que se hace en el aula, pero no consideran que sean especialmente agresivos, ni verbal ni físicamente.

Sin embargo, los y las *psicopedagogas* piensan que los principales problemas de los institutos son la pre-delinuencia y los conflictos en el centro. Consideran que se reclama su trabajo, su formación especializada, con más frecuencia para solucionar problemas de conducta en el aula que para tratar la falta de motivación y los problemas de rendimiento académico. Cuando se les preguntan las causas que favorecen los conflictos en el aula por parte del alumnado, eligen en gran medida el

desconocimiento de las normas de convivencia y su transgresión. Cuando opinan sobre cuáles podrían ser las soluciones para los conflictos en el aula, recurren a opciones de respuesta que indican la necesidad de apoyo de otros profesionales especializados en el tema, la diversificación curricular y, como en el caso del profesorado, también la ayuda por parte de la administración educativa.

Es también necesario resumir aquí un estudio recientemente realizado en la Comunidad Valenciana (diciembre de **2006**). Se trata del estudio del **Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana** denominado *Estudio epidemiológico del Bullying en la Comunidad Valenciana*, dirigido por Elena Martín y elaborado por **A. Marchesi, F. Pérez, E. Pérez y N. Álvarez** del Instituto IDEA.

El **objetivo** del estudio es tratar de conocer las opiniones y percepciones de diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado directores y directoras, y familias) acerca de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana que imparten Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, deteniéndose especialmente en la incidencia y la naturaleza del maltrato entre iguales por abuso de poder. Para mejorar el conocimiento de la situación de este fenómeno, se indagan también las causas que se le atribuyen, las opiniones respecto a los factores que inciden en su aparición, así como aquellos posibles factores que contribuyen a que pueda mantenerse en el tiempo.

El **método** del estudio es el siguiente: el propósito general se aborda a través de un estudio cuantitativo, mientras que otro de tipo de estudio, de carácter cualitativo sirve para profundizar en las explicaciones del maltrato entre alumnos y alumnas. Teniendo en cuenta la finalidad del trabajo de revisión que se está realizando, este resumen se ciñe a los datos que se recogen en el estudio cuantitativo hecho con escolares y profesorado, sobre la incidencia del acoso escolar en los últimos cursos de Educación Primaria y en todos los cursos de la ESO.

El estudio empírico se llevó a cabo entre el 31 de marzo y el 21 de abril del año 2006. Para conformar la muestra se realizó una selección aleatoria a partir de un muestreo estratificado por conglomerados. La unidad de muestreo fueron los centros educativos que impartían Educación Primaria y Educación Secundaria. Los estratos se establecieron en función de tres variables: Curso (5º y 6º de Primaria y 1º, 2º, 3º, 4º de Secundaria), Provincia (Alicante, Castellón y Valencia) y titularidad del centro (públicos, privados y concertados).

Finalmente participaron en el estudio 79 centros de Primaria y 39 centros de Secundaria, formando la *muestra*: 6.065 escolares (2.822 de 5º y 6º de Primaria y 3.234 de ESO), 1.689 profesores y profesoras (1.089 de Primaria y 600 de ESO), 111 directores o directoras (74 de Primaria y 37 de ESO) y 4.417 familias (2.200 de alumnado de Primaria y 2.217 de alumnos y alumnas de ESO). Los datos se obtuvieron mediante cuatro cuestionarios, uno para cada colectivo, con preguntas comunes para poder establecer comparaciones. La mayor parte de las preguntas tuvieron un formato de respuesta de escala tipo *Likert* de cuatro ó cinco opciones. Parte de ellas, sobre todo las que abordan el maltrato entre iguales, se tomaron del estudio realizado para el Defensor del Pueblo-UNICEF en 2000.

Como muestra la Tabla 2.22, los **resultados**, sobre incidencia del maltrato entre iguales según las *víctimas*, reflejan que la agresión verbal es el tipo de conducta más frecuente, seguido de los otros tipos en el siguiente orden: agresión física indirecta (*robar, romper*), exclusión social, agresión física, amenazas y chantajes, acoso sexual físico, y acoso sexual verbal.

**Tabla 2.22.:** Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas (porcentajes)

	Comunidad Valenciana (2006)	IDP-U (2000)
<i>Me ignoran</i>	26,2	14,9
<i>No me dejan participar</i>	24,4	10,7
<i>Me insultan</i>	46,5	38,5
<i>Me ponen motes</i>	39,5	37,2
<i>Hablan mal de mí</i>	45,9	34,9
<i>Me esconden cosas</i>	24,9	21,8
<i>Me rompen cosas</i>	9,3	4,4
<i>Me roban cosas</i>	16,1	7,3
<i>Me pegan</i>	17,1	4,8
<i>Me amenazan para miedo</i>	15,2	9,7
<i>Me obligan a hacer cosas</i>	3,5	0,8
<i>Me amenazan con armas</i>	2,7	0,7
<i>Me acosan sexualmente de forma verbal</i>	8,7	2
<i>Me acosan sexualmente de forma física</i>	5,5	

Según los *agresores* (ver Tabla 2.23), las categorías de agresión verbal y exclusión social siguen siendo las de mayor incidencia. La frecuencia en la que se declara agredir físicamente a un compañero o compañera supera a la de las víctimas que reconocen sufrirlo.

**Tabla 2.23.:** Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según los agresores (porcentajes)

	Comunidad Valenciana (2006)	IDP- U (2000)
<i>Le ignoro</i>	34,1	38,7
<i>No le dejo participar</i>	21,2	13,8
<i>Le insulto</i>	39,8	45,5
<i>Le pongo motes</i>	31,7	37,9
<i>Hablo mal de él o ella</i>	39,2	38,5
<i>Le escondo cosas</i>	13,7	13,5
<i>Le rompo cosas</i>	3,7	1,3
<i>Le robo cosas</i>	4	1,5
<i>Le pego</i>	14,9	7,2
<i>Le amenazo para meterle miedo</i>	9,5	7,4
<i>Le obligo a hacer cosas</i>	2,2	0,4
<i>Le amenazo con armas</i>	1,5	0,4
<i>Le acoso sexualmente de forma verbal</i>	5,2	7,6
<i>Le acoso sexualmente de forma física</i>	2,4	

Desde el punto de vista de los *testigos* (ver Tabla 2.24), los tipos de conductas más frecuentes son la agresión verbal y la exclusión social. A diferencia de las víctimas y los agresores, los testigos perciben la agresión física directa en una frecuencia próxima a las formas de exclusión social.

Tabla 2.24.: Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según los testigos (porcentajes)

	Comunidad Valenciana (2006)	IDP-U (2000)
<i>Le ignoran</i>	77,5	79
<i>No le dejan participar</i>	72,3	66,5
<i>Le insultan</i>	88	91,6
<i>Le ponen motes</i>	83	91,3
<i>Hablan mal de él o ella</i>	85,4	88,3
<i>Le esconden cosas</i>	64,8	73,9
<i>Le rompen cosas</i>	39,9	37,6
<i>Le roban cosas</i>	46,9	39,5
<i>Le pegan</i>	67,7	59,6
<i>Le amenazan para meterle miedo</i>	61,1	66,2
<i>Le obligan a hacer cosas</i>	20,1	12,6
<i>Le amenazan con armas</i>	11,5	6,2
<i>Le acosan sexualmente de forma verbal</i>	27,5	7,6
<i>Le acosan sexualmente de forma física</i>	19,5	

Teniendo en cuenta la distribución de los resultados en función de las distintas variables estudiadas, se resumen inicialmente los resultados referentes al *nivel educativo*. En primer lugar, el alumnado de primaria sufre más maltrato que el de secundaria en la mayoría de sus formas. A su vez, los y las estudiantes de primer ciclo de ESO lo sufren también más que los de segundo ciclo en el caso de *no dejar participar* y *pegar*. Por otro lado, son más los alumnos de Secundaria que se declaran agresores comparados con los de Primaria, siendo mayoría los alumnos del segundo ciclo de esta etapa que reconocen *hablar mal*, *poner motes*, *ignorar* y *esconder cosas*.

Los testigos, como los agresores, dicen observar con más frecuencia estas conductas en Secundaria que en Primaria. De nuevo, es en el segundo ciclo donde se perciben más conductas de *ignorar*, *insultar*, *poner motes*, *hablar mal*, *esconder*, *romper*, *robar* y *obligar con amenazas*.

Cuando se encuentran diferencias por *género*, éstas muestran que, como en la mayor parte de los estudios, hay más chicos que chicas implicados en el maltrato tanto como víctimas, como en el papel de agresores y de testigos. La única diferencia relacionada con el género está en *hablar mal* que tiene un nivel de incidencia mayor en las alumnas desde cualquiera de las tres perspectivas, sea como víctimas, agresoras o testigos. Este resultado es semejante al hallado en el IDP-U (2000).

Si se tiene en cuenta *la titularidad del centro*, se han encontrado diferencias respecto a la incidencia de *ignorar, poner motes y hablar mal* según los agresores. Esta diferencia muestra menor incidencia en los centros públicos comparados con los concertados/privados. En los testigos se encuentra también esta tendencia para las mismas conductas y, además, para la de *romper cosas*. Sin embargo, el nivel de incidencia es inferior en los centros concertados para las formas de *insultar, esconder, robar y pegar*.

También en este estudio, como en la mayor parte de los revisados, los agresores son principalmente chicos de la misma clase que el agredido. En cuanto a los *escenarios* más habituales del maltrato “sistemático”, las y los escolares señalan aquellos lugares del centro donde no se realizan actividades lectivas y que se encuentran sin vigilancia: aseos, pasillos, comedor, la clase sin el profesor o profesora y la salida del centro.

Cuando las víctimas de maltrato *piden ayuda* a alguien del centro, la respuesta mayoritaria indica a las y los amigos. En segundo lugar, “a nadie” y solo en tercer lugar al profesorado, quedando en última posición el orientador u orientadora, o los servicios de ayuda. En este mismo orden aparecen quienes prestan la ayuda realmente, aunque en este caso la familia pasa a ocupar el lugar de los profesores, relegándose a estos al cuarto puesto.

Si se analiza lo que piensan los alumnos y alumnas acerca de las reacciones del profesorado ante estas situaciones de maltrato, la mayoría cree que las y los profesores castigan a quienes agreden y, en menor medida, que intervienen para cortarlo. A mucha distancia se hallan otras reacciones como *no hacer nada por desconocimiento* o “*no hacer nada aun conociendo lo que ocurre*”.

Cuando se pregunta directamente al profesorado, suele percibir un nivel de incidencia menor de maltrato que el de las y los estudiantes que contestan como testigos. De hecho, ellos mismos reconocen que no siempre se enteran de las situaciones de maltrato que suceden en su

centro, aunque cuando se enteran, intervienen para cortarlo. Lo que hace el profesorado ante los casos de menor gravedad es hablar con los alumnos y alumnas implicados. Cuando los casos son más graves, la medida de hablar con el alumnado, va acompañada de sanciones.

Así pues, se puede concluir que los resultados siguen la misma tendencia de los descritos en el IDP-U (2000), aunque como aparece en la primera tabla de incidencia según las víctimas, los porcentajes son, en general, más elevados.

### **2.2.9. País Vasco**

Cabe destacar dos investigaciones realizadas en el País Vasco, ambas promovidas por su Gobierno, que ya sea dentro de un estudio más amplio (Gobierno Vasco, 2004) o de manera específica (Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005), abordan la incidencia de las agresiones y maltrato entre alumnos y alumnas en sus centros escolares. También hay que considerar el estudio del Ararteko (Defensor del Pueblo Vasco), muy reciente desarrollado con el Instituto IDEA.

En el año **2004**, se publica una investigación con el título *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*, en la que participan el **Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social, el Departamento de Cultura, Dirección de Juventud y Acción Comunitaria, y el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco**.

El **objetivo** principal de la investigación es describir la situación de la Educación para la Convivencia y la Paz que se vive en los centros escolares del País Vasco donde se imparten enseñanzas regladas no universitarias. El trabajo se divide en dos partes, una primera dedicada a analizar el marco general de la educación para la paz y la convivencia, y la segunda, que contiene el estudio empírico que da nombre a la publicación que se está analizando.

La información se recoge con un doble **método**. Por una parte, de manera cuantitativa, a partir de cuestionarios dirigidos a cada tipo de

participante; por otra, de forma cualitativa, a través de grupos de discusión, formados por un máximo de diez personas, miembros de los distintos centros, organizados por territorios y colectivos de la siguiente forma: Álava, padres y madres, Bizkaia alumnos y Guipúzcoa, profesorado.

Por lo que respecta al estudio cuantitativo, cada uno de los centros aportaba entre quince y treinta cuestionarios procedentes del alumnado correspondiente a dos aulas seleccionadas según etapa y modelo lingüístico, cuatro o cinco del profesorado y tres correspondientes a padres o madres. Finalmente, la *muestra* quedó formada por 2.052 alumnos y alumnas de 16 años o más, estudiantes de cuarto de educación secundaria obligatoria o de post obligatoria; 566 profesores y profesoras y 383 padres y madres.

Aunque el *material* -cuestionarios de alumnado, profesorado y padres o madres- no son exactamente iguales a los utilizados por el Defensor del Pueblo-UNICEF en 2000, sí coinciden en los aspectos fundamentales, lo que permite realizar ciertas comparaciones entre los dos estudios. En concreto las preguntas, además de contener los datos personales y los relativos al centro educativo, se refieren a los temas que se citan a continuación.

- Ideas asociadas a la educación para la convivencia y la paz, así como a la necesidad de su tratamiento en los centros escolares.
- Qué se hace en el centro y en el aula en educación para la paz y la convivencia.
- Qué se debería hacer en el centro y en el aula en educación para la paz y la convivencia.
- Capacidad de afrontar conflictos.
- Situaciones de indisciplina y de violencia escolar.
- Conflicto vasco: lo que sucede
- Conflicto vasco: lo que debería suceder

La mayor parte de las preguntas de los cuestionarios son cerradas – aunque hay algunas abiertas-, de doble opción de respuesta o de valoración con escalas tipo “*Likert*”. Los cuestionarios de alumnos y alumnas se aplicaron en clase de manera colectiva, y se contestaron las posibles dudas sobre las preguntas. Los cuestionarios de profesorado, y progenitores fueron recogidos por éstos en un sobre cerrado en el centro educativo y devueltos mediante el mismo procedimiento.

La información recogida, se analiza, mediante diferentes variables de centro (titularidad, zona geográfica, nivel sociocultural y zona con mayor o menor implicación de la izquierda Abertzale) y variables personales, como el género, la etapa educativa y el modelo lingüístico.

El informe presenta los resultados del estudio sobre la convivencia en los centros escolares organizados en tres apartados: 1) situación de la convivencia en los centros; 2) educación para la paz y la convivencia; 3) el conflicto vasco.

Los **resultados** son amplios y exceden a los objetivos de este segundo estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF. Por ello se exponen a continuación algunos de los relativos al primer apartado que se refiere a la incidencia de la violencia en los centros escolares. Se trata de los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas a las preguntas sobre las situaciones de indisciplina y violencia en la escuela referentes a los cuestionarios de alumnado y profesorado, destacando los que pueden compararse con los resultados del estudio IDP-U (2000).

Cuando se analizan las respuestas del alumnado, los conflictos más habituales en el centro son los que se producen entre los propios escolares (36,3%), seguidos de los que surgen en la relación del alumnado con el profesorado (17,5%). No obstante, el porcentaje de escolares que temen que les ridiculice el profesorado es del 41,9% y que les pregunten, el 38,59%, mientras que solo el 12,6% teme ser agredido por los compañeros. Estos datos no coinciden con los obtenidos en el IDP-U (2000), ya que en éste había mayor porcentaje de escolares que temían a

los compañeros cuando se compara con los que tenían miedo a las conductas intimidatorias del profesorado.

La incidencia de los distintos tipos de maltrato o acoso, según el alumnado, cuando se le pide que valore, en una escala de 1 a 4, su intensidad o importancia es la siguiente:

- Violencia verbal: 3,1
- Indiferencia, pasotismo: 2,7
- Molestar: 2,6
- Destrozos: 2,2
- Intimidación con amenazas: 2,3
- Agresiones y peleas: 2,2
- Robos: 2,1
- Acoso sexual: 1,4

Las diferencias metodológicas entre este estudio y el IDP-U (2000) son notables -por ejemplo, no se pregunta sobre las distintas categorías de maltrato insistiendo en el carácter continuado de la victimización, las preguntas son diferentes y tienen distintas opciones de respuesta-. Sin embargo el orden de incidencia, considerando la ocurrencia<sup>30</sup> de las distintas formas de agresión según los testigos es bastante similar: en primer lugar se producen las agresiones verbales, seguidas de alguna forma de exclusión social y de agresiones contra las propiedades de la víctima.

También en este caso, se encuentran diferencias en función del *género*: cuando se pregunta al alumnado si los comportamientos agresivos anteriormente citados se dan más en chicos o en chicas, la mayor parte señala que los primeros muestran más conductas de maltrato en general, si bien las conductas de violencia verbal se dan en las chicas con bastante frecuencia. Se han hallado, asimismo, algunos nexos entre las situaciones

---

<sup>30</sup> La ocurrencia se obtuvo mediante la suma de las respuestas de los sujetos que señalaban las opciones de respuesta “a veces” y “en muchos casos”

de violencia entre el alumnado -o de éste y el profesorado- y el *nivel socioeconómico* del centro: las agresiones entre compañeros o compañeras se producen con mayor frecuencia cuando el nivel es bajo. También –al contrario que en los resultados obtenidos en el IDP-U (2000)- se encuentra relación entre el *bullyig* y la *titularidad del centro*, siendo éste más frecuente en centros públicos que en privados.

Cuando se pregunta al alumnado cómo actúan los profesores y profesoras ante las situaciones de acoso, la mayor parte piensa que “*no se enteran*” cuando suceden estas cosas.

Respecto al tipo de *conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesor*, los chicos y chicas señalan que las más frecuentes son de “*indiferencia y pasotismo*”, seguidas de “*insultos y descalificaciones*”. Y en menor medida, “*destrozos de propiedades personales*”, “*amenazas*” y “*agresiones físicas*”. Cuando se les pregunta por las conductas inadecuadas que el profesorado dirige hacia ellos, el “*uso injusto de las evaluaciones*” pasa a ocupar el primer lugar. Le siguen las mismas conductas que ellos y ellas hacen al profesorado y prácticamente en el mismo orden, a excepción de los “*destrozos de propiedades personales*” que se sitúan detrás las “*amenazas*” y “*agresiones físicas*”.

Para terminar, repasemos brevemente los resultados hallados a partir del cuestionario del *profesorado*. En primer lugar, los y las docentes piensan que han perdido autoridad, mientras que la violencia e indisciplina en los centros ha aumentado. El contexto familiar es al que docentes y progenitores atribuyen más responsabilidad en la aparición de conductas inadecuadas en el alumnado. Por otra parte, consideran que tales conductas se corrigen con mayor frecuencia con medidas educativas, esto es, de forma constructiva, que con sanciones.

Por último, en general, y observando la calidad de las relaciones interpersonales que existen en los centros educativos, y el hecho de que los actos de indisciplina y violencia no superen lo considerado habitual, los autores del trabajo consideran que puede hablarse de una buena

convivencia en los centros escolares del País Vasco, siendo ésta mejor en los niveles de primaria que en los de secundaria.

En el año **2005** se realizaron otras dos investigaciones en esta comunidad, una con alumnado de primaria y otra con el de secundaria, tituladas ambas “*El maltrato entre iguales ‘Bullying’ en Euskadi*”. La primera está firmada por **Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta** y la segunda por **Oñederra, Martínez y Ubieta** . Los dos estudios, financiados por el **Departamento de Educación, Universidades e Investigación de Gobierno Vasco** se han hecho públicos en la página web: [www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net).

Su **objetivo** es conocer la incidencia del maltrato entre iguales en el último ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto) y en los cuatro cursos de que se compone la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca. También se estudia la incidencia de las distintas variables implicadas en el fenómeno del acoso, así como los resultados obtenidos sobre los lugares en que el maltrato tiene lugar y lo que sucede después de éste: a quien o quienes, se comunica, quien o quienes ayudan y a qué se debe el miedo del alumnado. Los resultados obtenidos en cada una de estas etapas educativas aparecen publicados en documentos distintos, pero dado que se trata del mismo estudio empírico, hecho en dos fases, resulta adecuado presentarlos aquí de manera conjunta. De hecho, el segundo documento, en que se presentan los resultados de Primaria, recoge también los de la etapa superior, facilitando así su comparación.

Con respecto al **método** del estudio, hay que señalar, en primer lugar, que la *muestra* de alumnado de primaria fue de 2.851 alumnos y alumnas de quinto y sexto cursos, pertenecientes a 88 centros educativos. La *muestra* de Secundaria quedó constituida por un total de 3.132 alumnos y alumnas de primero a cuarto curso estudiantes en 81 centros del País Vasco.

El *material* y el *procedimiento* usado en el trabajo con el alumnado fue bastante parecido -aunque no idéntico- al utilizado para el estudio

empírico del IDP-U (2000), lo que no siempre permite hacer las deseables comparaciones entre ambos trabajos.

Se muestran en primer lugar los **resultados** relativos a la *incidencia*, según las víctimas.

Tabla 2.25.: Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas atendiendo a las categorías "a menudo me ocurre" y "siempre me ocurre" (Oñederra, 2005) y "en muchos casos me ocurre" (IDP-U, 2000)

	Oñederra Primaria (2005)	Oñederra Secundaria (2005)	IDP-U Secundaria (2000)
<i>Ignorar</i>	2,3	1,3	1,1
<i>No dejar participar</i>	3,2	1,9	1,2
<i>Insultar</i>	7,1	4,5	4,7
<i>Poner motes</i>	8,4	5,5	7,1
<i>Hablar mal</i>	5,9	4,9	3,7
<i>Esconder cosas</i>	3,1	1,8	1,8
<i>Romper cosas</i>	1,4	0,8	0,3
<i>Robar cosas</i>	1,7	1,7	0,9
<i>Pegar</i>	3,3	1,2	0,7
<i>Amenazar</i>	2,4	1,6	1,2
<i>Obligar con amenazas</i>	1	0,4	0,1
<i>Amenazar con armas</i>	0,6	0,3	0,1
<i>Acoso sexual</i>	1,1	0,6	0,3

Como muestra la Tabla 2.25., son pocos los alumnos y alumnas que reconocen ser víctimas de agresiones con mucha frecuencia tanto en primaria como en secundaria en los estudios a que se está haciendo referencia, aunque los porcentajes son algo mayores en los dos últimos cursos de primaria, especialmente en sexto. También en este estudio del País Vasco, los acosos más frecuentes son los de tipo verbal y en general, como señalan los autores del estudio de índole más psicológica que física

**Tabla 2.26.:** Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según los agresores atendiendo a las categorías "a menudo lo hago" y siempre lo hago" (Oñederra, 2005) y "en muchos casos lo hago" (IDP-U, 2000)

	Oñederra Primaria (2005)	Oñederra Secundaria (2005)	IDP-U Secundaria (2000)
<i>Ignorar</i>	1,4	2,7	3,6
<i>No dejar participar</i>	1,7	1,5	2,1
<i>Insultar</i>	2,6	3,2	4,6
<i>Poner motes</i>	1,8	3,3	5,0
<i>Hablar mal</i>	2,7	4,4	3,2
<i>Esconder cosas</i>	0,6	1,1	1,3
<i>Romper cosas</i>	0,9	0,4	0,1
<i>Robar cosas</i>	0,4	0,5	0,2
<i>Pegar</i>	1,3	1	0,6
<i>Amenazar</i>	0,8	1	0,6
<i>Obligar con amenazas</i>	0,4	0,4	0,1
<i>Amenazar con armas</i>	0,5	0,5	0,1
<i>Acoso sexual</i>	0,5	0,6	0,1

Igualmente son bajos los casos de malos tratos muy frecuentes cuando se les pregunta a los agresores. Como puede verse en la Tabla 2.26, es un poco mayor el porcentaje de alumnado de secundaria que reconoce agredir verbalmente a los compañeros o compañeras cuando se compara con el de primaria tanto en el País Vasco como en la población de la totalidad de España.

**Tabla 2.27.:** Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según los testigos atendiendo a las categorías "a menudo lo he visto" y "siempre lo he visto" (Oñederra, 2005) y "en muchos casos lo he visto" (IDP-U, 2000)

	Oñederra Primaria (2005)	Oñederra Secundaria (2005)	IDP-U Secundaria (2000)
<i>Ignorar</i>	22,6	15,7	21,8
<i>No dejar participar</i>	18,6	23	19,3
<i>Insultar</i>	55,3	48,6	60,3
<i>Poner motes</i>	49,2	33,9	61,4
<i>Hablar mal</i>	49,2	36,1	45,8
<i>Esconder cosas</i>	24,2	17,4	24,1
<i>Romper cosas</i>	9,6	6,6	6,0
<i>Robar cosas</i>	12,9	8,5	8,4
<i>Pegar</i>	19,4	32,2	14,2
<i>Amenazar</i>	20,2	16,6	23,7
<i>Obligar con amenazas</i>	3,8	4,5	2,1
<i>Amenazar con armas</i>	1,6	2,3	0,7
<i>Acoso sexual</i>	3,3	4,7	1,8

Cuando, como en la Tabla 2.27., se ofrecen los datos del presente estudio desde la perspectiva de los y las testigos, el resultado más evidente es, como lógicamente ocurre en todos los estudios, que son mayores los porcentajes de escolares que dicen haber visto casos de maltrato incluso cuando se habla de la ocurrencia muy frecuente. Pero también desde esta perspectiva la frecuencia mayor del acoso que se observa en los centros es de tipo verbal, tanto en primaria como en secundaria y tanto en el estudio del País Vasco como en el del IDP-U (2000).

Se interpretan a continuación los resultados analizando las distintas variables tenidas en cuenta en el estudio que nos ocupa. Si analizamos *el género*, los resultados siguen la misma tendencia que en la mayor parte de los trabajos realizados: el maltrato va dirigido más hacia los chicos que hacia las chicas tanto en primaria como en secundaria, si bien las diferencias de género se hacen mayores en secundaria. Teniendo en cuenta el *curso*, como ya se ha dicho, se obtiene una incidencia más alta de acoso en sexto de primaria, seguida de quinto de la misma etapa y posteriormente de primero y segundo de ESO.

Cuando se pregunta al alumnado quienes son los que ejercen el *bullying*, la mayor parte dice, tanto en primaria (47%), como en secundaria (45%), que “unos chicos”; en segundo lugar se cita a “un chico” -18% en primaria y 17% en secundaria- y finalmente que se trata de “chicos y chicas” (13% en primaria y 17% en secundaria). Además los resultados señalan que, cuando se pregunta al alumnado víctima sobre los *actores del maltrato*, responden, como suele suceder en las distintas investigaciones, que es protagonizado mayoritariamente por “chicos de su misma clase” (59% en primaria y 60% en secundaria) o por los del mismo curso pero de otro grupo (16% tanto en una etapa como en la otra).

Respecto a los *lugares* donde el acoso tiene lugar, existen diferencias entre primaria y secundaria, de tal manera que mientras en secundaria “*el aula*” aparece como el lugar donde las agresiones son más

frecuentes según las víctimas (36%)<sup>31</sup>, en primaria, “*el patio*” es el escenario más repetido de agresiones en un porcentaje del 60%.

Como sucedía en el informe Defensor-UNICEF (2000), cuando una víctima estudiante de ESO es agredida por sus compañeros o compañeras, tiende a contarlo a una *amiga o amigo* -43%-, en menor medida a la *familia* -35%- y al profesorado -10,2%-. Además, como también apuntan los estudios realizados con chicos y chicas de primaria, en esta etapa, las víctimas suelen hablar con la familia en primer lugar (60%), en segundo lugar con los amigos o amigas 46,7%, y posteriormente con los profesores y profesoras (18,4%), También en este estudio se demuestra que hay un porcentaje de casos tanto en primaria (14,3%), como en secundaria (11,4%) en los que la víctima no comunica a nadie lo que le ocurre lo que, obviamente puede resultar dañino para él o para ella.

Cuando se pregunta a los chicos y chicas quien interviene para ayudar en los casos de maltrato, la mayor parte señala que “*algún amigo o amiga*”, tanto en primaria (58,6%), como en secundaria (42,5%). El profesorado parece intervenir en mucha menor medida, aunque más en la etapa de primaria (21%) que en secundaria (12,1%). Si se pregunta en concreto por la actuación del profesorado, la respuesta más frecuente en primaria (38,5%) y también en secundaria (26,1%) es que “*algunos castigan*”. El porcentaje de estudiantes que considera que los docentes “*no se enteran*” es menor, especialmente en primaria (8,5%), aumentando en secundaria hasta el 20,8%.

La mayor parte de los chicos y chicas, tanto de primaria (el 63,9%), como de secundaria (el 71,3%) afirma no tener miedo al acudir al centro. Los que lo han tenido, responden mayoritariamente en ambas etapas educativas que “*alguna vez*”, y tan solo un 2,25% del alumnado de primaria y el 1,5% del de secundaria que lo sienten “*a menudo*” o “*casi todos los días*”. Las causas del miedo en primaria se reparten casi por igual entre los que lo tienen a “*uno o varios compañeros*” (37,6%) y “*al trabajo de clase*” mientras que en secundaria se teme más a ese trabajo (32,8%) que a las conductas de los “*compañeros*” 32,8%. En general puede

---

<sup>31</sup> El mismo resultado se hallaba en el estudio Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000

decirse que en ambas etapas, las relaciones con los profesores y profesoras son valoradas de manera más positiva que en el Informe Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000.

En fecha muy reciente el **Defensor del Pueblo del País Vasco (Ararteko-IDEA, 2006)** ha desarrollado un nuevo trabajo mixto, cuantitativo y cualitativo sobre la convivencia en los centros escolares vascos dirigido por Elena Martín. Los **objetivos** del estudio cuantitativo son conocer y contrastar las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa acerca de la convivencia en los centros escolares, así como la incidencia de los diferentes tipos de conflictos que en ellos se producen, sus causas y sus formas de resolución.

El estudio utiliza una **método** mixto cuantitativo e integrado desde una estrategia de la complementación (Bericat, 1998). Como *instrumentos* se utilizaron cuestionarios con los que se estudiaron distintos colectivos de la comunidad escolar: alumnado, profesorado, equipo directivo y familias. Estos cuestionarios incluían dimensiones generales en las que se indagaba sobre los factores básicos de la convivencia -orden, normas, participación y programas específicos- así como otras más concretas centradas en los principales problemas que afectan a las relaciones interpersonales: los abusos entre iguales, la interrupción, las agresiones del alumnado hacia los docentes y de éstos a los estudiantes, el vandalismo y el absentismo.

Este resumen se refiere únicamente a los datos relativos a la dimensión *“incidencia de los conflictos”*, que incluye las subdimensiones, *frecuencia de los tipos de conflicto*, *“quien lo realiza”* y *“cómo se reacciona”*, y que se inspiran en el IDP-U (2000). Los cuestionarios se enviaron por correo con las pertinentes hojas de instrucciones y el estudio de campo en los centros se realizó entre el 21 de noviembre y el 10 de diciembre de 2005.

Para seleccionar la *muestra* se realizó un muestreo estratificado por conglomerados. La unidad de muestreo fueron los centros educativos que impartían la etapa de educación secundaria obligatoria. Los estratos se

establecieron en función de tres variables: curso (segundo y cuarto de ESO), territorio histórico (Álava, Guipúzcoa y Vizcaya) y titularidad del centro (público o privado). Participaron 80 centros, en cada uno de los cuales se encuestó a un grupo de segundo de y a otro de cuarto de ESO (en total 1.707 y 1.616, respectivamente), a las familias de estos mismos alumnos (1.494 de segundo y 1.288 de cuarto), a los directores y directoras de los centros (ochenta en total) y a veinte profesores y profesoras por centro, lo que supone 1.257 docentes en total.

Los **resultados** del alumnado se obtienen calculando los porcentajes de respuesta de los ítems, agrupados por dimensiones y diferenciando en función de las variables: curso, género del alumnado y del profesorado, contexto sociocultural medio del centro, titularidad del mismo y porcentaje de alumnado de origen inmigrante. Para el análisis estadístico de las diferencias de incidencia en función de las variables agrupadoras incluidas en el diseño de la muestra se ha utilizado la prueba de Chi cuadrado, trabajando con un nivel de confianza del 95%.

A continuación estudiamos los resultados relativos a la *incidencia* del maltrato entre iguales relatado por los alumnos y las alumnas. La Tabla 2.28 recoge la incidencia de los distintos tipos de malos tratos desde la perspectiva de las víctimas.

**Tabla 2.28.:** Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas (porcentajes)

	A menudo	Ocurrencia total
<i>Me han insultado, han hablado mal de mi, me han ridiculizado</i>	10,2	59,4
<i>Me han pegado</i>	3,4	21,7
<i>Me han ignorado, me han rechazado</i>	4,4	30,3
<i>Me han amenazado o chantajeado</i>	3,4	18,9
<i>Me han robado o roto cosas</i>	5,8	34,4
<i>Me han acosado sexualmente de palabra</i>	2,0	11,3
<i>Me han acosado sexualmente de forma física</i>	1,1	7,3

Como puede observarse en la Tabla 2.28, los tipos de acoso que más reconocen sufrir las víctimas son los insultos, la maledicencia y la ridiculización, seguido a una considerable distancia de los robos y ruptura de cosas, de la exclusión social, la agresión física y la amenaza o chantaje.

Por el contrario, las conductas con menor incidencia son el acoso sexual físico y el verbal. Aunque los tipos de maltrato incluidos en este estudio no son exactamente iguales a los del IDP-U (2000), la tendencia de los resultados es semejante. No obstante hay también algunas diferencias como ocurre con la conducta de pegar, que parece darse con mayor frecuencia en este estudio.

Tabla 2.29.: Frecuencia de los distintos tipos de maltrato, atendiendo a las categorías "a menudo" o "siempre", según el género y curso de las víctimas (porcentajes)

	2º ESO	4º ESO	Hombre	Mujer
Me han insultado, han hablado mal de mi, me han ridiculizado	15,2	11,7	13,9	12,6
Me han pegado	5,4	3,9	5,8	3,5
Me han ignorado, me han rechazado	7,0	5,5	6,4	6,0
Me han amenazado o chantajeado	5,2	4,0	5,6	3,6
Me han robado o roto cosas	8,8	7,6	9,1	7,8
Me han acosado sexualmente de palabra	4,4	2,4	3,1	3,8
Me han acosado sexualmente de forma física	2,6	2,2	2,2	2,6

Los resultados van en la línea de los estudios que se han realizado sobre el tema tanto en lo que se refiere a *curso*, como a *género*. Como puede verse en la Tabla 2.29. los porcentajes de los distintos tipos de maltrato, tal como ocurre en la mayor parte de las investigaciones, son siempre más bajos en cuarto de ESO que en segundo. Igualmente sucede con el género en que, excepto para los dos tipos de acoso sexual estudiado en que las cifras son casi idénticas, los restantes tipos de maltrato son protagonizados con mayor frecuencia por los chicos.

En el estudio que se analiza, también se interroga al alumnado qué hace cuando sus compañeros o compañeras son acosados por otros. En concreto la pregunta es: *¿Qué haces cuando ocurren problemas continuamente con un compañero o compañera?* La mayor parte del alumnado, el 49,7%, dice que interviene para cortar la situación si se trata de un amigo o amiga, y el 28,7%, que interviene también aunque no sea amigo. Un porcentaje mucho menor, el 10,8% informa a algún adulto y tan solo el 7,6% dice no hacer nada. Esta pregunta también se hacía a las víctimas con el formato, *¿quién interviene para ayudarte cuando ocurren problemas de convivencia?* Los resultados desde la perspectivas de las víctimas son muy semejantes: la mayor parte de los chicos y chicas

encuestados, el 36,3% señalan que les ayuda algún amigo o amiga; en menor medida, 23,9%, alguien de la familia y tan sólo un 8,1% afirman que lo hace el profesorado. El 7,1% confiesa que no es ayudado por nadie, mientras que 24,6% de los y las escolares señalan no haber tenido que recurrir a nadie porque no han tenido problemas.

Al igual que en el estudio Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), en este del Ararteko, se pregunta: *¿con quien hablas cuando ocurren problemas de convivencia?* También estos resultados siguen la misma tendencia que los del estudio anteriormente citado, ya que casi la mitad de la muestra, el 44%, dice contarlo a los amigos o amigas; el 24,2% a la familia; y tan solo el 3,4% refiere hablar con el profesorado. En todo caso hay que señalar que junto al 21% de los y las escolares que dicen no haber tenido problemas, hay un 7,3% de los que los tiene que no los comunican a nadie, con los consiguientes perjuicios que esto puede tener para las víctimas del *bullying*. Por último, cuando se pregunta al alumnado su grado de acuerdo con la afirmación “*Los profesores se enteran cuando un alumno tiene problemas*”, más de la mitad, el 54,9% se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo, mientras el resto, 44,1% esta en desacuerdo o muy en desacuerdo.

Finalmente comentar que los resultados más importantes obtenidos a partir del cuestionario del profesorado son los siguientes. En primer lugar, para este colectivo, los tipos de maltrato más frecuentes que se producen entre el alumnado son también las agresiones verbales, cuya incidencia, sumando las categorías “*algunos*” y “*bastante-muchos*”, es reconocida por un 67,4% de las y los docentes. A continuación, el 32,4% señala que se produce entre el alumnado exclusión social y agresión física indirecta (romper y robar cosas), cuya incidencia entre los alumnos y alumnas del País Vasco reconoce el 24,3%. Las otros cuatro tipos de acoso se producen en el siguiente orden: amenazar (18,1%), pegar (15,5%), acoso sexual de palabra (7,3%), y acoso sexual físico (2,6%), cuya incidencia –de acuerdo con el profesorado- es notablemente menor.

## **2.3. Estudios de incidencia a nivel provincial**

### **2.3.1. Granada**

En el año **2003**, **Adela Durán** presenta su tesis doctoral titulada “*La agresión escolar en segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*”, en el Departamento de Pedagogía de la **Universidad de Granada**.

Los **objetivos** más importantes que pretende conseguir la autora pueden resumirse en dos. Por un lado, conocer la incidencia del *bullying* en Granada y su provincia; por otro, averiguar los elementos y variables que inciden en la aparición y el mantenimiento de esta conducta. Para la consecución de estos objetivos utiliza el **método** que se describe a continuación

La *muestra* estaba formada por un total de 1.750 chicas y chicos de edades comprendidas entre 14 y 18 años de quince centros públicos y concertados de Granada. Se trata de un muestreo estratificado por zona (rural o urbana), titularidad del centro y curso.

El *material* para la recogida de la información fue un cuestionario de aplicación colectiva en el aula, elaborado a partir del de Fernández García (1999), que constaba de veinticinco preguntas sobre la incidencia del maltrato, más otras cinco que recogían los datos personales del alumnado, así como las características y localización de los centros.

Las primeras preguntas del cuestionario fueron las relativas a la convivencia y las relaciones familiares. Posteriormente se incluyen otras dos sobre el miedo a asistir al colegio y las causas que lo provocan. A continuación se evalúa la satisfacción escolar, el nivel socio-económico familiar y se indaga qué hace el encuestado en su tiempo libre. Posteriormente se pregunta a los y las estudiantes, desde su perspectiva de agresores o de víctimas, sobre la incidencia de los distintos tipos de malos tratos. El cuestionario se cierra con una serie de preguntas que

pretenden averiguar si el alumnado cree que se detectan las agresiones y el comportamiento que profesorado, alumnado y familias, tiene ante ellas.

Los **resultados** más significativos de esta investigación son los que se resumen a continuación. En primer lugar, el 23,1% de los chicos y chicas se considera víctima de maltrato entre iguales. Las formas de maltrato, ordenadas de mayor a menor frecuencia en que se sufren, son: los insultos, las agresiones físicas, el aislamiento social y culpar a compañeros de clase por acciones que no han cometido. Como sucedía en el IDP-U (2000), el porcentaje de chicos y chicas que se reconocen agresores es mayor que el de víctimas, aunque el 30,2% del alumnado considera que agrede de forma esporádica y no sistemática.

Respecto a la *comunicación del maltrato*, el 37,5% de las víctimas dice que no habla con nadie cuando es agredido, mientras que el 34% lo comenta con amigos. Los actores del maltrato son mayoritariamente chicos y compañeros de la misma clase que la víctima. Además, la agresión suele ser producida por un solo individuo en un 60% de los casos.

Cuando se agrede a un compañero, el 30,3% de los y las estudiantes entiende que la situación se produzca e incluso le parece bien. Un 27,5% anima al agresor y tan solo el 6,1% lo rechaza.

Finalmente, en cuanto a los motivos por los que los alumnos agreden, el 49,2% dice que lo hace por bromear y, un porcentaje algo menor, el 42,2% porque han sido provocados con anterioridad. Una aportación interesante del estudio, es que la mayoría de los encuestados opinan que las víctimas son “normales” y sólo un 20,9% considera que presentan alguna diferencia psíquica o física con respecto al resto del alumnado.

### 2.3.2. Valladolid

En el año **2002**, **Avilés** desarrolla una investigación que evalúa el maltrato entre escolares en la provincia de Valladolid y que tiene por objeto la elaboración de su tesis doctoral titulada: *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. El mismo estudio va a servir posteriormente como base para otras publicaciones (Avilés y Monjas, 2005 o Avilés, 2006).

Los **objetivos** del estudio son los siguientes:

1. Estudiar la incidencia de la intimidación entre iguales, así como definir sus formas más habituales, en los centros donde se imparte ESO en Valladolid.
2. Analizar la influencia de variables como el género, el curso y el nivel educativo de los participantes, así como la titularidad del centro.
3. Conocer algunas de las características situacionales de la ocurrencia del maltrato entre iguales.
4. Determinar las atribuciones causales del fenómeno que realizan los alumnos y alumnas desde su perspectiva de víctimas, agresores y testigos, así como los sentimientos que experimentan en cada caso.
5. Proporcionar algunas sugerencias de intervención educativa a partir de los datos obtenidos.

Respecto al **método** hay que señalar, en primer lugar, que la *muestra* estaba compuesta por un total de 496 alumnos y alumnas de primero a cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a cinco Institutos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Valladolid. En cada uno de esos cinco centros formaba parte de la muestra, un grupo de alumnos y alumnas por cada curso.

Como *material* de la investigación, Avilés construye un *cuestionario* (Avilés, 1999), denominado CIMEI (Cuestionario sobre intimidación y

maltrato entre iguales), que parte del elaborado por Ortega, Mora y Mora-Merchán en 1995, basado en el cuestionario diseñado por Olweus, y toma también algunas preguntas del desarrollado por Fernández y Ortega (Fernández García, 1998). Como explica el propio autor (Avilés y Monjas, 2005), este cuestionario presenta un doble uso: por un lado sirve para obtener información sobre el maltrato entre iguales (CIMEI-I) y, por otro, puede utilizarse como “pronosticador” del riesgo que tienen los chicos y chicas de sufrirlo (CIMEI-P).

En cuanto al procedimiento, el encargado de aplicar el cuestionario es el orientador u orientadora del centro, acompañado por el tutor o tutora del grupo, en la hora de tutoría. Antes de la evaluación, el orientador u orientadora da algunas instrucciones para responder y define el maltrato entre iguales. Para explicar en qué consiste, utiliza tres grupos de viñetas que ejemplifican algún tipo de maltrato. Se anima a los participantes a analizar los dibujos y plantear las dudas que surjan antes de contestar el cuestionario.

Los **resultados** inciden, en primer lugar, en diferenciar el maltrato ocasional y el acoso sistemático o *bullying*. Así, el 29,7%, del alumnado dice ser víctima de maltrato. De este porcentaje, el 24% se considera acosado esporádicamente y el restante 5,7% dice ser víctima *durante el curso*, esto, es, sistemáticamente. No se han encontrado diferencias de *género* entre los que se identifican como víctimas. Por lo que respecta a la *edad* hay que señalar que, en general, a medida que ésta aumenta, disminuye el número de alumnos y alumnas victimizados.

El 30,8% del alumnado reconoce agredir a algún compañero o compañera, repartiéndose tal porcentaje entre un 24,9% que dice hacerlo de vez en cuando y un 5,9 que admite meterse con alguien sistemáticamente. Si se tiene en cuenta el *género*, son más chicos que chicas los que maltratan a los y las compañeras, aunque la diferencia es, sobre todo, clara cuando se trata del maltrato sistemático o acoso. Respecto a la *edad*, el número de agresores va en aumento entre los 12 y los 15 años, descendiendo a partir de esa edad.

Cuando se pregunta a los participantes en el estudio, en calidad de espectadores, si han visto ocurrir en su centro intimidaciones a algún compañero o compañera durante el trimestre en curso, el 81,6% del alumnado contesta positivamente y, de este, el 38,9% considera que las intimidaciones ocurren de manera sistemática. El 42,7%, restante indica que el acoso tiene lugar de manera ocasional.

Respecto a la percepción de la ocurrencia de las distintas formas de maltrato entre compañeros, las más frecuentes son algunas de las conductas de maltrato verbal y social, como “poner notes” (43%) y “reírse de alguien” o “dejar en ridículo” (34%). Tras estas, siguen en frecuencia las conductas que provocan daño físico, como “pegar, dar patadas, empujar”, que dicen haber visto el 26% de los estudiantes, las de exclusión social (“rechazar, aislar, no juntarse con alguien” o “no dejar participar”) el 24% y finalmente las amenazas (“amenazar”, “chantajear”, “obligar a hacer cosas”). En menor medida se observa “hablar mal de alguien” (12%). Se incluye la opción “otros”, que elige un 2% de los participantes. Por otra parte, hay que señalar que en el estudio no se incluyen las agresiones físicas indirectas (las que se dirigen a las propiedades de las víctimas) que suelen ser frecuentes en otros estudios, ni el acoso sexual.

Algunas formas verbales de acoso resultan considerablemente más numerosas en las edades de trece y, sobre todo, catorce años (23,9%), como “insultar” o “poner notes” o “reírse de alguien” o “dejar en ridículo” (19,4%). La exclusión social se produce más a los quince años (33,1%). Finalmente, las agresiones físicas se presentan de forma más clara a los trece años (27,4%) y descienden a medida que avanza la edad de los y las escolares.

Cuando se analizan los resultados relativos a la *comunicación del maltrato*. En primer lugar hay que señalar que el 17,24% de las víctimas dice no hablar con nadie de lo que sucede. Además, del total de los chicos y chicas agredidas que lo comunican a alguien, el 43,1% afirman decirlo sobre todo a los compañeros y compañeras (43,1%), y a algún o algunos miembros de su familia (29,32%). En menor porcentaje, se habla con el

profesorado (10,34%). Estos resultados son ya comunes a otras investigaciones, incluida la del IDP-U (2000).

Los *protagonistas* del maltrato son, con una frecuencia del 59,3%, un grupo de chicos, que pertenece a la clase de la víctima en el 32% de los casos, y del mismo curso, pero de otra clase en el 25%. También estos resultados son coherentes con los obtenidos en la mayor parte de las investigaciones analizadas en este capítulo.

Siguen, asimismo, tendencias semejantes, los resultados relativos a los *lugares* en que suceden los acosos en educación secundaria: en primer lugar, en la clase cuando no está el profesor o profesora, según señala el 49% del alumnado. En segundo lugar, de acuerdo con el 35%, en los pasillos; finalmente el 31% señala el patio del recreo. Cabe destacar, no obstante, que la frecuencia de elección de los pasillos como lugar para cometer abusos es mayor que la encontrada en la mayor parte de las investigaciones.

Por último, cuando se investiga la *ayuda* que reciben los chicos y chicas agredidas, alrededor del 40% señala que nadie interviene. Si hay intervenciones, estas se producen en mayor medida por parte del alumnado que del profesorado.

#### **2.4. Algunas reflexiones sobre las características metodológicas de las investigaciones revisadas**

En los ámbitos de las Ciencias Sociales y de la Educación la cuestión de la metodología de investigación siempre ha sido polémica pero durante las últimas décadas se han producido muchas y muy apasionadas discusiones sobre esta cuestión. No es éste el lugar para entrar en detalles al respecto pero conviene señalar que la investigación sobre la violencia entre iguales –incluido el acoso– tampoco ha sido ajena a este proceso de discusión. La consideración viene al caso porque los investigadores que se adentran en este campo tienen ante sí muy diferentes modos de enfocar la investigación, modos que varían a lo largo

de dimensiones tales como el tipo de plan de investigación que se va a desarrollar, las técnicas de recogida de datos o el uso de diferentes técnicas de análisis, por citar algunas de ellas (véase manuales sobre metodología de investigación, e.g. Bizquerra, 2004; Buendía, Hernández y Colás, 1998; Cohen, Manion y Morrison, 2000; Creswell, 2003; Kerlinger y Lee, 2002; León y Montero, 2003; Martínez-Arias, 1995; Mertens, 2001, Shaughnessy, Zechmeister y Shaughnessy, 2006).

Sin embargo, aun asumiendo dicha multiplicidad de opciones, no parece discutible que la estrategia más adecuada para la estimación de la incidencia del problema dentro de nuestro sistema de enseñanza sea la realización de estudios epidemiológicos en los que, dadas las características del objeto de investigación, se pregunte a los implicados sobre la ocurrencia de determinado tipos de comportamientos en su contexto educativo.

Una vez establecido lo anterior cabe añadir que para poder llevar a cabo con garantías una adecuada estimación de la incidencia del problema dentro de una población determinada es necesario seguir las recomendaciones más habituales al respecto en relación al tamaño y modo de selección de la muestra, la elaboración del conjunto de preguntas o indicadores, el modo de aplicación de los mismos, etc. (ver Buendía, Colás y Hernández, 1998, cap. 4; Cohen y otros, 2000, caps. 8 y 14; León y Montero, 2003, cap. 4; Martínez Arias, 1995; Pérez-Llantada y López, 2001; Torrado, 2004). Además, a la hora de utilizar los resultados como fuente de hipótesis explicativas del problema cuya incidencia se trata de establecer, hay que tener en consideración que, para ese objetivo, esta clase de investigaciones son consideradas de tipo “ex post facto” retrospectivo con todas las limitaciones que ello implica para su validez interna. Es decir, dado que no se tiene más que datos sobre relaciones entre variables para las que no se han podido determinar operativamente su secuencia de aparición ni se pueden garantizar el control de otros posibles factores explicativos, es muy arriesgado hacer afirmaciones sobre vínculos causales (Durham, 1988; García, 2001; León y Montero, 2003).

Tras estas consideraciones generales pasamos a exponer el análisis de algunas características metodológicas de gran relevancia para los estudios de la incidencia del maltrato entre iguales. Dicho análisis queda recogido en la Tabla 2.30 en la que por filas se presentan las investigaciones revisadas en los tres apartados anteriores, ordenadas del mismo modo en el que allí aparecen descritas. Se empieza por el estudio de ámbito nacional llevado a cabo en el Centro Reina Sofía por Serrano e Iborra (2005) y se termina con el realizado en la provincia de Valladolid por Avilés y Monjas (2005).

La descripción de la metodología de los diferentes estudios se ha realizado teniendo en consideración siete aspectos diferentes que constituyen las columnas de la mencionada tabla (ver Tabla 2.30). Los dos primeros son relativos al tamaño y modo de selección de la muestra -con sus implicaciones para el error máximo en la estimación (E). El tercero es relativo al modo de aplicación del cuestionario. Finalmente, las cuatro últimas columnas recogen cuatro aspectos referidos a las características de los cuestionarios utilizados y el modo de estimar la incidencia a partir de las respuestas. En todos los casos se ha utilizado la información recogida entre los estudiantes, dejando a un lado el modo de proceder con los profesores o las familias para no complicar más la lectura de la tabla.

Veamos a continuación cada uno de los aspectos metodológicos mencionados y su consideración entre las investigaciones revisadas en este segundo capítulo.

#### **2.4.1. Importancia de la muestra y del modo de aplicación de los cuestionarios**

Aunque es de sobra sabido, conviene recordar que la calidad de una muestra para estimar las características de una población viene ligada a su capacidad de representar a dicha población. A su vez, cuantas más peculiaridades queramos que estén bien representadas en la muestra, mayor cantidad de participantes deberemos incluir en la misma. Además, teniendo en cuenta el tamaño de la población y de la muestra, a partir del

cálculo del error típico del estimador –en nuestro caso la proporción o porcentaje de incidencia-, es posible determinar un error máximo de estimación bajo ciertas condiciones de seguridad.

Lo reseñable aquí es que no todas las investigaciones utilizan las técnicas de muestreo adecuadas o, al menos, no informan de cómo seleccionaron a los participantes. En algunos casos –por ejemplo, Gómez Bahillo y otros (2005) o Díaz-Aguado y otros, (2004)- este tipo de muestreo no era estrictamente necesario para los objetivos de las investigaciones planteadas, pero sí hubiera sido recomendable para poder tomar los datos de incidencia observados en las muestras de estos estudios como estimación del problema entre los estudiantes aragoneses y madrileños, respectivamente. En otros casos, por no utilizarse un procedimiento estrictamente aleatorio no es posible estimar el error máximo. En general, la calidad de la estimación va asociada al tamaño y tipo de muestra utilizado y se expresa en términos del error máximo. La única salvedad que cabe hacer a esta afirmación es la de que, cuando se seleccionan aulas enteras, el error máximo tiende a ser valorado por debajo de su nivel real.

En cuanto a la aplicación de los cuestionarios, la tradición de análisis de los diferentes procedimientos utilizables no recomienda el uso de entrevistas telefónicas para cuestionarios largos, con muchas alternativas de respuesta y que necesiten cierto tiempo de reflexión (ver, por ejemplo, Cohen et al, 2000; León y Montero, 2003). Cabría añadir que esto es más relevante todavía en el caso de entrevistas con niños, niñas y adolescentes por los posibles efectos que los problemas de recuerdo de las distintas opciones de respuesta pudieran tener sobre los resultados del estudio. Otro aspecto a tener en cuenta es que, en el caso particular de la conducta de acoso o maltrato entre compañeros, puede resultar delicado preguntar a toda la clase a la vez. Las razones de esta afirmación son variadas. En primer lugar, la probabilidad de que agresores y víctimas estén juntos a la hora de contestar el cuestionario es considerable (IDP-U, 2000). Por otro, las condiciones grupales pueden afectar a la sinceridad con la que se conteste el cuestionario. Finalmente, cuando la persona que aplica está vinculada al centro pueden aparecer efectos distorsionantes,

no necesariamente intencionales. En este sentido, nos parece que la aplicación llevada a cabo en el estudio de Pareja (2002) sería la más deseable. En todo caso, es difícil de evaluar el impacto que las diferentes variantes de aplicación grupal utilizadas pudieran tener en los correspondientes resultados.

#### **2.4.2. Relevancia de algunas características de los cuestionarios**

En lo que se refiere a la importancia de determinadas características de los diferentes cuestionarios utilizados hay que empezar diciendo que, en este caso, los aspectos que analizamos son propios del tipo de fenómeno que se investiga y que no obvian las consideraciones generales que se pueden encontrar en los manuales al uso, como los que se han citado anteriormente. De tales consideraciones generales sobre el uso de cuestionarios señalar que excepto en el estudio de Pareja (2002), en ningún otro se menciona que se haya hecho algún control sobre el grado de sinceridad de las respuestas.

De las cuatro consideraciones específicas, empezamos por un elemento que se juzga de suma importancia a la hora de hacer preguntas sobre el maltrato o acoso entre iguales. Este es el de que se defina de forma previa la naturaleza del fenómeno dada la especial complejidad de su naturaleza (asimetría, victimización, reiteración, etc.). La mayoría de las investigaciones no lo hace así si bien hay que volver a reseñar que, en varios casos, los objetivos de la investigación no eran exactamente los mismos y las preguntas sobre incidencia estaban dentro de un cuestionario o batería más amplios.

Otros dos aspectos que hemos considerado necesario recalcar son la importancia de preguntar separada y directamente por cada tipo de maltrato y la de presentar los datos como estimación directa de la incidencia a partir de las respuestas de los encuestados. Tratándose de datos relativos a incidencia de diferentes conductas hay que ser muy cuidadosos a la hora de elegir el tipo de operaciones que cabe hacer con

los mismos. En este caso la mayoría de las investigaciones, aunque no todas, se ajustan a ambas consideraciones.

Por último, se ha estimado relevante llamar la atención sobre la importancia de estudiar los detalles del fenómeno ligados a cada tipo de agresión ya que si no se hace así es imposible determinar a qué tipo de agresión se están refiriendo los encuestados cuando contestan una pregunta genérica sobre, por ejemplo, el lugar donde ocurre o sobre quién interviene para ayudarlo. Dada la relevancia del fenómeno y la sensibilidad social hacia el mismo, conviene ser muy precisos en el tipo de información que se recoge para huir de representaciones sesgadas y/o simplistas de los procesos implicados en las conductas de acoso.

Un recorrido horizontal de la Tabla 2.30. permite hacer una cierta valoración del grado en el que los diferentes estudios revisados en este capítulo se ajustan a las recomendaciones que aquí se han presentado.

Tabla 2.30.: Características metodológicas de los estudios sobre incidencia realizados con posterioridad al Informe Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)

Estudio	Número de participantes y Ámbito	Selección de la muestra (Error máximo)	Aplicación del cuestionario	Características del cuestionario			
				Definición previa del maltrato	Pregunta de forma directa para cada conducta	Estima la incidencia de forma directa	Estudia detalles por conductas
1. Centro Reina Sofía (2005)	800 estudiantes de ESO dentro de todo el territorio nacional	Estratificado, con afijación proporcional por género y edad. El cruce comunidad autónoma y tamaño municipio incompleto. E = $\pm$ 3,53%	Entrevista telefónica de 32 preguntas, algunas de hasta diez alternativas de respuesta	No. Empieza: "tu experiencia respecto de la violencia escolar ha sido..."	Para cinco tipos de maltrato	Sí para los mencionados grupos	No. Los detalles (lugares y personas implicadas, etc.) se preguntan de forma general
2. Consejo Escolar de Andalucía (2006)	895 estudiantes de ESO y Bachillerato, representantes del alumnado en Consejo Escolar	Resultado de enviar cuestionarios a todos los representantes en los Consejos Escolares. E no estimable	Cuestionarios enviados por correo y respondidos de forma individual	No. La encuesta se plantea sobre convivencia en los centros, en general	Sí, para seis tipos de maltrato pero sólo como testigo	Sí para los mencionados grupos	No. Los detalles (lugares y personas implicadas, etc.) se preguntan de forma general
3. Gómez Bahillo et al (2005)	535 estudiantes de 5º y 6º de primaria y ESO de Aragón	Primeros resultados no representativos. E no estimable	No consta, probablemente en grupo/clase	No	Para cuatro tipos agrupados de maltrato	Sí	No estudia detalles
4. Generalitat de Catalunya (2001)	7394 estudiantes de ESO y Bachillerato de 110 centros catalanes	Estratificado, con afijaciones proporcionales por zonas, ciclos y titularidad E = $\pm$ 1,2%	Aplicación a grupos enteros en el aula	No	Para cinco tipos	Sí, (para la estimación final combina rabia asociada al maltrato)	No
5. Pareja (2002)	382 estudiantes ceutíes de ESO y Bachillerato	Estratificado, afijaciones proporcionales por centros y curso E = $\pm$ 5%	Aplicación en pequeños grupos de estudiantes seleccionados. Fuera del aula	Sí	Sí	Sí	Sí
6. Ramírez (2006)	587 estudiantes ceutíes de 3º a 6º de primaria y de primer ciclo ESO	Selección de dos centros "ad hoc". E no estimable	Aplicación al grupo entero en el aula pero en ausencia del tutor	Sí, mediante viñetas para primaria	Sí	Indirecta, elaboración de tipologías de implicados	No

Estudio	Número de participantes y Ámbito	Selección de la muestra (Error máximo)	Aplicación del cuestionario	Características del cuestionario			
				Definición previa del maltrato	Pregunta de forma directa para cada conducta	Estima la incidencia de forma directa	Estudia detalles por conductas
7. Servicio de Inspección Técnica de La Rioja (2005)	1053 estudiantes desde 3º primaria a 2º Bachillerato de la Rioja, incluidos ciclos formativos	Selección semi-aleatoria teniendo en cuenta recursos de la inspección, tratando de representar zonas y titularidad. E no estimable.	Aplicación en grupo por la Inspección Educativa	No	Sí, pero sólo como víctima (excepto una pregunta sobre reacción como testigo)	Sí	No. Los detalles (lugares y personas implicadas, etc.) se preguntan de forma general
8. INJUVE (2004)	826 estudiantes madrileños entre 2º ESO y 1º Bachiller	12 centros "ad hoc" de Getafe, Móstoles y Fuenlabrada. E no estimable	Aplicación a grupos enteros en el aula	No	Sí	Sí	No. Los detalles (reacciones, ayudas, etc.) se preguntan de forma general
9. Lucena (2004)	1845 estudiantes madrileños, 2º y 4º de ESO	27 centros elegidos por pertenecer a una red educativa. E no estimable	Aplicación grupal de un conjunto de cuestionarios en el aula	No	No, sólo dos preguntas generales, una como víctima y otra como testigo	Estimación directa pero de maltrato general	No estudia detalles
10. Oñate y Piñuel (2005)	4600 estudiantes madrileños entre 2º primaria y 2º Bachillerato	No consta el modo en el que se seleccionaron las 222 aulas participantes en el estudio (¿20 centros?). E no estimable	No consta el modo de aplicación del cuestionario (denominado auto-test), ni si hubo alguna adaptación para los más pequeños	No	No. Presenta un conjunto de frases sobre las que se solicita estimar la frecuencia con la que se producen	No, deriva ocho escalas y dos índices	No
11. Defensor del Menor de Madrid (2006)	4460 madrileños de 5º-6º primaria y ESO	Muestreo estratificado con afijaciones proporcionales por zonas, curso y titularidad. E no informado	Se envía un nº determinado de cuestionarios a los centros con instrucciones sobre su aplicación	Sí	Sí. Algunas preguntas se refieren a varias conductas	Sí	No, los detalles (reacciones, ayudas, etc) se preguntan de forma general.
12. Instituto Navarro de la Mujer (2002)	603 estudiantes navarros de ESO	Muestreo estratificado con afijaciones proporcionales por zonas y modelo lingüístico. E = ± 4%	No consta. Por el tamaño de la muestra cabe inferir que mediante entrevista individual o aplicación en pequeño grupo fuera del aula	No	Sí, pero pregunta sólo como testigo o agresor, nunca como víctima	Sí	No. Los detalles (lugares y personas implicadas, etc.) se preguntan de forma general

Estudio	Número de participantes y Ámbito	Selección de la muestra (Error máximo)	Aplicación del cuestionario	Características del cuestionario			
				Definición previa del maltrato	Pregunta de forma directa para cada conducta	Estima la incidencia de forma directa	Estudia detalles por conductas
13. C.C.O.O. Federación valenciana enseñanza	3328 estudiantes de 3º de ESO de 36 centros públicos de la Comunidad Valenciana	Muestreo estratificado con afijaciones proporcionales por provincia y tamaño de municipio. E no informado	No consta. Se envían cuestionarios a centros. Cabe inferir que en grupo dentro del aula	No	Sólo dos preguntas sobre maltrato (una víctima, otra testigo)	Sí	No. Sólo pregunta sobre el lugar y de modo genérico.
14. Síndic de Greuges	6065 estudiantes de último ciclo de primaria y ESO de la Comunidad Valenciana	Muestro estratificado proporcional por provincia, curso y titularidad. E no informado	Se envía un nº determinado de cuestionarios a los centros con instrucciones sobre su aplicación	Sí	Sí	Sí	Sí
15. Gobierno Vasco (2004)	2052 estudiantes vascos de 4º ESO	Muestreo estratificado por provincia, titularidad y modelo lingüístico. E = $\pm 2,18\%$	Colectiva en la clase	No	Sí	Sí	No estudia detalles
16. Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta (2005 a,b)	5983 estudiantes vascos de primaria y ESO	No consta	No consta	Sí	Sí	Se deriva un índice de "bullying" a partir de seis conductas	Sí
17. Ararteko (2006)	4208 estudiantes vascos de 2º y 4º de ESO, de 80 centros	Muestreo estratificado con afijación proporcional por territorio y titularidad. E = $\pm 2\%$	Se envían cuestionarios a los centros, donde se aplican a un grupo de cada nivel	Sí	Sí. Algunas preguntas se refieren a varias conductas	Sí	No, los detalles (reacciones, ayudas, etc) se preguntan de forma general.
18. Durán (2004)	1751 estudiantes granadinos de 3º y 4º de ESO (15 centros)	Muestreo estratificado por titularidad, curso y zona. E = $\pm 2\%$	Se envían los cuestionarios e instrucciones para aplicación colectiva en clase	No	No, pregunta general sobre amenazas y malos tratos. Después pregunta cómo ocurre (7 tipos)	Sí	No. Los detalles (lugares y personas implicadas, etc.) se preguntan de forma general
19. Avilés y Monjas (2005)	496 estudiantes de ESO de Valladolid	Cinco centros "ad hoc". No se pudo implicar al resto. E no estimable.	Aplicación grupal en el aula	Sí, aunque las viñetas sólo recogen tres tipos	Pregunta general sobre las formas de maltrato (alternativas de respuesta)	Sí, pero no conducta a conducta	No



## **PARTE II.- ESTUDIO EMPÍRICO**



### **CAPÍTULO 3. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO**

Tal como ya se comentó en el apartado 1.1.4 del capítulo 1 de este libro una de las recomendaciones incluidas en el Primer Informe Defensor del Pueblo-UNICEF publicado en el año 2000, en concreto la I, hace referencia a la necesidad de que se lleven a cabo estudios epidemiológicos que permitan conocer la situación real y la evolución de las conductas agresivas y las actitudes violentas en los centros educativos españoles. El estudio empírico, cuyas características metodológicas se describen en este capítulo tiene por objeto dar respuesta a esa necesidad de conocimiento a la que se refiere la recomendación anteriormente citada. Dada la proliferación de investigaciones sobre maltrato entre iguales que se ha producido en nuestro país en los últimos años –ver capítulo 2- y la disparidad que, en ocasiones, se produce entre algunos de sus resultados se hace necesario el diseño de un estudio que replique el realizado en 1999 (IDP-U, 2000). A partir de los datos procedentes de este nuevo estudio se puede tener un conocimiento profundo sobre la dimensión actual del problema en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria en nuestro país, así como de la evolución que ha podido sufrir el fenómeno que estamos analizando en los siete años transcurridos entre la recogida de datos que dan lugar a la publicación de ambos estudios (1999-2006, respectivamente).

#### **3.1. Objetivos del estudio**

El objetivo general del estudio empírico recogido en el presente Informe consiste en la determinación de las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España tal como se está produciendo en el momento actual, en el año 2006, y en relación con la situación descrita en el estudio empírico llevado a cabo hace siete años, del que éste constituye su réplica (IDP-UNICEF, 2000).

Este objetivo general se va a desglosar en una serie de objetivos específicos, que son los siguientes:

- a) Determinar el grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato: físico, verbal y social
- b) Describir el problema desde los diferentes puntos de vista de la víctima, el autor o autora y quienes son testigos
- c) Determinar los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato, en el contexto del centro educativo: patio, aulas, inmediaciones del centro, etc.
- d) Describir las estrategias de comunicación y resolución del conflicto que utilizan quienes lo protagonizan, así como el papel del profesorado en la detección y resolución del problema
- e) Estudiar la relevancia de variables que pudieran afectar al problema en sus distintos aspectos (incidencia, modalidad del maltrato, escenario, etc.), entre ellos la edad o nivel educativo, el género, el contexto rural o urbano en que se sitúe el centro y la titularidad pública o privada del mismo
- f) Comparar la información expresada por el alumnado de los centros de Educación Secundaria Obligatoria estudiados con la expresada por los jefes y jefas de estudios de esos mismos centros, como miembros del equipo directivo que habitualmente reciben la información acerca de los problemas cuando se conocen en un centro
- g) Comparar los resultados actuales y los encontrados sobre los mismos aspectos en el estudio realizado en 1999.

### **3.2. Método de la encuesta epidemiológica en todo el Estado**

Se describen a continuación los detalles metodológicos del estudio realizado.

### **3.2.1. Muestra**

La muestra del estudio estuvo formada por 3.000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a 300 centros educativos públicos, concertados y privados de todo el territorio nacional. Además, se encuestó a 300 profesores y profesoras que ocupaban la jefatura de estudios en cada uno de dichos centros.

La selección del conjunto de alumnos y alumnas participantes se llevó a cabo mediante un muestreo estratificado por conglomerados polietápico. Las unidades de muestreo fueron los centros educativos que imparten Educación Secundaria Obligatoria. Los estratos se establecieron en función de variables relevantes para este estudio: Comunidad Autónoma, tamaño del hábitat, titularidad del centro, género del alumnado y nivel educativo. Para las tres primeras variables se realizaron afijaciones proporcionales, mientras que en las dos últimas se hicieron afijaciones simples.

El tamaño de la muestra se determinó a partir de los datos del censo de centros de Educación Secundaria, considerando un error muestral de  $\pm 2,2\%$ , nivel de confianza del 95,5% y  $p = q = 0,50$ . Se seleccionaron un total de 600 centros educativos que imparten Educación Secundaria Obligatoria, de los cuales 300 centros fueron considerados titulares y 300 fueron centros sustitutos, respetando la distribución proporcional por Comunidad Autónoma, tamaño del hábitat y titularidad del centro. De cada centro educativo, se seleccionó aleatoriamente un grupo por curso y una pareja de chico y chica por grupo, más una pareja adicional hasta totalizar diez estudiantes por centro. La distribución por género y nivel educativo de la muestra final es la que aparece recogida en la Tabla 3.1.

**Tabla 3.1.:** Distribución de la muestra según género y nivel educativo

<b>CURSO</b>	<b>ALUMNOS</b>	<b>ALUMNAS</b>	<b>TOTAL</b>
1º ESO	374	376	750
2º ESO	373	376	749
3º ESO	377	374	751
4º ESO	377	373	750
<b>TOTAL</b>	<b>1501</b>	<b>1499</b>	<b>3000</b>

La distribución por Comunidades Autónomas de la muestra de alumnado quedó configurada como se indica en la siguiente Tabla (ver Tabla 3.2)

**Tabla 3.2.:** Distribución de la muestra por Comunidades Autónomas

<b>CCAA</b>	<b>N</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Andalucía	660	22,0%
Aragón	70	2,3%
Asturias	60	2,0%
Baleares	70	2,3%
Canarias	140	4,7%
Cantabria	30	1,0%
Castilla La Mancha	140	4,7%
Castilla León	170	5,7%
Cataluña	410	13,7%
Comunidad Valenciana	300	10,0%
Extremadura	90	3,0%
Galicia	180	6,0%
Madrid	380	12,7%
Murcia	100	3,3%
Navarra	30	1,0%
País Vasco	120	4,0%
Rioja	20	0,7%
Ceuta	20	0,7%
Melilla	10	0,3%
<b>TOTAL</b>	<b>3000</b>	<b>100%</b>

La distribución en relación al tamaño del hábitat es la siguiente (ver Tabla 3.3):

**Tabla 3.3.:** Distribución de la muestra según el tamaño del hábitat

HÁBITAT	N	PORCENTAJE
Menos de 2.000 hab.	83	2,8%
De 2.000 a 10.000 hab.	640	21,3%
De 10.001 a 50.000 hab.	821	27,4%
De 50.001 a 100.000 hab.	321	10,7%
De 100.001 a 500.000 hab.	685	22,8%
De 500.001 a 1.000.000 hab.	150	5,0%
Más de 1.000.000 hab.	300	10,0%
<b>TOTAL</b>	<b>3000</b>	<b>100%</b>

En función de la última variable tomada en consideración para la realización del muestreo, la titularidad del centro, los alumnos y alumnas se distribuyen como se muestra a continuación (ver Tabla 3.4):

**Tabla 3.4.:** Distribución de la muestra según la titularidad del centro

TITULARIDAD	N	PORCENTAJE
Público	1975	65,8%
Concertado	995	33,2%
Privado	30	1,0%
<b>TOTAL</b>	<b>3000</b>	<b>100%</b>

Es preciso señalar que, en el muestreo, la variable titularidad fue considerada con dos niveles: público *versus* concertado y privado, es decir, no se estableció la diferencia en el muestreo entre los dos últimos niveles ya que los datos disponibles en la estadística educativa no permitían su diferenciación; sin embargo, la distinción entre ambos tipos de centros sí se ha establecido en el análisis de los resultados de la investigación.

En el caso de la muestra de profesores y profesoras, se trata de una muestra a propósito, elegida a partir de los centros seleccionados para la muestra del alumnado. En ese sentido, no puede garantizarse totalmente su representatividad con respecto al conjunto de la población de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria; sin embargo, dicha representatividad no resulta necesaria para los objetivos del estudio correspondiente al profesorado ya que su interés se centra en analizar qué

conoce el profesorado de los casos de maltrato entre iguales y cómo se aborda el problema *dentro de los centros a los que asisten los estudiantes encuestados*.

### **3.2.2. Material**

Se utilizaron dos cuestionarios, uno para los alumnos y alumnas y otro para los jefes y jefas de estudios de los centros respectivos, casi idénticos a los diseñados para la investigación realizada en 1999 para el primer Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) con el objetivo de poder estudiar la evolución del maltrato entre ambos trabajos. La única diferencia entre los cuestionarios de la investigación anterior y los que se emplean en el presente estudio estriba en pequeñas modificaciones en algunas categorías de preguntas que se consideró conveniente reformar y en la inclusión de tres nuevas preguntas relativas al maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación. En el anexo de este informe se incluye un ejemplar de cada uno de los cuestionarios utilizados en este trabajo (ver Anexo I). Ambos cuestionarios contienen una introducción donde se define el problema sobre el que se está investigando, así como se incluyen algunas indicaciones sobre el procedimiento para su contestación.

El cuestionario de alumnos y alumnas está organizado en bloques, siguiendo el mismo esquema de la investigación anterior, en cada uno de ellos se recaba información sobre los siguientes aspectos:

- a) Lo que ocurre en el centro, visto como espectador o espectadora: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, reacciones ante lo que ocurre
- b) Relaciones sociales y sentimientos vividos por el alumnado encuestado
- c) Trato del que es objeto el alumnado: tipos de maltrato de los que pudiere ser víctima, y frecuencia, número de personas que agrede

- d) Características de quien agrede: curso, género y número, integrante de la comunidad educativa o no, estatus (docente o no)
- e) Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato
- f) Personas a quienes se comunica el hecho, y personas que intervienen para ayudar
- g) El alumno o alumna como agresor: acciones cometidas, reacciones de las y los otros, participación en agresiones de otros.

Además, se incluyó un nuevo bloque de preguntas que no aparecía en la investigación realizada en el año 1999, relativo a la incidencia del maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva del alumnado como testigo, víctima o agresor.

El cuestionario de las y los jefes de estudio contenía dos tipos de preguntas:

- a) Preguntas que tenían que contestar en función de su cargo como jefes y jefas de estudios, por ejemplo, número de casos de maltrato que llegan al equipo directivo, según los tipos ya establecidos para el cuestionario del alumnado, y medidas que se toman desde el centro tanto de prevención como de intervención
- b) Preguntas que tenían que contestar como profesores o profesoras, relativas a casos de maltrato que se producen en su propia aula: tipo, frecuencia, lugar y demás detalles también recabados en el cuestionario del alumnado.

En ambos cuestionarios la incidencia del maltrato se evaluó en una escala ordinal (*nunca, a veces, a menudo y siempre*). En el cuestionario se insiste en que la persona encuestada debe referirse sólo a lo que ocurre de forma continuada, por lo que la intensidad de la agresión ha de entenderse como frecuencia de casos en que se sufren, se observan o se llevan a cabo.

Como ya se especificó en el primer Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), una característica del cuestionario utilizado en este trabajo que es necesario destacar es que se investiga directamente sobre cada tipo de maltrato en particular, de manera que puede establecerse la incidencia de cada uno de ellos y sus características específicas con mayor precisión.

Los cuestionarios utilizados en comunidades autónomas con lenguas cooficiales propias fueron traducidos a la lengua correspondiente y presentados en ésta y en castellano para que cada participante eligiera la modalidad en la que deseaba responderlo (ver Anexo I).

### **3.2.3. Procedimiento**

El diseño de la investigación consiste en un estudio descriptivo mediante encuestas. Dados los objetivos que persigue puede considerarse, además, un estudio epidemiológico. La parte relativa a la incidencia del maltrato entre iguales en el año 2006, es una encuesta de tipo transversal. La parte relativa a la comparación con el estudio anterior (IDP-U, 2000), es una encuesta de tipo longitudinal con distintas muestras (ver Montero y León, 2005).

Para la recogida de datos con los cuestionarios, UNICEF contrató a una empresa especializada para la realización del estudio de campo. El equipo de investigadores del Instituto UAM-UNICEF de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA), responsable del diseño y desarrollo de este estudio, tuvo una reunión en la sede de dicha empresa con el jefe de campo de la misma y con el grupo de entrevistadoras, en la que se procedió a explicar el objetivo de la investigación, los detalles del cuestionario, el procedimiento de recogida de datos y las instrucciones e indicaciones ante posibles preguntas de los sujetos.

Todos los centros elegidos, tanto titulares como suplentes, fueron informados de la investigación y de la elección para su participación a través de una carta enviada por la Oficina del Defensor del Pueblo, con el

objetivo de que facilitaran la tarea de las entrevistadoras desplazadas a tal fin. Una vez en el centro, y obtenido el permiso de la dirección, se entregaba el cuestionario de profesores y profesoras al jefe o jefa de estudios y se reunía a los diez alumnos y alumnas seleccionados previamente (véase el apartado 3.2.1. Muestra) en una sala donde se les explicaba el objetivo del estudio, se presentaba el cuestionario, se definía el término de «acoso escolar»; se daba a los sujetos todo el tiempo necesario para que contestaran, de forma anónima y auto-administrada, al conjunto de preguntas, poniéndoseles asimismo de manifiesto la disponibilidad de la entrevistadora para aclarar cualquier pregunta o contenido que no se entendiera bien.

#### **CAPÍTULO 4. RESULTADOS DEL NUEVO ESTUDIO NACIONAL 2006**

Al igual que en el primer Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), y dadas las características epidemiológicas de esta investigación, los resultados que se presentan a continuación deben considerarse como una estimación de la incidencia de las diferentes conductas de agresión entre iguales por abuso de poder en la población de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria de nuestro país. Dicha estimación está sujeta a los márgenes de error derivados del procedimiento de selección y del tamaño de la muestra, que ya se comentaron en el apartado correspondiente del capítulo 3.

En general, se presentan los datos expresados en términos de frecuencias relativas (porcentajes). En algunos casos -explícitamente señalados- se utilizan pruebas de significación estadística para contrastar hipótesis sobre diferencias de incidencia en función de algunas variables agrupadoras. En todos esos casos el nivel de confianza utilizado en el contraste ha sido muy alto (NC=99,9%;  $\alpha=0,001$ ). Esto quiere decir que trabajamos con un riesgo pequeño de cometer lo que se conoce como error tipo I, consistente en rechazar (considerar falsa) la hipótesis nula cuando es verdadera. En este caso, ello se traduce en un bajo riesgo de decidir que hay diferencias en la incidencia en función de una determinada variable agrupadora cuando realmente no las hubiera. Aunque un nivel de

confianza tan alto no es el único que habitualmente se maneja en este tipo de estudios, en el que ahora se redacta se ha considerado adecuado para apoyar, con la máxima seguridad, la existencia de posibles diferencias debidas a cada variable, dada la responsabilidad institucional de los promotores de la investigación.

En las preguntas de los cuestionarios relativas a la incidencia se han utilizado cuatro categorías de respuesta para estimar la intensidad de la conducta: “*nunca*”, “*a veces*”, “*a menudo*” y “*siempre*”. Sin embargo, en la presentación de resultados se ha creído que resultaba más claro manejar sólo tres: “*nunca*”, “*a veces*” y “*en muchos casos*”. Esta última categoría se obtiene como resultado de la suma de “*a menudo*” y “*siempre*”. Además de simplificar la presentación de los resultados, esta agrupación tiene interés teórico ya que la incidencia que se produce de forma bastante frecuente se considera más grave. Además, en ocasiones determinadas se registra la *ocurrencia* (sumando todos los casos) frente a la no ocurrencia, como se ha hecho a la hora de exponer la variación de los datos en función de las características demográficas de la muestra.

Los resultados se presentan en dos grandes bloques: los que se obtienen mediante el análisis de las respuestas del alumnado (apartado 4.1) y los que se obtienen mediante el análisis de las respuestas del profesorado (apartado 4.2). En cada uno de los bloques se hace referencia a la organización de la información y todos los apartados incluyen un resumen de la misma a modo de conclusión.

#### **4.1. Resultados relativos a las respuestas de los alumnos y alumnas**

Siguiendo los mismos criterios que se utilizaron en el primer informe IDP-UNICEF, 2000), el análisis de la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales se ha realizado teniendo en cuenta el grado de congruencia de las respuestas de los sujetos; dicha congruencia se ha establecido mediante la aplicación de filtros que permitían detectar la concordancia de las respuestas de cada participante cuando se refieren a una misma conducta. Siguiendo este criterio, y con el objetivo de

incrementar la fiabilidad de los resultados, en el análisis de cada tipo de maltrato se han excluido los casos en los que las respuestas a dos preguntas referidas a una misma conducta de maltrato resultan incongruentes. La aplicación de este filtro hace que el tamaño de la muestra presente variaciones en el análisis de cada tipo de maltrato, por lo que se informa del número de sujetos en cada caso.

Este bloque se divide en dos grandes apartados. En el primero se presenta la descripción de los diferentes estimadores de la incidencia, y sus diferencias en función de las variables agrupadoras estudiadas. En el segundo apartado se entra a detallar algunos de los aspectos más relevantes del fenómeno del maltrato más allá de la incidencia de conductas concretas, a saber, las características de los autores o autoras de las agresiones y el tipo de relaciones sociales que existen en los centros; los lugares en los que se produce el maltrato y las reacciones frente a las agresiones.

#### **4.1.1. Resultados acerca de la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales**

Este apartado presenta los resultados obtenidos sobre la frecuencia con la que aparecen en los centros educativos las distintas conductas que suponen maltrato entre iguales por abuso de poder. Como es bien conocido y se señalaba en el primer Informe del Defensor del Pueblo resumido en el capítulo 1 de este trabajo, el alumnado participante puede estar implicado en las conductas de maltrato desde distintas posiciones: puede ser víctima, agresor o testigo. Por ello la descripción de resultados se presenta aquí igualmente desde esa triple perspectiva.

Por otra parte, en el estudio de la incidencia se ha visto oportuno diferenciar de nuevo, al igual que se hizo en el informe previo, entre distintas manifestaciones del maltrato ya que, aunque todas ellas comparten su naturaleza antisocial y la ruptura de la simetría que caracteriza las relaciones por un abuso de poder, se trata de estudiar si cada una puede tener distintos niveles de incidencia, distintos

protagonistas o escenarios definidos. En consecuencia, como se dijo en el capítulo 3, el cuestionario del alumnado se ha mantenido con una estructura y un contenido prácticamente idénticos al que se utilizó en el IDP-UNICEF, 2000, diferenciando asimismo entre las distintas categorías de maltrato. A continuación se describen los resultados siguiendo el orden en que dichas categorías aparecen en el cuestionario, así como en los resultados del informe previo. Finalmente hay que señalar que en el presente trabajo se ha incluido una forma de maltrato de reciente aparición: se trata de saber si los y las escolares de las edades estudiadas utilizan las nuevas tecnologías de la información -especialmente teléfono móvil y red- para cometer abusos contra los compañeros y compañeras de colegio o instituto.

#### **4.1.1.1. Estimación de la incidencia de cada tipo de maltrato a partir de las respuestas de las víctimas**

Se exponen a continuación los datos obtenidos de los y las participantes cuando responden a las preguntas sobre si han sido objeto de distintos tipos de acoso, es decir, cuando se sitúan en la perspectiva de víctimas de malos tratos por parte de otros.

Como se observa en la Tabla 4.1, con respecto a las dos formas de exclusión social indagadas, algo más de una décima parte del alumnado (10,5%) declara *ser ignorado*, de los cuales un 9,5% dice serlo “a veces” y un 1% “de forma muy reiterada”. La exclusión activa que representa el que a alguien *no se le permita participar* se experimenta por un 8,6% de los y las estudiantes de secundaria de los cuales un 7% la sufren “a veces” y un 1,6% “con mucha frecuencia”.

Las agresiones verbales son las más mencionadas como conductas sufridas por el alumnado de secundaria. Los *motos que ofenden o ridiculizan* son citados por más de la cuarta parte (26,7%), de los cuales un 21,4% los sufren “a veces” y 5,2% “con bastante frecuencia”, siendo la conducta más mencionada entre las sufridas “a menudo” o “siempre”. Todavía en mayor medida se sufren *insultos* (27,1%), ya que un 23,2% los

recibe “a veces” y un 3,9%, “en muchos casos”. Aún más estudiantes declaran ser objeto de conductas de *hablar mal de el o ella* -31,6%-, siendo éstas las más frecuentes cuando se suman las puntuaciones de quienes informan serlo “a veces”, (categoría que por sí sola también es la más frecuente con un porcentaje de 27,3%), y los que lo son “en muchos casos” (4,2%).

Como ocurriera en el estudio anterior, hay una gran diferencia entre la incidencia de las distintas conductas que suponen una agresión física indirecta, es decir, a través de las propiedades que pertenecen a las víctimas, ya se trate de *esconderlas, robarlas o romperlas*. Así, de nuevo en este segundo estudio, hay un mayor número de participantes que señalan ser objeto del primer tipo de agresión, se les *esconden* sus cosas (16%), que de los otros dos: un 6,3% señala que *se las roban* y un 3,5% que *se las rompen*. Los porcentajes de estudiantes que señalan que esto les ocurre “a veces” son del 14,2% para esconder cosas y de 5,1% y 3% respectivamente para robarlas y romperlas. Con mayor frecuencia le ocurre al 1,8% en el caso de esconder las cosas y al 1,2% y 0,5% respectivamente para los otros dos tipos de agresiones materiales a las cosas de la víctima.

La agresión física directa que supone la conducta de *pegar*, es sufrida “a veces” por un 3,9% del alumnado, y tan solo un pequeño porcentaje del mismo, el 0,5%, sufre esta agresión física “en muchos casos”.

Las amenazas se reciben en muy inferior medida respecto a las restantes conductas mencionadas anteriormente a lo visto hasta aquí, aunque, de nuevo, su incidencia es muy distinta para los distintos tipos de amenazas. Las *amenazas para meter miedo* son padecidas en mayor porcentaje, un 6,4% del total de estudiantes, de los cuales, 5,4% “a veces” y 1% “en muchos casos”. Quienes informan de recibir *amenazas para obligarles a hacer cosas* contra su voluntad, o ser *amenazados con armas* representan los porcentajes menores de víctimas (0,6, y 0,5%). Sin embargo no hay que olvidar que un 0,5% de los y las estudiantes de ESO son objeto de chantaje, y que un 0,4% lo son de amenazas con armas con

relativa frecuencia, y que algunos reciben asiduamente ambos tipos de agresión.

El *acoso sexual* es mencionado por un 0,9% del total de los participantes, de ellos un 0,6% dicen sufrirlo “a veces”, y un 0,3% “muchas veces”.

Tabla 4.1.: Porcentaje de alumnos que declara ser víctima de las distintas situaciones de maltrato

		Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Me ignoran (n=2788)	9,5	1	10,5
	No me dejan participar (n=2824)	7	1,6	8,6
Agresión verbal	Me insultan (n=2716)	23,2	3,9	27,1
	Me ponen motes ofensivos (n=2760)	21,4	5,2	26,7
	Hablan mal de mí (n=2684)	27,3	4,2	31,6
Agresión física indirecta	Me esconden cosas (n=2792)	14,2	1,8	16
	Me rompen cosas (n=2897)	3	0,5	3,5
	Me roban cosas (n=2900)	5,1	1,2	6,3
Agresión física directa	Me pegan (n=2909)	3,3	0,5	3,9
Amenazas/Chantajos	Me amenazan para meter miedo (n=2870)	5,4	1	6,4
	Me obligan con amenazas (n=2973)	0,5	0,2	0,6
	Me amenazan con armas (n=2974)	0,4	0,1	0,5
Acoso sexual	Me acosan sexualmente (n=2974)	0,6	0,3	0,9

Como puede verse en la Tabla 4.1, el orden de incidencia de las distintas conductas coincide cuando se comparan los porcentajes totales de ocurrencia y los porcentajes de los estudiantes que señalan haberlas sufrido “a veces”<sup>32</sup>. Sólo varía este orden si tenemos en cuenta los

<sup>32</sup> En el primer informe (IDP-U, 2000, p. 154), una tabla recogía los porcentajes de estudiantes que señalaban padecer esas conductas *a veces*. Por ello, los datos actuales también aparecen con esa frecuencia en esta Tabla 4.1. No obstante, como los datos de ocurrencia total son de mayor interés para su comparación con otros estudios que utilizan este criterio global, y también fueron presentados en el caso del primer estudio en publicaciones posteriores, se incluyen estos datos así como los de ocurrencia grave en una misma tabla.

porcentajes de estudiantes que las sufren de modo más grave, es decir, “en muchos casos”.

#### **4.1.1.2. Estimación del número de agresores y agresoras para cada tipo de maltrato**

Otro modo de estudiar la incidencia de los diversos comportamientos mediante los cuales se manifiesta el maltrato es partiendo de la información proporcionada por quienes reconocen ser agresores. El orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato resulta muy semejante cuando se compara víctimas y agresores. Como puede observarse comparando las Tablas 4.1 y 4.2, sólo tres de las trece categorías sufren alguna variación, si atendemos a la ocurrencia total. Así, quienes agreden dicen hacerlo mediante la forma de exclusión social que supone la conducta de ignorar más de lo que las víctimas lo perciben. Por otra parte, pegar también es una forma de acoso que, en términos relativos, los agresores declaran utilizar más de lo que las víctimas dicen sufrir. La última variación en el orden de ocurrencia se encuentra en el acoso sexual. Si bien esta manera de hostigar a los compañeros y compañeras es protagonizada por un número pequeño de agresores, el porcentaje de víctimas que decía sufrirla era superior al de quienes decían sufrir amenazas que se llevan a cabo para obligar a otro a hacer algo que no desea. Exactamente lo contrario ocurre con los agresores: hay menor número de alumnos o alumnas que declaran ejercer acoso sexual que de los que reconoce amenazar para amedrentar a otros u otras.

Es importante destacar que esta jerarquía de frecuencias se mantiene constante cuando se analizan los datos de la categoría “a veces lo hago” con la excepción de *insultar*. Si bien lógicamente las frecuencias totales, son menores, el orden de los porcentajes no varía.

Por lo que respecta a la cantidad de agresores que se declaran tales, atendiendo a la frecuencia “a veces lo hago”, el porcentaje de agresores es mayor que el de víctimas en conductas que podrían verse como “menos

graves”<sup>33</sup>: las agresiones verbales (*hablar mal a espaldas de otro, insultar, poner mote que ofenden o ridiculizan*), y la exclusión social (*ignorar, no dejar participar*), así como en la agresión física directa (*pegar*). Sin embargo, en el resto de las formas de maltrato, son menos los que se declaran agresores que los que dicen haber sufrido el maltrato. Cuando se analizan los datos de ocurrencia total, se encuentra lo mismo.

**Tabla 4.2.:** Porcentaje de alumnos que declara ser agresor de las distintas situaciones de maltrato

		Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Ignoro (n=2788)	29,2	3,5	32,7
	No dejo participar (n=2824)	9,1	1,5	10,6
Agresión verbal	Insulto (n=2716)	30,2	2,3	32,4
	Pongo mote ofensivo (n=2760)	25,8	3,4	29,2
	Hablo mal de alguien (n=2684)	32	3,7	35,6
Agresión física indirecta	Escondo cosas (n=2792)	9,8	1,1	10,9
	Rompo cosas (n=2897)	1	0,3	1,3
	Robo cosas (n=2900)	1,2	0,4	1,6
Agresión física directa	Pego (n=2909)	4,7	0,6	5,3
Amenazas/Chantajos	Amenazo para meter miedo (n=2870)	3,6	0,7	4,3
	Obligo con amenazas (n=2973)	0,5	0,2	0,6
	Amenazo con armas (n=2974)	0,2	0,1	0,3
Acoso sexual	Acoso sexualmente (n=2974)	0,3	0,1	0,4

#### **4.1.1.3. La percepción de la ocurrencia del maltrato según los testigos**

Pueden llamar la atención inicialmente los altos porcentajes de alumnos y alumnas que dicen ser testigos de las distintas modalidades de maltrato, como puede observarse en la Tabla 4.3. No obstante, debe pensarse que han de ser necesariamente muchos más los espectadores de los acosos, que las víctimas o testigos de los mismos. El orden de

<sup>33</sup> Ya se ha señalado en el apartado anterior la prudencia con la que ha de usarse el concepto de gravedad.

frecuencia con la que se presencian los distintos tipos de abusos por parte de los testigos coincide básicamente con el de los agresores, si se atiende a las grandes categorías de maltrato y a la ocurrencia total. De este modo, la *exclusión social y la agresión verbal* en sus distintas manifestaciones son señaladas por los testigos como las formas más frecuentes de maltrato, si bien dentro de estas categorías hay algunas excepciones. En concreto, la frecuencia del alumnado testigo que señala *poner motes* es ligeramente superior a la de *hablar mal* y a la de *insultar* teniendo en cuenta la modalidad “en muchos casos”, al contrario de lo que sucedía en los agresores. Por otra parte, para la conducta de *ignorar* es menor el porcentaje de testigos que lo ven *en muchos casos*, lo que obviamente determina que la ocurrencia total sea, asimismo, menor. No obstante, es el tipo de conducta para la que mayor porcentaje de testigos cita que ocurre “a veces”. Finalmente, para los testigos, intercambian sus posiciones los porcentajes correspondientes a *pegar y amenazar sólo para meter miedo*, como también sucedía en el caso de las víctimas. Pero, como ya se ha dicho, las respuestas de los y las estudiantes que observan situaciones de maltrato confirman el orden de ocurrencia de las categorías generales de maltrato. Por otro lado, es interesante señalar que en cuando se estudian las respuestas de las y los testigos no se confirma la estabilidad que se observaba entre víctimas y agresores en el orden de los diferentes tipos de maltrato, cuando se analizan los niveles de incidencia esporádica y total estimada. El orden que se observa cuando se analizan los datos correspondientes a las y los testigos para la opción de respuesta “a veces lo he visto”, sitúa las tres formas de agresión verbal por debajo de la exclusión social, de la agresión física tanto directa como indirecta (en la forma de *esconder las cosas de la víctima*) e incluso de las *amenazas para meter miedo*.

**Tabla 4.3.:** Porcentaje de alumnos que declara haber observado diferentes tipos de maltrato

		Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Ignorar (n=2788)	60,4	22,5	82,9
	No dejar participar (n=2824)	51,7	18	69,7
Agresión verbal	Insultar (n=2716)	35,1	54,7	89,8
	Poner mote ofensivos (n=2760)	33,1	55,8	88,9
	Hablar mal de alguien (n=2684)	40,7	49	89,7
Agresión física indirecta	Esconder cosas (n=2792)	48,1	25,2	73,3
	Romper cosas (n=2897)	33,3	7,2	40,5
	Robar cosas (n=2900)	34,8	10,5	45,2
Agresión física directa	Pegar (n=2909)	45,1	14,2	59,3
Amenazas/Chantajes	Amenazar para meter miedo (n=2870)	41,4	22,7	64,1
	Obligar con amenazas (n=2973)	10	2,3	12,2
	Amenazar con armas (n=2974)	5	1	6
Acoso sexual	Acosar sexualmente (n=2974)	5,3	1,3	6,6

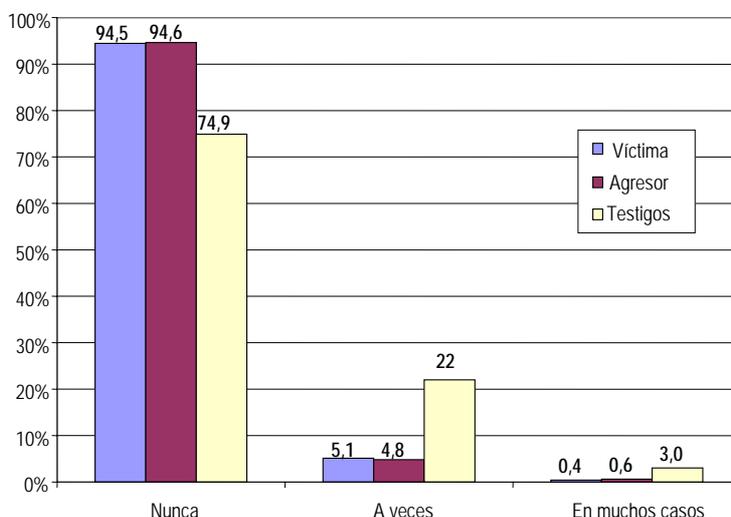
#### **4.1.1.4. El maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación**

Dada la importancia que los teléfonos móviles y la Red (*Internet*) parecen haber cobrado como medio de relaciones entre iguales, en el cuestionario de este segundo estudio se introdujeron preguntas relativas a esta posible forma de llevar a cabo la victimización.

Como se observa en la Figura. 4.1, un 5,5% de los y las estudiantes que se reconocen víctimas, identifica las nuevas tecnologías como instrumento para los abusos que reciben: en 5.1% de los casos de forma esporádica y un 0,4%, frecuente. En el caso de los *agresores* la incidencia es de 4,8% y 0,6% respectivamente para señalar que lo hacen *a veces* y *en muchos casos*. Como es lógico, en los *testigos* sube a un 22% el porcentaje de casos en que se observa “a veces” y aun 3% cuando es “en muchos casos”.

Pero es necesario señalar que probablemente el hecho de utilizar los nuevos instrumentos tecnológicos para el acoso escolar no pueda considerarse de forma simple como una nueva categoría de maltrato, sino como una forma para hacer los abusos más ofensivos para las víctimas. En este sentido, como se analizará en el capítulo dedicado a conclusiones, es necesario realizar nuevos trabajos para conocer la incidencia de las nuevas tecnologías en el maltrato entre iguales.

Figura 4.1 Maltrato a través de la Red y los móviles



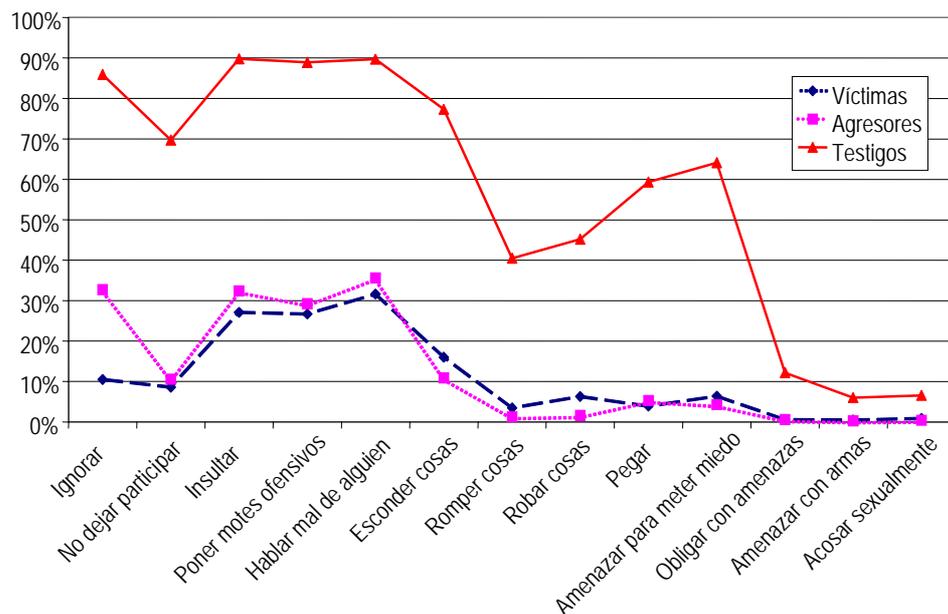
Finalmente se **resumen** los resultados de incidencia en los que se consideran sus aspectos fundamentales:

- Todos los tipos de maltrato estudiados tienen lugar en los centros escolares de secundaria españoles, si bien, con un nivel de incidencia muy distinto.
- Asumiendo las dificultades que entraña el hablar de “gravedad” en el maltrato escolar, existe una relación inversa entre esta y la incidencia. Así, *acosar sexualmente*, *amenazar con armas* y *obligar a hacer cosas mediante amenazas* son las formas de maltrato menos frecuentes, lo que, sin embargo, no les quita importancia alguna. Por otra parte, los *abusos verbales* y las conductas de *exclusión social*, cuya negativa repercusión está reiteradamente comprobada,

son mencionados por porcentajes inadmisiblemente altos de alumnos y alumnas como víctimas.

- A pesar de que existen algunas variaciones dependiendo de que el alumnado responda como víctima, agresor o testigo, se aprecia una pauta general según la cual los abusos más frecuentes tienen que ver con distintos tipos de *agresiones verbales* y de *exclusión social*, seguidos por un tipo de *agresión física indirecta (esconder cosas)*.
- En un segundo bloque de importancia se encuentran *la intimidación por amenazas*, *la agresión física directa (pegar)* y *las agresiones físicas indirectas relacionadas con robos y destrozos*. Por último, con frecuencias claramente inferiores, *obligar a otro a hacer cosas que no desea mediante amenazas*, *acosar sexualmente* y *amenazar con armas* (ver Figura 4.2).

Figura 4.2 Comparación del porcentaje de víctimas, agresores y testigos en los diferentes tipos de maltrato



- Los alumnos y alumnas que se declaran víctimas, atendiendo a la incidencia más esporádica (*a veces*), son menos que los que se confiesan agresores en las categorías de *exclusión social*, *agresión verbal* y conductas de *pegar*. Sin embargo, en las categorías restantes son menos los y las estudiantes que reconocen agredir a otros que quienes dicen ser agredidos. Ello parece indicar que son

más los escolares que reconocen ser autores de conductas menos graves en comparación con otras de mayor gravedad.

- La frecuencia con la que se llevan a cabo algunas de estas formas de maltrato sirviéndose de determinadas tecnologías de la información, como los teléfonos móviles o la Red, es baja en comparación con el resto de los datos de incidencia.

#### **4.1.1.5. Variación de la incidencia según las características de la muestra**

Como se señaló en el capítulo anterior dedicado a exponer la metodología, en este estudio y como se hizo en el informe anterior (IDP-UNICEF, 2000), se han tomado en cuenta una serie de variables relativas al entorno, al centro educativo y al alumnado, que se han relacionado con la incidencia del maltrato. Concretamente se trata de tener en cuenta el tamaño del hábitat (mayor o menor de 20.000 habitantes), la titularidad del centro (público, concertado o privado), y, con respecto al alumnado, el género (masculino o femenino) y el curso escolar (1º, 2º, 3º y 4º de ESO). Al tratarse de un estudio de incidencia nacional, también se ha tenido en cuenta como variable la comunidad autónoma o, en su caso, ciudad autónoma. Por otra parte y dado el aumento progresivo del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo español, el origen nacional se ha utilizado también como variable del estudio. Sin embargo, al no ser una variable seleccionadora de la muestra, la proporción de alumnos de origen extranjero es la encontrada “ex post facto” una vez seleccionada la muestra de participantes<sup>34</sup>.

Como se analizará posteriormente, no todas las variables estudiadas parecen igualmente relevantes sobre la incidencia del acoso entre iguales

---

<sup>34</sup> La distribución de los participantes según su origen nacional sería la siguiente: 2775 autóctonos (92,5%), 189 inmigrantes de primera generación (6,3%) y 24 inmigrantes de segunda generación (0,8%); de los 12 alumnos restantes (0,4%) se desconoce su origen nacional.

con respecto a las diferencias de incidencia. A continuación se exponen los resultados concretos organizados de acuerdo a la distinta perspectiva del alumnado como víctima, agresor y testigo.

### ***Variación en la incidencia de las víctimas***

En concreto y teniendo en cuenta la información que nos dan los y las estudiantes como víctimas no se han encontrado diferencias en la incidencia de las diferentes modalidades de maltrato entre las distintas *Comunidades Autónomas* estudiadas. Con respecto al *tamaño de "hábitat"*, sólo aparecen diferencias en una única modalidad de maltrato -*esconder cosas*-, de la que más escolares de secundaria en los centros de las localidades más pequeñas, de menos de dos mil habitantes se autoidentifican como *víctimas*, comparados con sus iguales de localidades más grandes.

Por lo que se refiere a la *titularidad*, se observa una diferencia significativa en el caso de la conducta de *hablar mal*. En los centros privados, concertados y públicos un 56,5%, un 36,2% y un 28,9% de los alumnos respectivamente se reconocen como víctimas de esta forma de maltrato. En el caso de *no dejar participar* el porcentaje de los y las estudiantes que dicen sufrirla "a veces" en centros públicos es de un 5,7% y en los concertados de un 9,9%.

La variable *género* (Tabla 4.4) resulta más relevante. Hay más chicos que chicas que se reconocen como víctimas en dos conductas: *recibir motes ofensivos* (con un 30,4% de los chicos frente al 23% de las chicas) y *pegar* (con un 5,9% de los chicos frente al 1,9% de las chicas). En el caso de *hablar mal de mí*, la situación se invierte siendo significativamente más numeroso el grupo de las chicas que dicen sufrir este tipo de agresión (37,7% de ellas, frente al 25,4% de ellos). Cuando se analiza el género de los participantes junto con su curso hay más chicos que chicas que dicen sufrir un tipo de exclusión social en primero de ESO, *no dejar participar*.

**Tabla 4.4.:** Porcentaje de víctimas en los distintos tipos de maltrato desglosados por género

	Chico	Chica
Me ignoran (n=2788)	10,1	11
No me dejan participar (n=2824)	9,8	7,4
Me insultan (n=2716)	28,9	25,4
Me ponen motes ofensivos (n=2760)	30,4	23
Hablan mal de mí (n=2684)	25,4	37,7
Me esconden cosas (n=2792)	16,7	15,3
Me rompen cosas (n=2897)	4,2	2,8
Me roban cosas (n=2900)	6,8	5,8
Me pegan (n=2909)	5,9	1,9
Me amenazan para meter miedo (n=2870)	7,8	5,1
Me obligan con amenazas (n=2973)	1	0,3
Me amenazan con armas (n=2974)	0,9	0,1
Me acosan sexualmente (n=2974)	0,7	1

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

**Tabla 4.5.:** Porcentaje de víctimas en los distintos tipos de maltrato desglosados por curso

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Me ignoran (n=2788)	10,8	13,2	8,3	9,9
No me dejan participar (n=2824)	9,7	11,3	7,9	5,5
Me insultan (n=2716)	31,7	32,5	25,8	18,9
Me ponen motes ofensivos (n=2760)	28,1	32,7	25,3	20,7
Hablan mal de mí (n=2684)	29,2	31,8	31,8	33,3
Me esconden cosas (n=2792)	15,8	15,9	17,8	14,4
Me rompen cosas (n=2897)	4,3	3,5	4,5	1,6
Me roban cosas (n=2900)	6,1	7	8,2	3,9
Me pegan (n=2909)	5,6	5,3	3,5	1,1
Me amenazan para meter miedo (n=2870)	8,5	7,9	6,1	3,3
Me obligan con amenazas (n=2973)	0,5	1,8	0,1	0,1
Me amenazan con armas (n=2974)	0,3	0,8	0,7	0,3
Me acosan sexualmente (n=2974)	1,2	0,5	1,3	0,4

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

Como se observa en la Tabla 4.5, el *curso* de los participantes está relacionado con el porcentaje de escolares que se declaran víctimas de algunos tipos de maltrato. Pero si se analiza la interacción entre las variables género y curso, se observa, tal como figura en la Tabla 4.6 que en una de las conductas de exclusión social (*no me dejan participar*), los alumnos varones de primer curso de ESO, sufren este maltrato un número significativamente mayor de veces que los del resto de los cursos. Esta tendencia se invierte en cuarto de la ESO donde aparece un número

significativamente menor con respecto a la incidencia general. No se han encontrado cambios significativos entre las chicas de los cuatro cursos estudiados. Hay más incidencia de *insultos y motes ofensivos*, en segundo curso y menor en cuarto, mientras que las *amenazas con chantaje* se sufren más en segundo que en los restantes cursos y las conductas de *pegar y amenazas para meter miedo* disminuyen en cuarto curso.

Tabla 4.6.: Porcentaje de incidencia de “no dejar participar” en función del curso y el género de las víctimas

	Chicos	Chicas	Total
1º ESO	14,2	5,4	9,7
2º ESO	10,7	11,9	11,3
3º ESO	9,8	6,0	7,9
4º ESO	4,5	6,4	5,5
Total	9,8	7,4	

Finalmente, con respecto a la variable *origen nacional* de los alumnos y alumnas, sólo se han encontrado diferencias significativas en la incidencia de dos tipos de conductas de maltrato desde la perspectiva de las **víctimas**. A saber, los y las estudiantes inmigrantes afirman que *son ignorados* en una proporción mayor que sus compañeros y compañeras de origen autóctono. Casi el 20% del alumnado de origen inmigrante señala que son *ignorados* por sus compañeros, lo que duplica el porcentaje de las y los alumnos autóctonos que afirman serlo. Estos datos coinciden tanto si se toma como grupo de alumnado inmigrante sólo a quienes habiendo nacido en otro lugar, viven y están escolarizados en España (inmigrantes de primera generación), como si se incluye a éstos y a los nacidos en España de familias inmigrantes (escolares de origen inmigrante de primera y segunda generación).

Cuando se comparan los datos correspondientes a todos los y las escolares de origen inmigrante (primera y segunda generación), con los de los autóctonos, también es significativamente mayor el porcentaje de aquellos y aquellas que sufren *amenazas con armas* (palos, navajas). Esta modalidad de maltrato se sufre con escasa frecuencia en la muestra total, 0,4%, mientras que en los escolares de origen inmigrante la victimización alcanza el 1,9%, lo que supone un aumento proporcionalmente importante teniendo en cuenta que este colectivo de escolares representa en el estudio un 7% de la muestra total.

### **Variación en la incidencia de agresores y agresoras**

Ni el *hábitat*, ni la *comunidad autónoma* en la que se encuentran ubicados los centros se relacionan con la incidencia del maltrato considerada desde la perspectiva de los agresores, de tal manera que el ejercicio del maltrato es igualmente frecuente en los centros ubicados en ciudades grandes y pequeñas y en el conjunto del Estado.

La *titularidad* pública o privada del centro arroja diferencias significativas en el caso de las conductas de *ignorar* y de *hablar mal* a espaldas de otro. En ambos tipos de maltrato el porcentaje de alumnado que se declara agresor es mayor en los centros concertados (37,6% y 41,5% respectivamente) que en los públicos (29,9% y 32,1%, respectivamente). En el caso de *hablar mal* también se da una incidencia superior en los privados (69,6%).

Por lo que respecta al *género*, se encuentran diferencias significativas entre los chicos y las chicas en algunas manifestaciones del maltrato, como se muestra en la Tabla 4.7. Los varones se declaran más agresores que las chicas en el caso de *no dejar participar*, *poner motes*, *insultar*, *esconder sus cosas*, *romper cosas*, *pegar*, *amenazar para meter miedo* y *acoso sexual*. Por otro lado, son más las chicas que se declaran autoras de *maledicencia*. Se observan, por tanto, más diferencias con respecto al género en el caso de los agresores que en el de las víctimas.

Tabla 4.7.: Porcentaje de agresores en los distintos tipos de maltrato desglosados por género

	Chico	Chica
Ignoro (n=2788)	31,8	33,5
No dejo participar (n=2824)	13,7	7,6
Insulto (n=2716)	37,1	27,9
Pongo motes ofensivos (n=2760)	34	24,6
Hablan mal de alguien (n=2684)	28,5	42,8
Escondo cosas (n=2792)	15,1	6,7
Rompo cosas (n=2897)	2	0,6
Robo cosas (n=2900)	2,1	1,1
Pego (n=2909)	7,8	2,8
Amenazo para meter miedo (n=2870)	6,2	2,4
Obligo con amenazas (n=2973)	1,1	0,2
Amenazo con armas (n=2974)	0,5	0,1
Acoso sexualmente (n=2974)	0,7	0

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

El *curso* también causa diferencias en la incidencia de algunos tipos de maltrato (ver Tabla 4.8). En concreto los alumnos y alumnas de cuarto de la ESO maltratan más a otros u otras estudiantes *ignorándolos*, al contrario de lo que sucede con los y las escolares de primero que dicen agredir en menor proporción a sus compañeros y compañeras que de los otros cursos. Esta misma pauta aparece en el comportamiento de *hablar mal de la víctima*. La agresión física directa, por su parte, es menos frecuente en los y las estudiantes de cuarto de la ESO. Éstos y éstas dicen *pegar* a sus compañeros con una frecuencia menor que los alumnos del resto de los cursos. En términos generales hay que decir que desde la perspectiva de las y los agresores -comparada con la de las víctimas-, el curso tiene efecto en menor número de malos tratos. De acuerdo con lo que declaran quienes agreden, el curso tiene influencia en menos tipos de maltrato que en el caso de las víctimas, aunque las relaciones entre curso y perspectiva de víctimas y agresores coinciden en la conducta de *pegar*.

Tabla 4.8.: Porcentaje de agresores en los distintos tipos de maltrato desglosados por curso

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ignoro (n=2788)	26,5	31,3	34,8	38,1
No dejo participar (n=2824)	10,3	11,2	11,8	9,2
Insulto (n=2716)	31,1	34,6	32,8	31,3
Pongo motes ofensivos (n=2760)	23,4	30,9	31,5	31
Hablan mal de alguien (n=2684)	28	34,8	37,2	42,1
Escondo cosas (n=2792)	8,7	10,6	11,9	12,2
Rompo cosas (n=2897)	0,6	1,3	2,6	0,7
Robo cosas (n=2900)	1,2	1,4	3	0,8
Pego (n=2909)	6,5	7,1	5	2,6
Amenazo para meter miedo (n=2870)	4,3	4,5	4,6	3,7
Obligo con amenazas (n=2973)	0,5	0,9	0,9	0,1
Amenazo con armas (n=2974)	0,3	0,4	0,5	0,1
Acoso sexualmente (n=2974)	0,4	0,4	0,4	0,3

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

Por último, en el caso de los agresores y agresoras no se encuentran diferencias significativas relacionadas con el *origen nacional*.

### **Variación en la incidencia estimada por los testigos**

Finalmente, por lo que respecta a los y las testigos, ni el *hábitat* ni la *comunidad autónoma* ni la *titularidad* del centro inciden en la frecuencia de los malos tratos declarados. Con respecto al *género*, más chicas que chicos dicen ser testigos de situaciones de *maledicencia*, conducta en la que también más chicas se declararan víctimas y agresoras.

El curso a que pertenecen los y las testigos, al igual que en las víctimas y los agresores, se asocia con diferencias en los porcentajes que se estiman de algunos tipos de maltrato (ver Tabla 4.9). Los porcentajes de alumnado de primer curso testigo de que se *ignore*, *insulte*, *se pongan motes*, *se robe* y *se hable mal de otros* es más bajo que en los otros cursos. Por su parte, los de cuarto dicen padecer más que el resto de compañeros y compañeras, dos tipos de maltrato, *hablar mal* y *robar*. En el caso de *romper cosas* la diferencia se observa entre los testigos de primer curso y los de tercero: los primeros dicen verlo con menor frecuencia, y segundos con mayor.

**Tabla 4.9.:** Porcentaje de testigos de los distintos tipos de maltrato desglosados por curso

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ignorar (n=2788)	78,3	82	85,3	85,8
No dejar participar (n=2824)	69	70,5	70,3	68,8
Insultar (n=2716)	85,8	90,2	90,7	92,4
Poner mote ofensivo (n=2760)	82,5	89,4	91,6	92
Hablar mal de alguien (n=2684)	83,5	90,4	91,4	93,4
Esconder cosas (n=2792)	66,8	71,6	77,6	77,1
Romper cosas (n=2897)	34,7	40,8	45,4	41
Robar cosas (n=2900)	37,4	43,2	48,9	51,3
Pegar (n=2909)	56,5	63	59,3	58,1
Amenazar para meter miedo (n=2870)	63,3	64,1	64,4	64,8
Obligar con amenazas (n=2973)	10	13,7	12,1	13,2
Amenazar con armas (n=2974)	6,2	5,9	4,8	7
Acosar sexualmente (n=2974)	6,5	7,3	6,2	6,4

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

Por último, por lo que respecta al *origen nacional* en el caso de los testigos, se encuentran diferencias significativas en las tres formas de agresión verbal (*insultar*, *poner mote ofensivo* y *hablar mal*: más participantes autóctonos señalan observar estos tipos de agresión (90,4%, 89,7% y 90,3%, respectivamente) comparados con los compañeros de origen inmigrante (81,6%, 76,4% y 81,8, respectivamente).

Finalmente, se **resumen** los resultados de incidencia diferencial en lo que se consideran sus aspectos fundamentales:

- Las variables *comunidad autónoma* y *tamaño del hábitat* no resultan ser significativas en la frecuencia con la que se producen las diferentes formas de maltrato, salvo una diferencia relativa al tamaño de hábitat, que sólo afecta a la conducta de *esconder cosas*.
- Por lo que respecta a la *titularidad* pública o privada de los centros, sólo hay diferencias en pocos tipos de maltrato, y siempre la tendencia es a una mayor incidencia en los colegios privados o concertados.
- La variable *género* muestra que, allí donde aparecen diferencias significativas, éstas siempre ponen de manifiesto no sólo que hay más chicos entre quienes agreden, sino que también los chicos sufren un mayor número de abusos que las chicas en forma de agresiones físicas. Existe una excepción en el caso de la

*maledicencia*, conducta que se da más en las alumnas como víctimas, como agresoras y como testigos.

- El *curso* resulta ser una variable de suma importancia. Aparece una pauta muy consistente según la cual los alumnos y alumnas de primero o segundo declaran sufrir muchas de las formas de abuso en un número significativamente mayor de lo que sucede en el resto de los cursos, en especial en comparación con el cuarto curso. De nuevo la maledicencia supone una excepción pues no varía en el porcentaje de quienes se consideran víctimas, y aumenta entre primero y cuarto el de quienes se reconocen autores o autoras y testigos de ella. En el caso de los testigos, son varias las modalidades de maltrato que se observan menos en primero.
- Por último, con respecto al *origen nacional* hay un número de alumnado de origen inmigrante significativamente mayor que el de sus compañeros autóctonos que afirma *ser ignorado* y *ser amenazado con armas*.

#### **4.1.2. Más allá de la incidencia: características de las y los protagonistas y circunstancias del maltrato**

Se describen en este apartado los resultados encontrados cuando se pregunta a los y las escolares de secundaria encuestados acerca de tres aspectos distintos. Por un lado, algunas características de quienes están implicados en situaciones de abusos entre compañeros: el curso de quien o de quienes agreden; su género y número cuando actúan y las relaciones sociales en el centro. En segundo lugar, el escenario en el que se produce cada uno de los tipos de maltrato indagados, datos que se compararán en el siguiente apartado con los que proporciona el profesorado sobre el mismo asunto. En tercer lugar, las reacciones que siguen al maltrato, tanto de la víctima como de otros compañeros y el profesorado.

#### **4.1.2.1. Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeros o compañeras: curso, género y relaciones sociales**

Los resultados encontrados en relación con las características de quienes realizan las agresiones y las relaciones interpersonales que se viven en los centros de procedencia se han organizado en tres subapartados: el primero se refiere al curso de quien lo hace, distinguiendo cada tipo de maltrato; el segundo analiza si los que agreden son chicos o chicas y si actúan individualmente o en grupo; por último se trata de saber el tipo de relaciones sociales que existen en los centros desde la perspectiva del alumnado, incluyendo las relacionadas con el profesorado.

##### **4.1.2.1.1 De qué curso es la persona que agrede**

Tal como refleja la Tabla 4.10, según los y las escolares que se declaran víctimas, el maltrato por sus iguales es protagonizado mayoritariamente por un compañero o compañera *de la misma clase* en todos los tipos de agresiones, salvo en las *amenazas con armas*. En los pocos casos en que se da este tipo de agresión, aunque también parece venir principalmente de los compañeros y compañeras de clase, se recibe asimismo de los de otros cursos. A continuación se detallan los resultados para cada tipo de agresión. Obsérvese que los porcentajes que aparecen en la Tabla (ver Tabla 4.10) no tienen por qué sumar 100 ya que las opciones de respuesta que podía elegir el sujeto no eran excluyentes entre sí.

**Tabla 4.10.:** De qué curso es quién lleva a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según la víctima (porcentaje)

	Mi clase	Otra clase mismo curso	Un curso superior	Un curso inferior	Fuera del centro
Me ignoran	71,8	18,7	12,9	3,4	7,1
No me dejan participar	78,1	16,1	5,4	4,5	0,8
Me insultan	68,7	20,9	15,3	6,4	8,1
Me ponen motes ofensivos	76,9	17,8	12,6	4,3	5,2
Hablan mal de mi	66,7	22,9	11,7	6,5	9,6
Me esconden cosas	92,2	5,4	2,2	1,1	1,6
Me rompen cosas	82,2	11,9	6,9	4	2
Me roban cosas	82	6,6	10,4	5,5	3,8
Me pegan	65,2	17,9	18,8	9,8	9,8
Me amenazan con meterme miedo	55,1	16,8	19,5	7	13
Me obligan con amenazas	73,7	21,1	5,3	15,8	0
Me amenazan con armas	40	13,3	20	20	13,3
Me acosan sexualmente	50	15,4	19,2	23,1	11,5

Los casos de **exclusión social** son protagonizados por compañeros y compañeras de la misma clase. Tanto si se trata de una exclusión activa *-no dejar participar-* como de exclusión por omisión *-ignorar a otro-* la mayor parte de los casos se deben a un compañero o compañera de clase (78,1% y 71,8% respectivamente), aunque un cierto porcentaje se debe a compañeros y compañeras de curso que están en una clase diferente a la de la víctima (16,1% y 18,7% respectivamente). Además, casi un 13% de quienes se consideran ignorados, señalan que lo son por escolares de un curso superior (12,9%).

Las **agresiones verbales** *-insultos, motes ofensivos o hablar mal de la víctima-* son obra de alguien de la misma clase en la gran mayoría de los casos (68,7%, 76,9% y 66,7%, respectivamente). En estos tipos de agresión, los compañeros y compañeras de clase no son los únicos en infligir maltrato ya que también hay un porcentaje relevante que estudian el mismo curso pero en otras clases distintas a las de la víctima entre quienes profieren insultos, 20,9%; ponen motes, 17,8%; o hablan mal, 22,9%. Un porcentaje algo menor se considera víctima de agresores de cursos superiores: 15,3% de quienes reciben insultos; 12,6% de los y las que reciben motes; y 11,7% de los y las escolares concedores de que otros u otras hablan mal de ellos. Los porcentajes de víctimas de agresión verbal que sitúan a sus agresores en cursos inferiores son menores (entre

4,3% y 6,5%) y vuelven a aumentar cuando se habla de agresores ajenos al centro, sobre todo en el caso de quienes insultan (8,1%), o hablan mal de la víctima (9,6%).

Las **agresiones físicas indirectas** -*esconder, romper o robar cosas*- son protagonizadas por los compañeros o compañeras de clase en un porcentaje mayor que los restantes tipos de agresiones. Un 92,2% de las acciones de esconder cosas son obra de los y las iguales de la clase; también lo son el 82,2% de las relativas a romper cosas y el 82% de los robos. En cuanto a los destrozos, también tiene importancia el papel de autores desempeñado por los compañeros de otras clases pero del mismo curso académico: un 11,9% de sujetos los identifican como sus agresores, y en cuanto a los robos hay que destacar igualmente que un porcentaje importante de ellos son debidos a compañeros de cursos superiores (10,4%).

Los casos de **agresión física directa** -*pegar*- son igualmente en su mayoría obra de los compañeros y compañeras de clase (65,2%), aunque tienen un papel relevante otros compañeros, ya sean del mismo curso pero de una clase diferente a la de la víctima (17,9%), ya sean de un curso superior (18,8%). Casi una décima parte de los y las escolares a quienes otros pegan los identifican como alguien de un curso inferior o alguien ajeno al centro (9,8% en ambos casos).

Las agresiones con un contenido de **amenazas o chantaje** no tienen siempre el mismo tipo de protagonistas. Las más numerosas, las *amenazas para meter miedo* -con 185 escolares que se identifican como víctimas-, son realizadas en su mayoría (55,1%), por alguien de la clase. Todavía es mayor el porcentaje de compañeros o compañeras de clase a quienes se atribuyen las amenazas para obligar a hacer algo, o *chantaje* (73,7%), aunque obviamente se trata éste de un tipo de maltrato mucho menos frecuente. Igualmente, se reciben amenazas de escolares procedentes del mismo curso pero de clase diferente a la de la víctima (21,1%). En las *amenazas para intimidar* casi llegan a la quinta parte quienes hablan de autores o autoras de cursos superiores. Sin embargo, los 15 casos de *amenazas con armas* registrados en esta pregunta se

deben a una mayor variedad de autores: como se ha dicho más arriba, el 40% lo atribuyen a los compañeros o compañeras de clase, un 20% a alguien de un curso superior y otro 20 % a escolares de uno inferior, siendo menores las y los agresores que son del mismo curso pero de otra clase (13,3%) y los y las que son ajenos al centro (13,3%).

La mitad de los veintiséis casos de **acoso sexual** registrados en la muestra que responde a esta pregunta, son obra de compañeros o compañeras de clase. Además, se identifica como autores del acoso recibido, por orden de importancia, a compañeros de un curso inferior (23,1%), de un curso superior (19,2%) o del mismo curso pero de un grupo diferente al propio (15,4%). Las personas ajenas al centro se citan por un 11,5% de casos.

Ahora bien, dado que el prototipo de maltrato implica una diferencia de poder entre agresor y víctima, es posible hipotetizar que en el caso de los niños, niñas y adolescentes tal diferencia se materialice en una mayor edad del agresor o agresora. Por ello es interesante especificar qué porcentaje de escolares, en cada curso, identifican a su agresor en cursos superiores, lo que implica estudiar conjuntamente el curso de la víctima, así como el curso y el tipo de maltrato que las víctimas atribuyen a los agresores<sup>35</sup>.

Los resultados van, sin embargo, en contra de la hipótesis propuesta, ya que se han encontrado pocas diferencias explicativas de los resultados en función del curso de las víctimas. La identificación de los autores y autoras de los distintos tipos de maltrato en el mismo grupo de clase que sus víctimas -la respuesta más frecuente-, es uniforme a lo largo de los cuatro cursos de ESO, como lo es asimismo el porcentaje de sujetos que localiza a los y las agresoras en otro grupo del mismo curso.

---

<sup>35</sup> En el primer informe (IDP-U, 2000), este cruce se limitó a quienes habían identificado a su agresor en cursos superiores al suyo, por el interés de delimitar si la diferencia de poder que define el maltrato se materializaba en la diferencia de edad implícita en ser de un curso superior. En este caso hemos incluido un análisis de todas las posibilidades de respuesta para concretar más el perfil de los autores del maltrato a sus compañeros.

La Tabla 4.11 registra los porcentajes de casos de cada curso que afirman ser maltratados por *alguno de otro curso superior*. Como se observa en ella, el porcentaje, en general, va disminuyendo entre primero y cuarto de ESO para todos los tipos de maltrato -a excepción de ser *chantajeado* y *acosado sexualmente*- si bien tan solo alcanza la significación estadística necesaria para los autores o autoras de *insultos*. Así, el porcentaje de quienes sitúan en otro curso a la persona que los insulta va desde un 21% en los escolares de primero de ESO hasta un 6% en los de cuarto. Esto supone que alrededor de una quinta parte de los 428 chicos y chicas de primero que experimentan esta conducta -una de las modalidades de maltrato más frecuentes-, lo atribuyen a estos compañeros o compañeras de otro curso superior. Aunque esta tendencia a disminuir en el segundo ciclo de ESO (3º y 4º) se repita en los otros dos tipos de agresión verbal, las diferencias no llegan a ser significativas. Finalmente señalar que el único caso de *chantaje* a manos de alguien de un curso superior está en tercer curso de la ESO.

Tabla 4.11.: Porcentajes de casos de cada curso de secundaria que afirman ser maltratados por alguno de otro curso superior

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Me ignoran	18,7	12,1	12,1	8,6
No me dejan participar	10,4	3,8	3,5	2,6
Me insultan	21,1	18,7	11,2	6,1
Me ponen motes ofensivos	16,2	15,6	12,4	3,5
Hablan mal de mi	14	12,7	15,2	5,6
Me esconden cosas	3,7	1,8	2,4	1
Me rompen cosas	9,7	8	6,1	0
Me roban cosas	13,6	10	11,7	3,4
Me pegan	17,5	26,3	15,4	0
Me amenazan con meterme miedo	23	16,1	27,3	4,2
Me obligan con amenazas	0	0	100	0
Me amenazan con armas	0	50	0	0
Me acosan sexualmente	0	0	50	0

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

Los porcentajes de alumnado que atribuye acoso a compañeros o compañeras de *algún curso inferior* son, como se observa en la Tabla 4.12, bastante más bajos; cabe destacar, no obstante, que resulta significativo el porcentaje de escolares de cuarto curso que recibe de sus compañeros

de cursos inferiores *agresiones verbales*, en concreto, las modalidades habar mal de ellos y recibir motes ofensivos.

**Tabla 4.12.:** Porcentajes de casos de cada curso de secundaria que afirman ser maltratados por alguno de otro curso inferior

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Me ignoran	1,3	2,2	6,9	4,3
No me dejan participar	6	3,8	3,5	5,1
Me insultan	2,4	6,4	6,7	12,2
Me ponen motes ofensivos	1	4,5	2,8	10,4
Hablan mal de mí	0,5	4,2	7,6	12,6
Me esconden cosas	1,8	1,8	0,8	0
Me rompen cosas	0	0	9,1	8,3
Me roban cosas	4,5	6	5	6,9
Me pegan	10	7,9	7,7	25
Me amenazan con meterme miedo	1,6	8,9	6,8	16,7
Me obligan con amenazas	25	7,7	0	100
Me amenazan con armas	0	0	40	50
Me acosan sexualmente	11,1	25	20	66,7

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

Concretamente, el porcentaje de víctimas que reciben *motes ofensivos*, en cuarto curso por agresores o agresoras de un curso inferior se sitúa, con el 10,4%, casi en la mitad del conjunto de víctimas de este tipo de maltrato, uno de los más frecuentes junto con las restantes formas de agresión verbal. Igualmente, un 12,6% de los chicos y chicas de cuarto sufren *maledicencia* por parte de alguien de un curso inferior, el 52,7% de todos los casos de estudiantes identifican a quien que habla mal de ellos o ellas en un curso inferior.

#### 4.1.2.1.2. El género y número de quien agrede

Como muestra la Tabla 4.13, el maltrato a los iguales según el alumnado que lo experimenta, es protagonizado principalmente por los chicos. En este caso la pregunta del cuestionario permitía una única opción de respuesta a elegir entre las cinco opciones de respuesta que figuran en la Tabla 4.13. Como puede constatar el lector o lectora, en la mayor parte de las categorías de maltrato, las respuestas preferentes del alumnado optan por los chicos (solos o en grupo) con una excepción: las

chicas que -en grupos sólo femeninos o mixtos- son las que preferentemente *hablan mal de otros*. A continuación se detallan las respuestas teniendo en cuenta las distintas categorías de abuso.

Tabla 4.13.: Género y número de quienes llevan a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según la víctima (porcentajes)

	Un chico	Unos chicos	Una chica	Unas chicas	Chicos/as	Todos
Me ignoran	14,2	32,5	7,6	17	26,6	2,1
No me dejan participar	18,7	42,6	6,4	11,1	19,1	2,1
Me insultan	27,8	41,9	5,5	8,1	15,5	1,2
Me ponen motes ofensivos	27,1	47,1	4	4,2	15,2	2,3
Hablan mal de mi	13,4	20,3	14,3	27,1	23,9	1
Me esconden cosas	34,8	39,1	6,1	6,6	12,7	0,7
Me rompen cosas	33,3	48	3,9	2	11,8	1
Me roban cosas	35,1	31	10,7	3,6	17,3	2,4
Me pegan	40,4	43,3	5,8	2,9	5,8	1,9
Me amenazan con meterme miedo	36,7	32,8	13	8,5	7,9	1,1
Me obligan con amenazas	31,6	42,1	15,8	5,3	5,3	0
Me amenazan con armas	50	31,3	6,3	0	6,3	6,3
Me acosan sexualmente	24	48	4	24	0	0

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

Los fenómenos de **exclusión social** son protagonizados por grupos, más bien masculinos, participando también las chicas en grupos mixtos. Cuando se trata de una exclusión más activa -*no dejar participar*-, los chicos tienen un papel destacado, sea individualmente (18,7%) o, sobre todo, en grupo (42,6%). Un 11,1% de casos de exclusión activa son realizados por grupos de chicas, y aún más por grupos mixtos (19,1%). La acción de *ignorar* a otros, que supone una exclusión por omisión, también sigue esta tendencia en cuanto al género y número de las y los agresores, si bien las diferencias no son tan claras: un 14,2% de las y los escolares que padecen esta forma de maltrato hablan de chicos que individualmente ignoran a otros, un 32,5%, de chicos en grupo, un 17 % de chicas en grupo y un 26,6% de casos de grupos mixtos de chicos y chicas.

Las **agresiones verbales** son también mayoritariamente protagonizadas por los chicos, fundamentalmente cuando se trata de insultar y poner motes. En más de la mitad de los casos, se reconoce como autor o autores de los insultos o motes a un chico (27,8% y 27,1%

respectivamente) o a unos chicos (41,9% y 47,1%). Aun tratándose de porcentajes muy inferiores, las chicas también insultan a sus compañeros o compañeras preferentemente en grupos femeninos (8,1%) o mixtos, (15,5%). Del mismo modo, hay también alumnas que ofenden con motes, sobre todo cuando están con chicos (15,2%).

Sin embargo, *hablar mal de un compañero o compañera* es protagonizado en mayor medida por las adolescentes, individualmente (14,3%), pero más en grupo (27,1%), y en grupos con chicos (casi 23,9%). También se apunta a grupos de chicos (20,3%) y, en menor medida a chicos solos (13,4%). Por consiguiente, los resultados muestran que la maledicencia tiene un carácter marcadamente grupal, no importa que se trate de grupos mixtos o de un solo género.

Las **agresiones físicas** que se han denominado **indirectas** son claramente protagonizadas por los chicos tanto si se trata de *esconder, romper o robar cosas*. Las chicas parecen intervenir en grupos en los que también hay chicos. Es en la acción de romper cosas en la que la autoría se atribuye a chicos solos y más aún a grupos de chicos (33,3% y 48%, respectivamente). Si esconder o robar cosas siguen siendo agresiones más bien masculinas realizadas individualmente (34,8% y 35,1% de casos, respectivamente) o en grupo (39,1% y 31%), las chicas parecen participar en estas agresiones cuando están en grupos mixtos (12,7% y 17,3% respectivamente). El **maltrato físico directo** a un compañero o compañera es protagonizado de nuevo por los chicos, individualmente en un 40,4% de los casos, y en grupo en un 43,3%. La referencia a una chica como autora, sola o como parte de un grupo mixto, se hace, en ambos casos, por casi un 6% de los estudiantes.

Las víctimas de **amenazas o chantajes** también dicen que éstas se deben a los chicos. Como ya se ha descrito en el apartado de incidencia, las víctimas que son objeto de *amenazas sólo para intimidarlas*, son mucho más frecuentes en la población estudiada que quienes son objeto de *chantajes*, o de *amenazas con armas*. Sin embargo, en todas ellas la proporción de chicos implicados supera la de las chicas: entre un 31,6% (para chantaje) y un 50% (para amenazas con armas) de escolares señalan

a chicos solos; entre un 42,1% para chantaje y un 31,3% para amenazas con armas, se señala a grupos masculinos. El porcentaje de víctimas de *amenazas para amedrentar* que señalan a chicos individuales o en grupo se sitúa en 36,7% y en 32,8%. Son escasas las víctimas de chantaje o amenazas con armas que culpan a las chicas solas o en grupo, pero en el caso de las amenazas para intimidar, un 13% señala que son obra de una chica, y alrededor de un 8% implican a chicas en grupo, sea femenino o mixto.

Los pocos casos de **acoso sexual** encontrados son protagonizados en un 72% por chicos, un tercio solos, y dos tercios en grupo. Curiosamente, las chicas solas son consideradas acosadoras sexuales por un 24% de los y las que reciben este maltrato, mientras que, probablemente por la modalidad de que se trata, no haya ningún caso atribuido a grupos mixtos.

### ***El papel de las bandas***

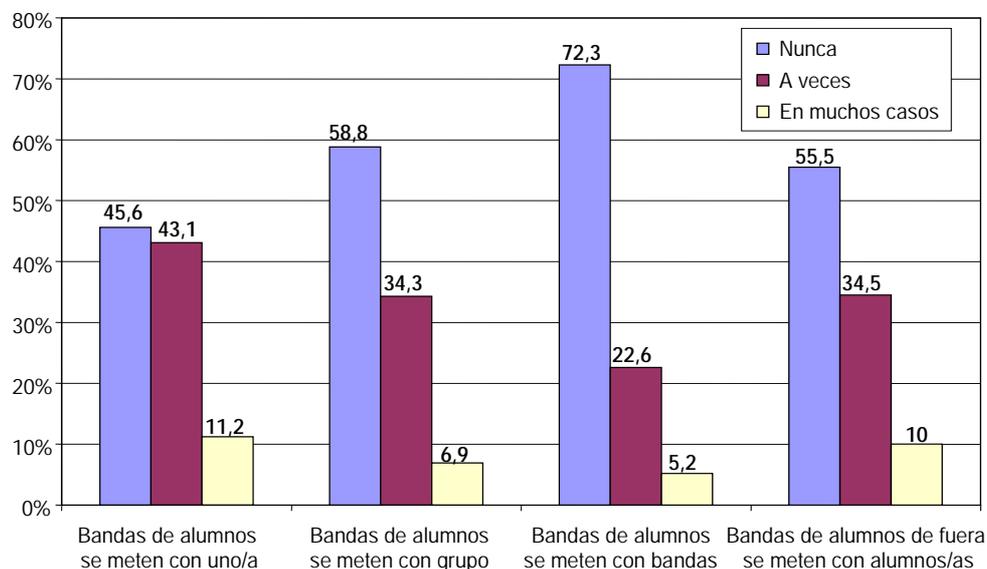
El informe anterior (IDP-UNICEF, 2000) no llegó a incluir la información referida al papel de las bandas juveniles en el fenómeno del maltrato entre escolares, información que sin embargo había sido recogida<sup>36</sup>. En este segundo informe, dado el impacto social que distintas actividades de bandas juveniles han tenido en los últimos años, sí se han incorporado estos resultados, así como su comparación con los datos obtenidos en el trabajo de campo correspondiente al informe de 2000. La información que nos dan los y las estudiantes preguntados en su calidad de testigos acerca de distintos modos de actuación de posibles bandas, señala lo siguiente (ver Figura 4.3).

Más de la mitad de los y las escolares afirma que hay *bandas de alumnos que se meten con un compañero o compañera*, de los cuales el 43,1% señala que ocurre “a veces” y el 11,2% que es “frecuentemente”; en una proporción menor (un 41,2%) indican que las bandas se meten con *grupos de alumnos*.

---

<sup>36</sup> No obstante, los datos acerca de las bandas recogidos en 1999 fueron analizados posteriormente a la presentación del informe, e incluidos en el estudio de Gutiérrez (2001).

Figura 4.3 El papel de las bandas



Lo que parece ocurrir con una frecuencia menor es que *bandas de alumnos se metan con otras bandas*, ya que casi tres cuartas partes de los y las escolares afirman no verlo en sus centros. Esto no quiere decir que no ocurra nunca, ya que casi cerca del 28% del alumnado estudiado ha sido testigo de estos enfrentamientos entre bandas rivales, de los que un 5,2% los ha visto con frecuencia. En una proporción importante, que se acerca a la mitad de las y los encuestados, se afirma que esas bandas proceden de fuera del centro: de estos un tercio afirma que ocurre “a veces”, y el 10% restante que sucede "en muchos casos".

Así pues, puede decirse que las bandas que agreden a los alumnos y alumnas consultados están formadas tanto por alumnado de los propios centros como de otros ajenos y que suelen actuar contra estudiantes aislados o contra grupos que no forman bandas propiamente dichas.

#### 4.1.2.1.3. Las relaciones sociales en los centros

Para estudiar las relaciones de convivencia que se dan en el centro, se ha analizado tanto las respuestas de los y las participantes a la pregunta sobre cómo se llevan con sus compañeros y compañeras, como

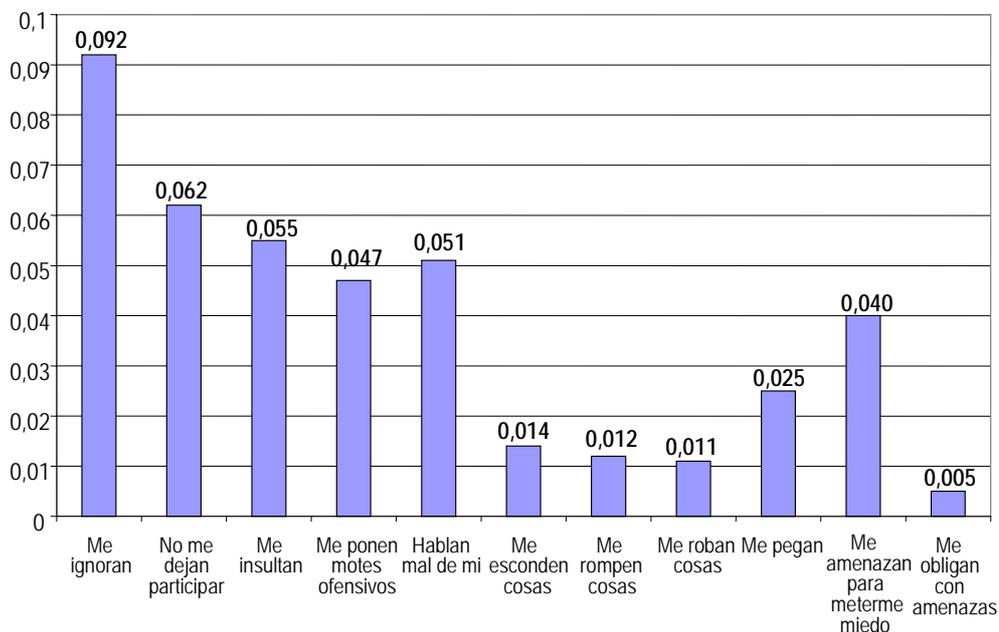
las referentes al trato que da el alumnado al profesorado y que recibe aquél de éste. Por otro lado, se ha estudiado si existe alguna correlación entre las respuestas negativas a la pregunta acerca de las relaciones entre compañeros y compañeras y las que autoidentifican a los y las participantes como víctimas de los distintos tipos de maltrato.

La gran mayoría del alumnado afirma que se lleva bien con sus compañeros y compañeras, específicamente, que *tiene muchos amigos o amigas* (77,8%), o al menos que *se lleva bien con bastantes, pero nadie en especial* (16,8%). No obstante hay un porcentaje del 5,4% que reconoce tener relaciones sociales pobres ya que un 4,8% responde que *se lleva bien con dos o tres amigos*, y algo menos del 1% que admite *no tener casi amigos o amigas*.

Con respecto a las relaciones con el profesorado, casi la mitad de los y las estudiantes admite observar “a veces” que *algunos alumnos se meten con el profesorado*, mientras que un 18,1% dice observarlo “en muchos casos”. A su vez, un 43% responde haber visto “a veces” en su centro que *algún profesor se mete con un alumno*, mientras que un 6,6% lo ha visto “en muchos casos”.

Por otra parte, se ha encontrado una correlación estadísticamente significativa entre el hecho de tener, o no, muchos amigos o amigas y ser, o no, víctima de malos tratos (ver Figura 4.4), Con la excepción del acoso sexual y las amenazas con armas, aquellos estudiantes con menos amigos o amigas son quienes admiten ser víctimas de los distintos tipos de maltrato. No obstante estas correlaciones han de tomarse con mucha cautela y, de ningún modo, atribuirles causalidad ya que, aunque debido al tamaño de la muestra, casi todas las relaciones resultan significativas, la varianza común entre el número de amistades y ser víctima de algún tipo de maltrato, en el mejor de los casos no, no llega al 10%, y se encuentra en un rango entre 0,5% y un 9%.

Figura 4.4 Porcentaje de varianza en común entre habilidades sociales y victimización



**En resumen**, puede afirmarse con respecto a las características de los autores y autoras de los malos tratos tal como los retratan las víctimas, lo siguiente:

- El cuestionario ha permitido diferenciar la naturaleza de las agresiones en cuanto al curso y el género de su autor o autora.
- La tendencia mayoritaria en todos los tipos de maltrato, es que el agresor o agresora esté en la misma clase o curso del agredido o agredida.
- En los pocos casos de *amenazas con armas*, la autoría está más repartida.
- Comparando los datos por curso, en primero de ESO se señala más al autor o autora de los malos tratos en un curso superior, mientras que en cuarto se señala más a alguien de un curso inferior, sobre todo en los casos de agresiones verbales.
- Aunque la tendencia dominante es que el maltratador sea varón, las chicas tienen cierto papel actuando en grupo, sobre todo con los

chicos, en el maltrato por exclusión social, los insultos, motes y robos.

- Aún más importante es el papel femenino en un tipo de agresión verbal particular, el hablar mal de otros, aunque no en el resto de agresiones verbales.
- Esta información dada directamente por quienes sufren los malos tratos coincide con la proporcionada por las propias chicas cuando se reconocen, en un porcentaje significativamente más alto que los chicos, autoras de aquel tipo de maltrato. Igualmente ocurre con la información que nos dan los chicos cuando contestan como posibles autores de cada tipo de maltrato (ver apartado 4.1.1.5).
- Con respecto a las bandas, que pueden ser de dentro o de fuera del centro, parecen actuar contra individuos solos o contra grupos de alumnos y alumnas. Aunque no es tan habitual, existen, asimismo, enfrentamientos entre bandas.
- Más de tres cuartas partes de los y las estudiantes de ESO están satisfechos con sus relaciones con los iguales. Tan sólo alrededor de un 5% reconoce que tiene escasas relaciones con sus compañeros y compañeras.
- Alrededor del 50% del alumnado reconoce que ve agresiones de los y las estudiantes alumnos dirigidas al profesorado, y viceversa.

#### **4.1.2.2. El escenario del maltrato**

Se incluye en este apartado la información proporcionada por los y las estudiantes que se han identificado como víctimas acerca del lugar en que se les maltrata. Los resultados muestran que el alumnado hace referencia a distintos escenarios, dependiendo del tipo de agresión sufrida, aunque el aula se erige como el escenario más repetido. En este sentido hay que tener en cuenta que las categorías de respuesta no son excluyentes, puesto que las agresiones pueden localizarse físicamente en más de un lugar. Debido a que los resultados obtenidos en IDP-U (2000) permitían esperar que el aula fuera el contexto principal para los abusos, en el estudio actual se ha diferenciado entre el aula cuando no está

presente el profesor o profesora, y cuando sí lo está. Los resultados se resumen en la Tabla 4.14 y se detallan a continuación para cada categoría de agresión.

Los casos de **exclusión social** registrados tienen lugar fundamentalmente en el patio o en la clase, pero las dos modalidades de exclusión se diferencian en cuanto a su localización. Un 43,4% de los casos registrados de exclusión activa (*no dejar participar*) y un 33,2% de casos de exclusión por omisión (*ignorar*) tienen lugar en el patio. Con respecto a la clase, el rechazo a que otro participe se produce más cuando está el profesor o profesora (31,5%) que cuando no está (20,9%), mientras que en el caso de ignorar al otro se produce más cuando está ausente el profesor (34,7% frente a 20,4%). Es también relevante el porcentaje de escolares que sitúan la exclusión social por omisión en otros escenarios, citándose como tales *cualquier sitio* (18% de casos,) y *fuera del centro por alumnos del centro* (12%). Por tanto, puede decirse que estas formas de maltrato mediante exclusión social, se llevan a cabo en distintos lugares fundamentalmente dentro del centro, pero también fuera de él.

Tabla 4.14.: Dónde se llevan a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según la víctima (porcentajes)

	Patio	Aseos	Pasillos	Clase sin profesor	Clase con profesor	Comedor	Salida	Cualquiera	Fuera alumnos	Fuera ajenos
Ignorar (n=274)	33,2	2,9	8,4	34,7	20,4	1,5	6,6	17,9	12	4,4
No dejar participar (n=235)	43,4	0,9	4,3	20,9	31,5	1,3	3,4	6,4	3	1,3
Insultar (n=723)	33,1	2,5	15,5	35	17,3	1,4	5,1	19,6	7,7	5,1
Poner motes ofensivos (n=711)	24,8	2,8	11,3	37,1	19,3	1	4,1	24,6	7,2	3
Hablar mal (n=807)	31	3,2	10,8	21,8	8,4	2,1	5,1	33,1	11,4	5,7
Esconder (n=406)	5,9	1,2	2	70,4	23,2	0,5	0,7	6,2	1,2	0,5
Romper (n=99)	6,1	2	4	68,7	22,2	1	1	7,1	3	1
Robar (n=168)	7,7	1,8	2,4	69	17,9	1,2	0,6	7,1	1,8	1,2
Pegar (n=102)	39,2	4,9	11,8	38,2	8,8	2	5,9	15,7	7,8	6,9
Amenazar para meter miedo (n=166)	27,1	5,4	13,9	31,9	8,4	0,6	11,4	15,1	12	12
Obligar con amenazas (n=19)	42,1	0	15,8	21,1	5,3	5,3	5,3	10,5	5,3	5,3
Amenazar con armas (n=16)	31,3	12,5	6,3	0	12,5	0	12,5	6,3	18,8	6,3
Acoso sexual (n=25)	28	4	16	32	12	0	8	24	16	4

En cuanto a las **agresiones verbales**, hay una diferencia en los subtipos por los que se ha preguntado. Los *insultos* y *motes ofensivos* tienen lugar, casi en más de la mitad de los casos, en el aula,

fundamentalmente cuando no está el profesor o profesora (35% y 37,1% respectivamente), aunque también de modo importante cuando sí está (17,3% y 19%). Un tercio del alumnado cita el patio como escenario de insultos y, en menor medida también *cualquier sitio* (19,6%), lo que evidentemente incluye también al aula y el patio, mientras que el 15,5% se refiere a los *pasillos*. Una cuarta parte de las víctimas cita el *patio* y otro tanto *cualquier sitio* como los lugares en que reciben motes ofensivos. *Hablar mal* de la víctima ocurre sobre todo en el *patio* y en *cualquier sitio*, entre un 31% y un 33,1% de casos, y más en el *aula sin profesor* (21,8%) que con el *profesor presente* (8,4%). Más del 10% de víctimas sitúan la maledicencia en los *pasillos* y *fuera del centro*, aunque los autores sean alumnos o alumnas del mismo centro. Puede concluirse, por tanto, que las agresiones verbales además de ser las modalidades de maltrato más citadas se sitúan en una gran variedad de escenarios.

En los tres casos de **agresiones físicas indirectas**, se observa una tendencia casi unánime a situarlas en el *aula*, fundamentalmente *cuando no está el profesorado* (alrededor del 70%) pero también cuando está presente, como señalan aproximadamente una quinta parte de las víctimas (23,2% para esconder cosas, 22,2% para romperlas y 17,9% para robarlas).

Las **agresiones físicas directas** se desarrollan en escenarios más heterogéneos. Si bien el *patio* y la *clase* con el profesorado ausente son los más citados (39,2% y 38,2%, respectivamente), un 15,7% menciona ser pegado *en cualquier sitio*, un 11,8% en los *pasillos* y alrededor de un 8% en *clase delante del profesor o profesora*, y otro tanto *fuera del centro por los compañeros del mismo*.

Las de **amenazas o chantaje** se llevan a cabo en lugares diferentes si se hacen con armas o sin ellas. Así, las amenazas para intimidar y las que se hacen para obligar al compañero o compañera a hacer algo contra su voluntad, se realizan en escenarios dispares. El mayor porcentaje se lleva a cabo en la *clase*, en donde se efectúan sobre todo las amenazas de intimidación (40,3%) preferentemente cuando no está presente el profesor o profesora (31,9%) y el 26,4% de los casos de chantaje. También hay

amenazas y chantajes que tienen lugar en el *patio* -27,1% y 42,1%-, en cualquier *otro sitio* (15,1% y 10,5% respectivamente), y en los *pasillos* (13,9% y 15,8% respectivamente). Intimidar con amenazas ocurre también a la *salida del centro* y fuera del mismo, entre un 11,4% y un 12% de casos para cada escenario. Obligar a algo mediante amenazas se desarrolla en menor medida *fuera del centro*, tanto por personas de éste o ajenas al mismo (5,3% en cada caso).

La pauta cambia cuando las víctimas son *amenazadas con armas* por sus compañeros, lo que sucede *dentro del centro* y en el *patio* (31,3%). Cuando estas amenazas se producen fuera del centro se deben al alumnado del centro, aunque esto sólo ocurra a 3 de los 3.000 estudiantes encuestados, lo que constituye un 1 por mil. También se citan la *salida del centro*, los *aseos* y la *clase con el profesor presente* como escenarios de este tipo grave de amenazas (dos sujetos en cada caso, que representa un 12,5% de las víctimas de este tipo de maltrato).

El **acoso sexual** se realiza en *clase* más frecuentemente cuando no está el profesor o profesora delante (32%), que cuando lo está (12%). El *patio* es el segundo lugar de preferencia para este tipo de agresión, con un 28% de casos, seguido por *cualquier sitio* (la cuarta parte de casos registrados). Con un mismo porcentaje (16%) se acosa en los *pasillos* y en el *exterior del centro*, aunque por parte del alumnado compañero del propio centro.

**En resumen**, puede concluirse lo siguiente sobre el escenario de las agresiones:

- Cada tipo de agresión parece corresponderse con ciertos escenarios diferenciados.
- La *clase* es el lugar privilegiado para todas las modalidades, fundamentalmente cuando el profesorado no está delante, a excepción de no dejar participar, los chantajes y las amenazas con armas, todas ellas más frecuentes en el *patio*.

- El *patio* destaca en segundo lugar como escenario de agresiones, a excepción de las que utilizan las propiedades de la víctima, ejercidas casi exclusivamente en el aula.
- Los pocos casos de amenazas con armas se producen en el patio y fuera del centro, por parte de alumnos del centro.

#### **4.1.2.3. Lo que sigue a la agresión: las reacciones de los distintos participantes**

En este apartado se reúnen los resultados relativos a las reacciones que, tras los episodios de maltrato por abuso de poder, tienen los distintos protagonistas de las mismas. Estos resultados se presentan en tres subapartados. En primer lugar, lo que nos cuentan las víctimas sobre las personas a quién comunican los abusos o sobre cómo responden los demás. En segundo lugar, lo que los agresores y agresoras responden acerca de cómo reaccionan los compañeros cuando ellos agreden. Por último, las respuestas del conjunto de participantes en su calidad de observadores de lo que otros hacen, incluyendo al profesorado.

##### **4.1.2.3.1 Cómo se reacciona: la voz de las víctimas**

Se incluyen aquí las respuestas dadas por quienes se autoidentifican como víctimas, a las preguntas acerca de a quién comunican lo que les ocurre y quiénes intervienen para ayudar.

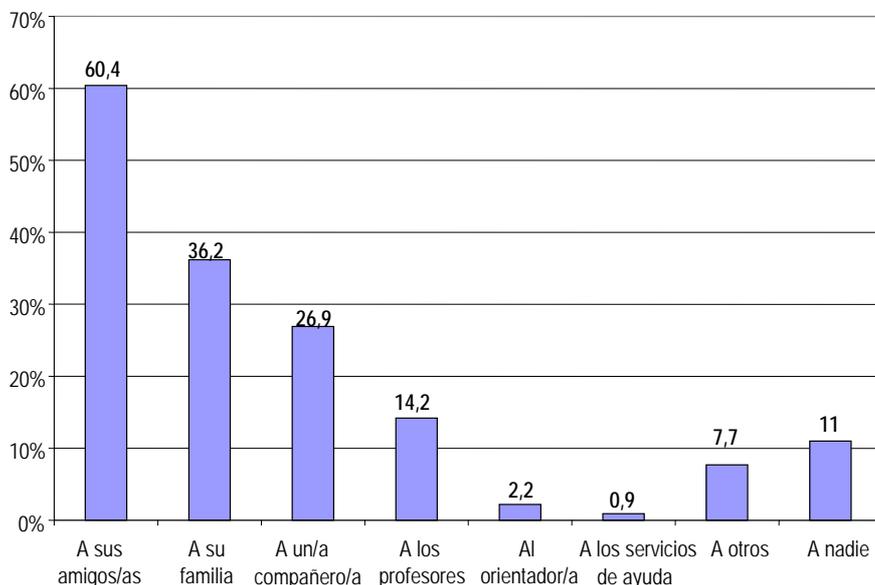
##### ***A quién se cuenta cuando sucede esto***

La Figura 4.5 muestra los porcentajes de víctimas de cualquier tipo de maltrato que refieren de un modo general sus propias reacciones ante lo que les ocurre, tal como se desprende de las respuestas a la pregunta 15 del cuestionario utilizado. Se trata por tanto de saber si comunican a alguien lo que les sucede, especificando los posibles interlocutores<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> En esta ocasión, se añadieron al cuestionario ya utilizado en el estudio del informe anterior (IDP-U, 2000), tres opciones de respuesta, referidas respectivamente a los compañeros –además de la existente referente a los amigos–, el orientador u orientadora y los servicios de ayuda.

Figura 4.5 A quién se cuenta lo que se está ocurriendo



De los datos de la Figura 4.5 se desprende que son *los amigos y amigas* las personas a quienes principalmente comunican las víctimas lo que les ocurre ya que así lo señala el un 60,4% de las víctimas. En segundo lugar, el 36,2% cita a la *familia* como interlocutora, seguida por los *compañeros y compañeras* -una opción nueva en este estudio- a quienes dice acudir el 26,9% de las víctimas. En mucha menor medida, *se habla con el profesorado* (14,2%), y *con otros* (7,7%). Hay que destacar que tan sólo un 2,2% de los o las acosadas *habla con el orientador* y un 0,9% *con servicios de ayuda*. Más aún debe destacarse que un 11,2 % de las víctimas *no habla con nadie*.

También se puede observar (ver Tabla 4.15) qué porcentaje de participantes, previamente identificados como víctimas de cada una de las modalidades de maltrato, tiene sus propios interlocutores. Esto significa que los resultados que aparecen a continuación no proceden de respuestas a una pregunta directa acerca de qué hacen los participantes ante cada tipo de maltrato, sino que los datos son inferidos mediante el cruce de las respuestas dadas por las víctimas tanto a la pregunta general

sobre el maltrato como a las específicas, y las correspondientes a la comunicación del mismo. Este análisis permite especular -y así debe ser interpretado, como una especulación- de qué modo concreto puede reaccionar la víctima cuando es agredida por sus compañeros o compañeras mediante las distintas formas en que éste tiene lugar. Por ello, en la Tabla 4.15, aparece un número de participantes (*N*) diferente para cada una de las acciones de maltrato, correspondiente a quienes han señalado ser víctima de esa conducta concreta.

Tabla 4.15.: A quién se cuenta lo que pasa, según las víctimas de cada tipo de agresión. Análisis cruzado (porcentajes)

	A los amigos	A la familia	A un/a compañero/a	A los profesores	Al orientador/a	A servicios de ayuda	A otros	A nadie	N
Ignorar	54,3	40,7	30,6	15,4	1,9	0,6	8,6	12,3	324
No dejar participar	48,6	43,5	32,8	17,8	3,2	1,6	9,1	9,9	253
Insultar	59,3	38,3	26,8	16,3	2,3	0,8	7,6	11,8	728
Poner motes ofensivos	58,1	37,2	27,1	16,1	2,1	0,7	7,9	13,3	675
Hablar mal	63	38,3	27,9	14,3	2,3	1	8,3	9,2	792
Esconder	58,4	34,9	31	16,8	2,4	1,2	7,9	8,9	416
Romper	54,2	40,7	34,7	22	4,2	2,5	11,9	11	118
Robar	51,1	44,7	36,3	18,9	1,1	1,6	9,5	11,6	190
Pegar	44,6	46	30,2	18,7	4,3	1,4	12,2	15,8	139
Amenazar para meter miedo	56,5	42,5	30	19,8	2,4	1	7,7	11,6	207
Obligar con amenazas	40,7	40,7	48,1	18,5	7,4	3,7	7,4	14,8	27
Amenazar con armas	37,5	25	31,3	6,3			12,5	18,8	16
Acoso sexual	63,6	31,8	22,7	4,5	4,5	4,5	22,7	13,6	22

Se observa a partir de la tabla que las *agresiones verbales* son las conductas que mejor representan la tendencia general de los alumnos y alumnas víctimas a comunicar el maltrato. Todas las demás muestran alguna diferencia con respecto a esta tendencia, no en la importancia relativa siempre mayor de los amigos o amigas, sino en los diversos porcentajes en que las víctimas señalan acudir a unos o a otros.

Así, en las dos conductas de *exclusión social*, sobre todo en la más activa, disminuye mucho la diferencia entre el porcentaje de víctimas que acuden a sus amigos o amigas para contarles lo que les pasa y el porcentaje de quienes acuden a la familia. Entre los o las que señalan que las y los compañeros *no les dejan participar*, un 48,6 % y un 43,5% hablan de ello con amigos o amigas y con la familia, respectivamente; mientras que un 54,3% de quienes son ignorados se lo dicen a aquellos y un 40,7%,

a la familia. Porcentajes similares, algo superiores al 30%, corresponden a los y las estudiantes que lo comunican a algún compañero o compañera y, en menor medida, al profesorado y a otro personal del centro.

Entre quienes se reconocen como víctimas a las que otros *pegan*, la familia se erige como la interlocutora principal, elegida por el 46% de las víctimas, seguida muy de cerca por los amigos y amigas (44,6%). Un 30,2% acude a otros compañeros o compañeras y casi un 19% al profesorado, mientras que casi un 16% no lo comunica a nadie. En las modalidades más graves también es importante el porcentaje de quienes no dicen nada. Para las *agresiones físicas indirectas*, se repite el patrón de preferencia de los amigos y amigas, seguido de la familia y los compañeros o compañeras. No obstante, en el caso particular de *destrozos de las propiedades* suben los porcentajes en que se acude al profesorado (22%), al orientador u orientadora (4,2%), a servicios de ayuda (2,5%) y a otros (casi 12%).

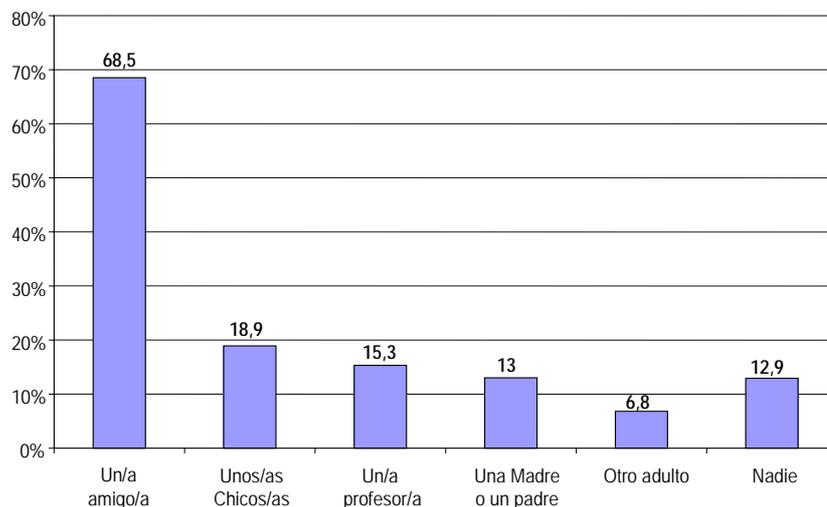
Los casos de *amenazas-chantajos* resultan muy diferentes dependiendo del tipo de amenazas. Quienes sufren *amenazas intimidantes* sin que haya chantajes o armas, siguen el patrón general, no obstante acuden a la familia, profesorado y otros compañeros algo más de lo que aquél mostraba. También esta diferencia con respecto al patrón general ocurre en los casos de chantaje (*obligar con amenazas*), que se cuentan más a compañeros (48,1%) que a los amigos y amigas o a la familia (40,7%, en ambos casos), triplicándose además en relación con la pauta general, quienes lo comunican al orientador u orientadora y a los servicios de ayuda. El alumnado que sufre *amenazas con armas* es el que menos lo comunica en general, y en particular lo cuenta más a los amigos que a otros interlocutores. En concreto el 37,5% lo cuenta a los amigos, un 25% a la familia y tan solo un 6,3% al profesorado, no hay nadie que lo comunique al orientador o a servicios de ayuda y el 18,8% no lo comunica a nadie. Por el contrario, quienes sufren *acoso sexual*, cuentan mucho con el orientador y los servicios de ayuda comparados con las víctimas de otras formas de maltrato (4,5%), pero también aluden más que otras víctimas a “otros” (casi 23%).

### **La ayuda que recibe la víctima**

Cuando se pregunta si *interviene alguien para ayudarte*, la distribución de las respuestas parece muy próxima a las obtenidas para la pregunta sobre la comunicación que se acaba de analizar en el apartado anterior, pero no tiene por qué ser coincidente. Por ejemplo, dos estudiantes pueden responder que “no interviene nadie” aunque uno sí lo haya contado a alguien y otro no lo haya hecho. Por otro lado, otro estudiante puede recibir ayuda de una tercera persona a pesar de no haberlo contado a nadie.

Como se puede ver en la Figura 4.6, los participantes que se reconocen víctimas señalan que sus amigos les ayudan en mayor proporción (68,5%) que lo que acuden a ellos para relatarles lo que les pasa (60,4%). Las otras personas intervienen en porcentajes mucho menores: un 18,9% es ayudado por otros compañeros y compañeras, 15,3% por al profesorado, el 13% por la familia, y el 6,8% a otro adulto. Finalmente, un 12,9% de las víctimas señala que nadie interviene.

Figura 4.6 Quién interviene para ayudar cuando ocurren las agresiones



Al igual que se ha descrito en el apartado anterior, también en este caso se han cruzado los datos relativos a la ayuda con los que se refieren a la incidencia del maltrato en general y a sus distintos tipos desde la perspectiva de las víctimas. Ello permite asimismo especular sobre las

relaciones entre los diferentes tipos de maltrato y la ayuda la ayuda que se recibe.

De los datos con los que figuran en la Tabla 4.16, se deduce que en la mayoría de los casos de maltrato, con independencia del tipo de agresión sufrida, las víctimas sólo cuentan con la ayuda de algún amigo o amiga. En cada uno de los tipos de maltrato estudiados, más de un 55% de las víctimas mencionan esta ayuda, excepto en el caso del chantaje en que se recibe la ayuda de los amigos en un 37% de los casos. La modalidad en que más se deja sentir esta ayuda de los amigos es la *maledicencia* con un 70,2% de víctimas que dice recibir esta ayuda, seguida de los otros dos casos de agresión verbal (entre 67 y 68%) los destrozos en las cosas, la agresión física directa, las amenazas con armas y el acoso sexual.

**Tabla 4.16.:** Quién interviene para ayudar, según las víctimas de cada tipo de agresión. Análisis cruzado (porcentajes)

	Un/a amigo/a	Unos/as chicos/as	Un/a profesor/a	Una madre o un padre	Otro adulto	Nadie	N
Ignorar	61,5	15,2	18,4	16,8	8,1	15,2	309
No dejar participar	80,9	18,1	20,2	16,9	11,1	14,4	243
Insultar	67,7	18	16,4	13,7	6,8	13,2	706
Poner motes ofensivos	66,4	19,1	17	15,1	6,1	14,3	643
Hablar mal	70,2	19,1	15,7	13,3	6,5	12,8	766
Esconder	64,8	20,6	17,7	13,1	5,7	13,9	389
Romper	57,4	14,8	21,7	14,8	10,4	19,1	115
Robar	62,8	17,8	25,6	15	7,8	15	180
Pegar	57,8	18,5	19,3	17,8	11,1	17,8	135
Amenazar para meter miedo	63,2	16,4	18,9	21,4	10	13,9	201
Obligar con amenazas	37	22,2	14,8	18,5	14,8	22,2	27
Amenazar con armas	56,3	12,5	25	12,5	6,3	18,8	16
Acoso sexual	59,1	13,6	4,5	9,1	4,5	22,7	22

La frecuencia de los casos en que la víctima no recibe ninguna ayuda van desde el 13-15% para las agresiones “menos graves” hasta porcentajes entre el 18 y 22% para las “más graves” (*romper cosas, pegar, chantajes, amenazas con armas y acoso sexual*), si bien hay que tener en cuenta que, de acuerdo con los datos de incidencia referidos al comienzo de este capítulo, se trata también de los abusos menos frecuentes.

No sólo los amigos o amigas intervienen para ayudar, aunque la ayuda recibida por los iguales que no son amigos supone menos de un tercio de la que proporcionan aquellos, con la única excepción del *chantaje* en que frente al 37% de víctimas que reciben ayuda de amigos, un 22,2% la obtienen de *algunos chicos y chicas*, siendo la modalidad en que mayor porcentaje de víctimas eligen esta respuesta. Para las restantes formas de maltrato, los chicos y chicas que no son amigos oscila entre un 12,5% para *amenazas con armas* y casi un 21% cuando a la víctima le *esconden sus cosas*.

El profesorado tiene en la ayuda un papel más relevante que las familias en la gran mayoría de los tipos de maltrato, exceptuando las *amenazas para amedrentar*, el *chantaje* y el *acoso sexual* en que se sitúa por detrás de las familias. Los porcentajes en que se recibe la ayuda de los y las docentes van desde el 4,5% en esta última modalidad de maltrato hasta el 25,6% en los casos de *robos*. Una quinta parte aproximadamente de quienes son excluidos socialmente, pegados o amedrentados con amenazas reciben ayuda del profesorado, bajando el porcentaje al 16% en quienes reciben agresiones verbales o chantaje.

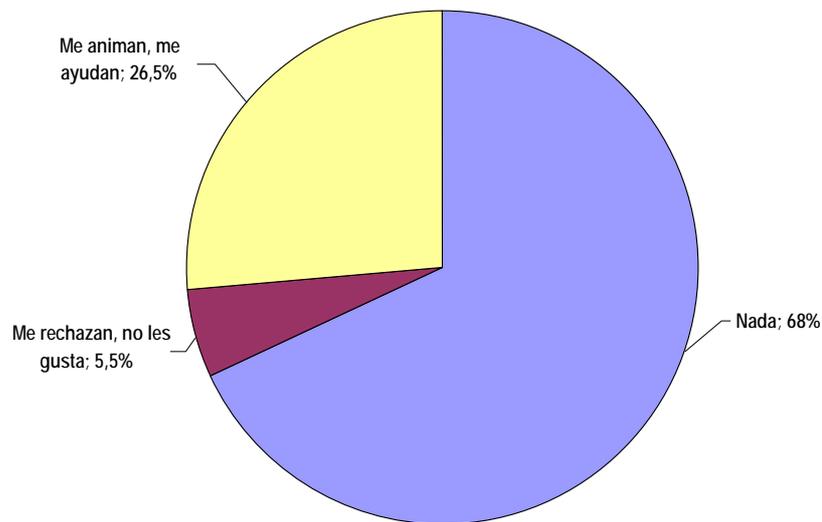
La ayuda de *alguna madre o padre* se sitúa entre un 12,5% (cuando se reciben *amenazas con armas*) y un 21,4% cuando se *amenaza para meter miedo*. En el caso del *acoso sexual* se cita menos la ayuda de las familias (9,1%). Otros adultos son mencionados por encima de un 6% por las víctimas de casi todas las formas de maltrato, llegando a casi un 15% en los casos de *chantaje*, con dos excepciones con porcentajes menores, *esconder cosas* y *acoso sexual* (5,7% y 4,5% respectivamente).

#### **4.1.2.3.2. Cómo reaccionan los demás: la voz de las y los agresores**

En este apartado se analizan los datos obtenidos cuando se realiza a los potenciales agresores la pregunta: *Cuando tú te metes con alguien continuamente, ¿qué hacen tus compañeros?*. La Figura 4.7 muestra que la respuesta elegida en mayor medida es que los demás no hacen *nada*, como opinan en un 68%. Algo más de la cuarta parte señala que los

demás *les animan o ayudan* y sólo un 5,5% del alumnado reconoce que los demás rechazan las acciones de maltrato que realizan.

Figura 4.7 Qué hacen los compañeros ante las agresiones, en opinión del propio agresor



Como en el caso de la información que proporcionan las víctimas, además de los datos derivados de la pregunta general, se han obtenido otros específicos, a partir del cruce de éstos y los de incidencia de agresores para cada tipo de maltrato (ver Tabla 4.17). Así, de nuevo, se puede especular a partir de este segundo análisis -y así ha de ser tomado, como especulación- si son diferentes las reacciones concretas que los agresores observarían en otros cuando perpetran cada tipo específico de maltrato.

**Tabla 4.17.:** Que hacen los compañeros ante las agresiones, en opinión de los distintos grupos de autores de cada tipo de agresión. Análisis cruzado (porcentajes)

	Nada	Me rechazan, no les gusta	Me animan, me ayudan	N
Ignorar	67,3	3,9	28,8	542
No dejar participar	63,8	3,3	32,9	213
Insultar	66,1	5,1	28,8	663
Poner motes ofensivos	65,1	4,4	30,5	568
Hablar mal	66,1	5,8	28,1	587
Esconder cosas	63	6,5	30,5	200
Romper cosas	47,1	8,8	44,1	34
Robar cosas	46,3	4,9	48,8	41
Pegar	57,6	9,1	33,3	132
Amenazar para meter miedo	56,6	4,7	38,7	106
Obligar con amenazas	38,1	9,5	52,4	21
Amenazar con armas	41,7	8,3	50	12
Acoso sexual	37,5	25	37,5	8

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

Prácticamente en todos los tipos de maltrato la respuesta mayoritaria parece ser la pasividad, es decir *no hacer nada*. Sólo en algunos tipos de conductas como *romper o robar cosas, amenazas para obligar a hacer algo, o amenazas con armas y acoso sexual* se responde con menor pasividad, pero en estos casos no se suele ayudar a la víctima, sino con la reacción alternativa de animar o ayudar al agresor, tal como lo refieren los alumnos o alumnas autores de maltrato. La reacción de *rechazo* es percibida por el agresor en apenas un 5% de los casos en todas las modalidades de maltrato a excepción de los casos de *destrozos de cosas, pegar y amenazas para obligar a hacer algo o con armas*, en que los porcentajes se sitúan en torno al 9% y del *acoso sexual*, en que una cuarta parte de los agresores admite que los otros sí rechazan lo que hacen.

Se observa una tendencia menor a animar al agresor en dos modalidades indirectas -*ignorar y hablar mal de otros*-, así como en los *insultos*, en todas las cuales los porcentajes son menores que el 30%. Por el contrario, en los casos más graves de *amenazas, (chantaje, con armas)*, como mínimo, la mitad de los agresores afirma que los demás les animan. En los casos de *destrozos o robos de las propiedades* un porcentaje algo menor de agresores, se refiere a este papel reforzador de los compañeros (44,1% y 48,8% respectivamente).

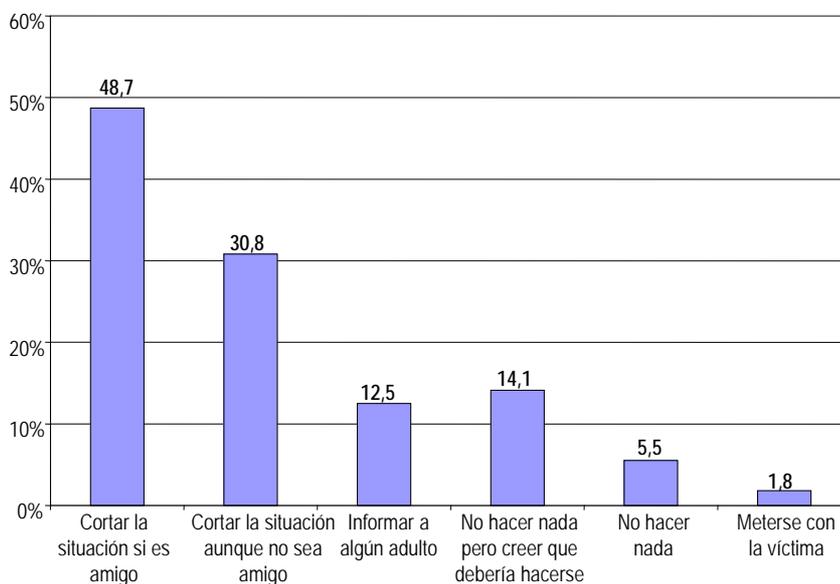
### 4.1.2.3.3. Cómo se reacciona: la voz de las y los testigos

#### ***Tú qué haces***

Como puede verse en la Figura 4.8, casi la mitad (48,7%) de los y las estudiantes de secundaria que afirman ser testigos de malos tratos entre compañeros dicen que lo que hacen es cortar la situación si la víctima es amigo o amiga suya. Sin embargo, un 30,8% también lo hace cuando la víctima no es amigo o amiga, mientras que un 12,5% dice que informa de ello a un adulto.

El 14,1% de los testigos permanecen pasivos ante los acoso, aunque piensen que sí deberían hacer algo, a los que se podrían añadir el 5,5% de quienes, sin más, declaran que no hacen nada. Tan sólo el 2% de los testigos admiten que lo que hacen es meterse con la víctima, un porcentaje muy inferior al que señalan los agresores y agresoras (véase el apartado anterior).

Figura 4.8 Qué hacen los testigos cuando ven alguna agresión

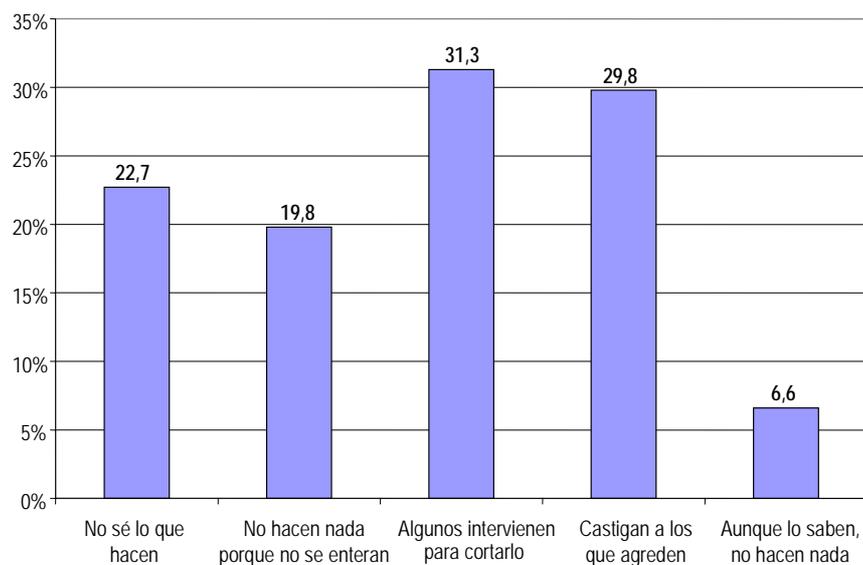


#### ***Qué hace el profesorado en estas situaciones***

Se presentan ahora las respuestas de los y las estudiantes cuando se les pregunta qué hacen el profesorado frente a los episodios de abusos

que se producen entre el alumnado. Hay que señalar que en el cuestionario ahora propuesto se ha añadido, respecto del utilizado en el trabajo de 2000, la opción de respuesta *no hacen nada*, sin que, de nuevo, fueran no siendo excluyentes las distintas posibilidades. Como muestra la Figura 4.9, cuando se trata de describir el comportamiento del profesorado la respuesta más elegida ha sido que *algunos intervienen para cortarlo*. No obstante, menos de un tercio de los y las estudiantes (31,3%) afirman que profesores y profesoras castigan a quienes agreden (29,8%). Casi un 23% contesta que no sabe qué hacen y un porcentaje algo menor (19,8%) que *no hacen nada porque no se enteran*. No todos adjudican la pasividad del profesorado al desconocimiento del problema ya que para un 6,6% del alumnado, los profesores, aun sabiéndolo, no hacen nada.

Figura 4.9 Qué hacen los/as profesores/as cuando ocurre alguna agresión, según los alumnos

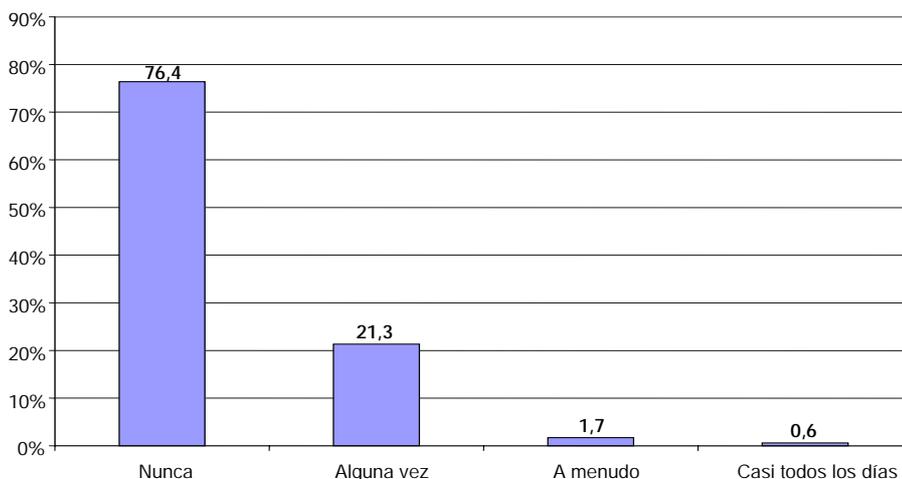


#### 4.1.2.3.4. Sentir miedo en la escuela

La Figura 4.10 reúne los datos obtenidos al preguntar a los y las escolares de secundaria si sienten miedo al asistir a su centro educativo y, en caso positivo, con qué frecuencia. Se ha indagado además cuál es el motivo de su miedo (Figura 4.11), a fin de determinar si éste deriva de sus compañeros y compañeras y pudiera asociarse a relaciones de maltrato.

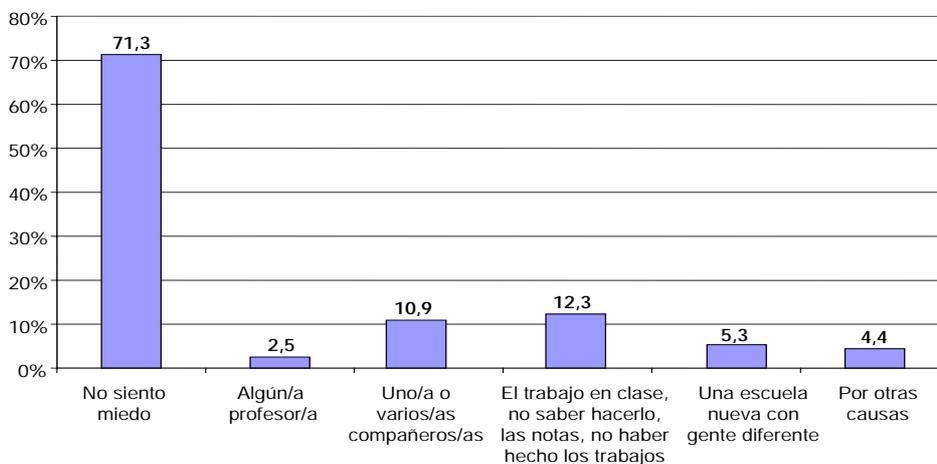
En efecto, los resultados señalan precisamente a éstos y éstas como la fuente primordial del miedo más continuado al ir al centro (i.e. *casi todos los días*, aunque también indican otras fuentes de temor que deben tenerse en cuenta (véase la Tabla 4.18).

Figura 4.10 Frecuencia con la que se siente miedo a acudir al centro



La mayor parte de los y las estudiantes, el 71,3%, no siente miedo, aunque casi una cuarta parte (23,6%) ha sentido miedo al ir al centro escolar durante el curso 2005-06. Un 21,3% “alguna vez”, casi un 1,7%, “a menudo” y “casi diariamente” un 0,6% (Figura 4.10).

Figura 4.11 Motivos del miedo a acudir al centro



Cuando se indagan los motivos por los que se siente miedo (Figura 4.11), el principal parece ser de tipo académico: *las tareas o las calificaciones*, que preocupan al 12,3% de los y las participantes. En segundo lugar, *los compañeros* (10,9%) y en menor porcentaje el hecho de acudir a *un centro nuevo* (5,3%), siendo los profesores motivo de miedo para un 2,5%.

Si se analiza cuál es el porcentaje atribuido a cada motivo por quienes hablan de sentir miedo con distinta frecuencia, se obtienen los resultados que aparecen en la Tabla 4.18<sup>38</sup>. Se observa que aquéllos que sienten miedo “alguna vez” (la respuesta más frecuente) lo atribuyen a los compañeros en un 40,5% y algo más al trabajo académico (42,1%). Pero quienes sienten miedo de modo más continuado (ya sea “a menudo” o “casi todos los días”) -que suponen el 10,1%- lo atribuyen mucho más a los compañeros, que a cualquier otro motivo.

Tabla 4.18.: motivos del miedo a venir al centro para quienes sienten miedo con distinta frecuencia. Análisis cruzado (porcentajes)

	Algún/a profesor/a	Uno o varios/as compañeros/as	El trabajo de clase	Una escuela nueva	Por otras causas	N
Alguna vez	8	40,5	42,1	19,2	14,7	625
A menudo	5,9	66,7	29,4	11,8	27,5	51
Casi todos los días	5,3	84,2	15,8	10,5	21,1	19
N	54	303	281	128	110	

**En resumen**, puede afirmarse lo siguiente acerca de las reacciones que siguen a los episodios de maltrato:

- En general, las *víctimas* acuden a los amigos principalmente, aunque un tercio lo cuenta a la familia y algo menos a los compañeros y compañeras.
- Se habla con el profesorado en un porcentaje muy bajo de los casos, que parece aumentar ligeramente cuando informan quienes sufren

<sup>38</sup> Los porcentajes de la tabla y de las gráficas anteriores varían porque, al cruzar las dos preguntas se han suprimido los casos que eran incongruentes, p.ej. si decían no sentir miedo y luego señalaban una causa del miedo. Además, en la tabla los porcentajes son del total de los que dicen sentir miedo.

agresiones físicas tanto directamente como a través de sus pertenencias.

- Son pocos quienes acuden al orientador u orientadora pero parecen aumentar en los casos “aparentemente” más graves, salvo en las amenazas con armas.
- Quienes reciben amenazas con armas son quienes menos lo cuentan.
- La ayuda viene prácticamente sólo de los amigos y amigas, triplicando el porcentaje de víctimas que los mencionan frente a otras instancias.
- Un 13% de víctimas señala que nadie les ayuda, porcentaje que aumenta cuando se calcula sobre quienes reciben las agresiones “aparentemente” más graves.
- Las víctimas mencionan más el papel del profesorado en la intervención que el de las familias, excepto en los casos de amenazas-chantaje (sin armas) o acoso sexual.
- Más de dos tercios de los *agresores* señalan de la pasividad de quienes observan lo que sucede y una cuarta parte afirman que los demás les animan.
- Quienes rechazan lo que ocurre son casi un 7% de los compañeros, según los agresores
- Aunque casi la mitad de los *testigos* dice intervenir si la víctima es amigo o amiga, hay algo menos de un tercio que dice intervenir aunque no lo sea.
- Menos de un tercio de los y las estudiantes señalan que el profesorado interviene o castiga a quienes maltratan a un compañero o compañera.
- Casi una cuarta parte de los y las estudiantes de secundaria manifiesta sentir miedo a ir a su centro educativo, por distintos motivos y con distinta frecuencia.

- Entre quienes sienten miedo a ir al centro de un modo más continuado, los motivos más citados son los compañeros y el trabajo académico.

#### **4.2. Resultados relativos a las respuestas del profesorado**

En el estudio llevado a cabo en cada centro docente, junto con las respuestas del alumnado al cuestionario, se recogió también la opinión del jefe o jefa de estudios. Como se señaló en el apartado referente a la metodología, el cuestionario -que figura en los anexos a este informe- constaba de dos tipos de preguntas. En las primeras se preguntaba acerca de las situaciones de maltrato en su aula, es decir, cuando su papel era el de docente de un determinado grupo. El segundo tipo de preguntas se refería a las conductas de maltrato que sucedían en el conjunto del centro. En este último caso, el profesor o la profesora debía responder como jefe de estudios, a partir de la información que, sobre el conjunto del centro, le permite obtener este puesto de responsabilidad. A continuación se analizan los resultados obtenidos desde esta doble perspectiva.

En el cuestionario se indagan los siguientes aspectos:

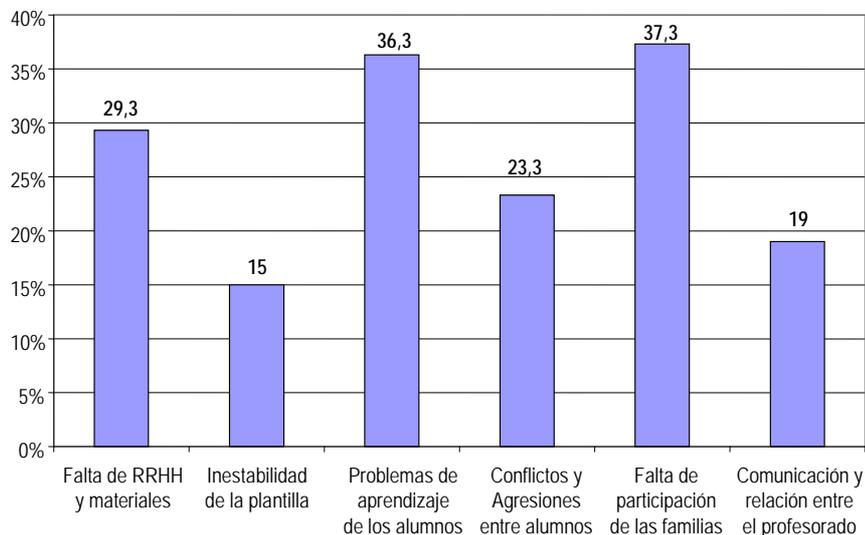
- La influencia de distintos factores en el buen funcionamiento de los centros, entre ellos ciertos tipos de conflictos de convivencia.
- La importancia atribuida a los distintos tipos de conflictos de convivencia analizados en este estudio, comparados entre sí.
- La frecuencia con la, de acuerdo con el profesorado, tienen lugar las diferentes manifestaciones del maltrato
- Los escenarios de las diferentes manifestaciones del maltrato
- Las atribuciones acerca de los factores que influyen en que un alumno o una alumna se convierta en víctima o agresor.
- Las respuestas del profesorado y del centro ante el maltrato.
- La incidencia de agresiones de estudiantes hacia docentes, y de estos últimos hacia el alumnado.

- El tipo de intervención que ponen en marcha y que consideran más adecuada.

#### 4.2.1. Cómo viven los profesores y profesoras los conflictos en el centro y cómo valoran su gravedad

La valoración que los 300 jefes de estudio hacen acerca de la importancia que tienen una serie de factores en el funcionamiento del centro, que se recoge en la Figura 4.12, pone de manifiesto que, atendiendo a la categoría “muy importante”, son *la falta de comunicación con la familia* (37,3%) y *los problemas de aprendizaje del alumnado* (36,3%) los que les generan la mayor preocupación. *La insuficiencia de recursos humanos y materiales* ocupa el tercer lugar (29,3%). Hay que esperar a la cuarta posición para encontrar *los conflictos y agresiones entre alumnos* (23,3%). Este mismo orden se observa en la categoría “importante”.

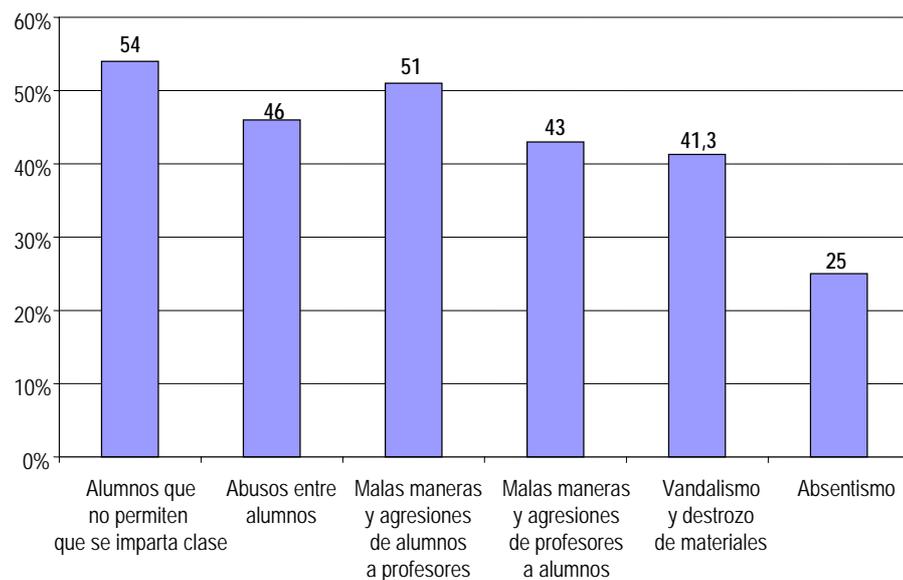
Figura 4.12 Valoración como *muy importante* de los siguientes problemas en el centro, según los jefes de estudio.



Cuando lo que se pregunta sobre la importancia que tienen en la marcha del colegio o instituto los distintos tipos de conflictos de convivencia, los datos de la Figura 4.13 muestran que, en la categoría “muy importante”, *la disrupción* es el que consideran más grave (54%). *Las*

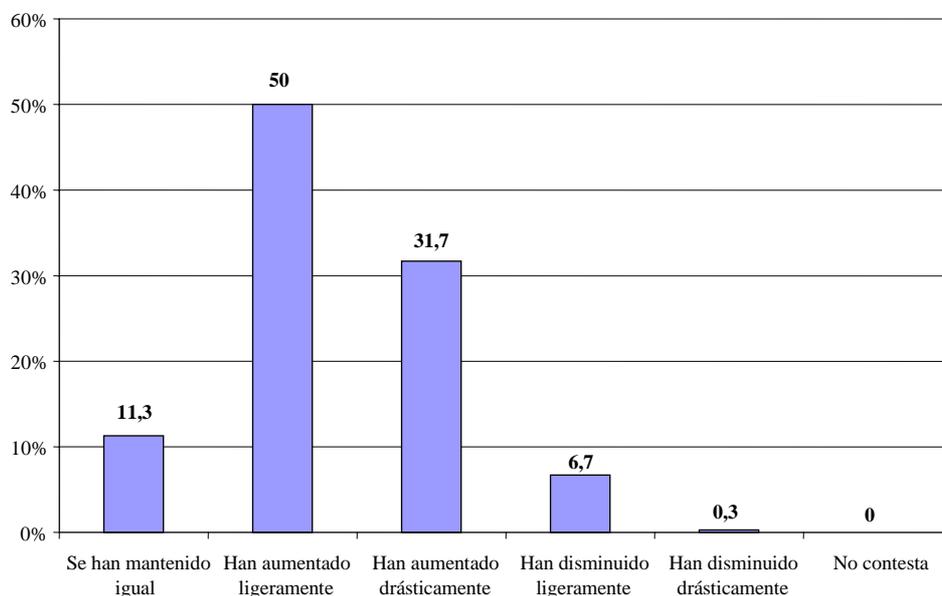
*malas maneras y agresiones a los profesores* aparecen en segunda posición (51%). *Los abusos entre alumnos* son el tercer conflicto que más les preocupa (46%), prácticamente al mismo nivel que *las agresiones de profesores a alumnos* (43%) y *el vandalismo* (41,3%). *El absentismo*, sin embargo, es señalado por un porcentaje mucho menor (25%).

Figura 4.13 Valoración como “muy importante” de los siguientes conflictos para la convivencia en el centro, según los jefes de estudio.



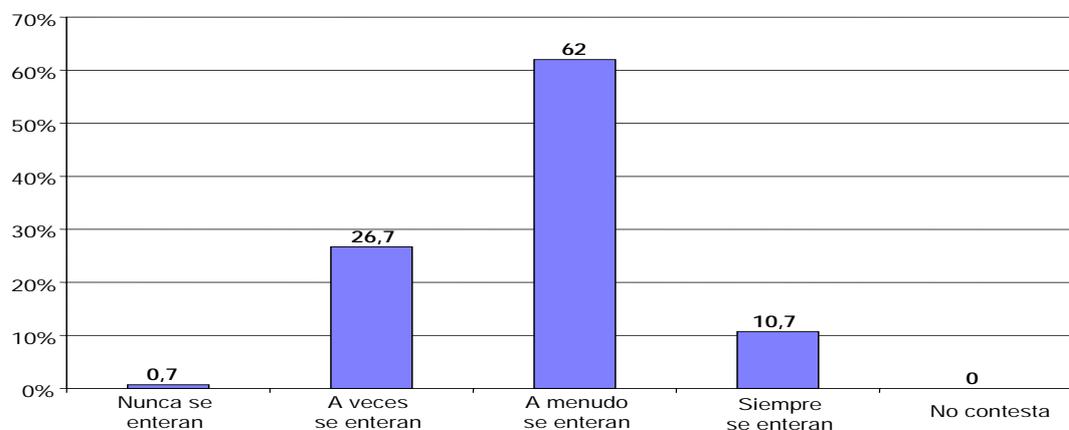
Por otra parte, los jefes o jefas de estudios consideran que los conflictos *han aumentado* en su centro (Figura 4.14). La mitad (50%) cree que han aumentado “ligeramente” y un tercio más (31,7%) que lo han hecho “drásticamente”.

Figura 4.14. Evolución de la conflictividad según los jefes de estudio



Para terminar la representación global que estos docentes tienen sobre la situación del maltrato entre iguales en sus colegios e institutos y antes de analizar los resultados de incidencia, se presentan las respuestas a la pregunta acerca de su nivel de conocimiento de la existencia de este tipo de agresiones entre estudiantes. Los datos, presentados en la Figura 4.15, muestran que el porcentaje más alto (62%) se sitúa en la categoría “a menudo” *se enteran*. Uno de cada cuatro (26,7%) dice enterarse “a veces”. Son pocos (10,7%) los que creen que “siempre” *que sucede se enteran*, y muchos menos (0,7%) los que admiten que “nunca” *se enteran*.

Figura 4.15 Opinión de los jefes de estudio sobre si se enteran de los conflictos



En **resumen** podría concluirse lo siguiente:

- Las *agresiones entre el alumnado* no son consideradas por los jefes de estudio uno de los principales problemas en sus centros. De entre los seis factores negativos para el funcionamiento sus colegios o institutos presentados en la pregunta, el maltrato entre iguales se sitúa en cuarta posición
- En comparación con otros tipos de conflictos que suelen presentarse en los centros educativos, el maltrato entre iguales tendría una importancia “media” en opinión de los jefes de estudio. La *disrupción y las malas maneras y agresiones de alumnos a profesores* son consideradas más importantes.
- Una gran mayoría de estos docentes considera que los conflictos *han aumentado* en su centro en los tres últimos años.
- También una mayoría cree que cuando sucede algunos de estos conflictos en su centro, ellos suelen enterarse, aunque admiten que hay casos que no conocen.

#### 4.2.2. El maltrato desde la perspectiva de las y los docentes

A los 300 jefes y jefas de estudio se les preguntó en primer lugar con qué frecuencia ocurrían los distintos tipos de maltrato entre alumnos **en**

**su centro**, es decir, desde la perspectiva global que su puesto de responsabilidad les permite tener. Como puede observarse en la Tabla 4.19, en la categoría “a veces” ocurre, el porcentaje mayor se produce en la conducta *ignorar* (75,7%). También cerca de tres de cada cuatro jefes de estudio (71,3%) dicen que los estudiantes *amenazan para meter miedo* a sus compañeros y compañeras. A continuación aparecen con frecuencias muy semejantes entre sí, *esconder cosas* (69,3%), *no dejar participar* (69%) y *hablar mal* (68,3%). Otros cinco comportamientos tienen, de acuerdo con la opinión de los jefes de estudio, una presencia ligeramente menor, si bien sigue siendo alta, *insultar* (65,3%), *robar cosas* (64,7%), *romper cosas* (64,3%), *pegar* (64,3%), y *poner motes* (61,7%). El maltrato que se produce *obligando con amenazas* es mucho menos frecuente en esta categoría de incidencia (36,3%). Finalmente, *acosar sexualmente* (13%) y *amenazar con armas* (10,3%) serían, a juicio de los jefes de estudio, las de menor presencia.

En la categoría “en muchos casos ocurre”, los porcentajes declarados son lógicamente menores, y la pauta de orden de las conductas varía. *Poner motes* (31,7%), *insultar* (27,7%), *hablar mal de otro* (25,7%) y *esconder cosas* (19,3%) son las conductas que los jefes de estudio consideran más frecuentes. Las dos primeras lo eran también en la incidencia esporádica -“a veces ocurre”-, pero la exclusión social y *las amenazas para meter miedo*, que tenían en esta categoría un porcentaje alto, reducen su presencia notablemente. En el resto de los comportamientos de maltrato el porcentaje es en este caso muy bajo.

**Tabla 4.19.:** Porcentaje de profesores que señala que se han producido en su centro diferentes tipos de maltrato

		A veces	En muchos casos	Total (N=300)
Exclusión social	Ignorar	75,7	8,3	84
	No dejar participar	69	5,3	74,3
Agresión verbal	Insultar	65,3	27,7	93
	Poner motes ofensivos	61,7	31,7	93,3
	Hablar mal	62,3	25,7	94
Agresión física indirecta	Esconder cosas	69,3	19,3	88,7
	Romper cosas	64,3	4,7	69
	Robar cosas	64,7	4,7	69,3
Agresión física directa	Pegar	64,3	2	66,3
Amenazas/chantajos	Amenazar para meter miedo	71,3	13	84,3
	Obligar con amenazas	36,3	1	37,3
	Amenazar con armas	10,3		10,3
Acoso sexual	Acoso sexual	13	0,7	13,7

Cuando las respuestas de los jefes y jefas de estudio se refieren a su actuación como docentes, es decir a lo que sucede **en su aula**, los porcentajes de respuesta en ambos tipos de incidencia, “a veces” y “en muchos casos”, son menores, pero la pauta es muy semejante a la que, como se acaba de exponer, declaran cuando analizan la situación en el centro (ver Tabla 4.20). Como en este caso, también en el aula en la incidencia esporádica, las agresiones verbales y la exclusión social activa -*ignorar*- son las conductas más frecuentes (en torno al 60%), seguidas de la agresión física indirecta y *las amenazas para meter miedo* (próximas al 45%). La agresión física directa aparece con un porcentaje inferior (34,7%). Por otra parte, uno de cada cuatro jefes de estudio dice haber visto algún caso de amenazas que se utilizan para *obligar a la víctima a hacer algo que no desea*, de forma esporádica (23,7%) El resto de los comportamientos de maltrato -*acoso sexual* y *amenazas con armas*- muestran incidencias muy inferiores (6,7% y 4%).

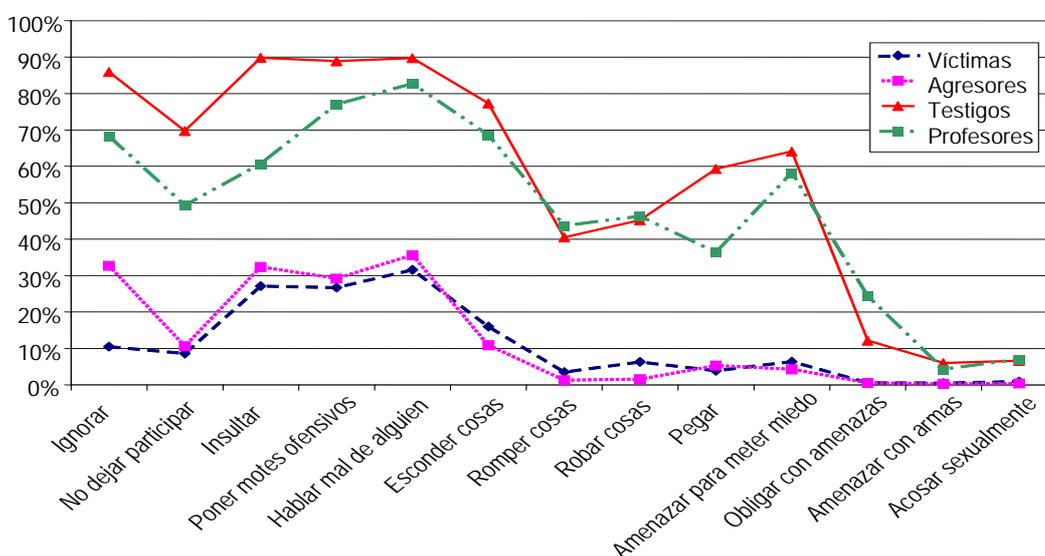
Al igual que sucedía en las respuestas relativas al conjunto del centro, cuando se habla de la incidencia intensa -“en muchos casos ocurre”- los porcentajes son muy inferiores. Con respecto al orden, es muy semejante excepto en la conducta de *ignorar* que en esta categoría de incidencia no aparece ya en primer lugar, sino en sexto.

**Tabla 4.20.:** Porcentaje de profesores que señala que se han producido en su aula diferentes tipos de maltrato

		A veces	En muchos casos	Total (N=300)
Exclusión social	Ignorar	64	4,3	68,3
	No dejar participar	47,3	2	49,3
Agresión verbal	Insultar	56,7	13	60,7
	Poner motes ofensivos	58,3	18,7	77
	Hablar mal	66	16,7	82,7
Agresión física indirecta	Esconder cosas	54,3	14,3	68,7
	Romper cosas	40,7	3	43,7
	Robar cosas	43	3,3	46,3
Agresión física directa	Pegar	34,7	1,7	36,3
Amenazas/chantajos	Amenazar para meter miedo	47,3	11	58,3
	Obligar con amenazas	23,7	0,7	24,3
	Amenazar con armas	4	0,3	4,3
Acoso sexual	Acoso sexual	6,7	0,3	7

La representación que los jefes de estudio revelan, cuando hablan como profesores y profesoras responsables de un grupo de alumnado, se asemeja, por lo que a los niveles de incidencia del maltrato se refiere, sobre todo a la de los testigos, lo que resulta lógico ya que es el papel al que más se parecería la perspectiva del profesorado. No obstante, como se aprecia en la Figura 4.16, el porcentaje es inferior en varias de las manifestaciones del acoso.

Figura 4.16 Porcentaje de participantes que señalan haber observado/participado en diferentes tipos de maltratos



En **resumen** se podría concluir que:

- El porcentaje de jefes de estudio que manifiesta haber tenido conocimiento de las distintas manifestaciones del maltrato entre iguales cuando piensan en el conjunto del centro es superior a la que declaran como docentes en su aula, si bien el orden de la cuantía de los porcentajes es básicamente semejante en ambos casos.
- El nivel de ocurrencia del que informan los jefes de estudio se asemeja al que declaran las y los estudiantes cuando hablan como testigos de situaciones de maltrato, aunque es inferior a este en la mayoría de las conductas.

### 4.2.3. El escenario del maltrato

Como se observa en la Tabla 4.21, según los docentes las conductas de exclusión social, tanto *ignorar* como *no dejar participar*, se producen sobre todo en “la clase” (62,7% y 75,8%, respectivamente) y en “el patio” (60,3% y 48%, respectivamente).

Por lo que se refiere a la **agresión verbal**, un alto porcentaje de profesores considera que *los insultos* tienen fundamentalmente lugar en “el patio” (69,6%), mientras que el 48,7% piensa que se dan primordialmente en los “pasillos”, un 37,6% “en la salida del centro” y un tercio (33,3%) en la “clase”. En opinión de los jefes de estudio la conducta de *ponen motes a otros compañeros y compañeras* se produce sobre todo en el “patio” (51,1%). Aunque también opinan que tiene lugar en “cualquier sitio” (el 38,9%), en la “clase” (el 36,1%) y en los “pasillos” (el 33,2%). La mayoría de los profesores y profesoras opina que la conducta de *maledicencia*, al igual que las anteriores, sucede en el “patio” (49,3%), aunque también piensan que ocurre “en cualquier sitio” (un 39,4%), en los “pasillos” (un 31,6%) y en el “aula” (un 25,5%).

Los comportamientos de **agresión física indirecta** muestran todos ellos la misma pauta. La gran mayoría del profesorado declara que el lugar en el que los objetos de otros *se esconden, se rompen y se roban* es la “clase” -en torno al 80%- . Solo un 10% considera que es “el patio” el lugar donde se dan las mencionadas agresiones a los objetos (a excepción de *esconder*).

Las **agresiones físicas directas** tienen una vez más el “patio” (56,3%) como escenario privilegiado, pero en este caso los siguientes lugares donde se piensa que pega son la “salida del centro” (40,7%), los “pasillos” (33,7%) y “fuera del centro aunque son alumnos del mismo” (29,6%).

Por lo que respecta al maltrato mediante **amenazas y chantajes**, las dos primeras formas, *amenazar para meter miedo* y *obligar con amenazas*,

tienen también el “patio” como marco privilegiado (57,3% y 43,8% respectivamente), seguido de (36% y 30,4%). En ambos casos también “fuera del centro pero por alumnos del mismo” es un escenario frecuente (23,7% y 28,6% respectivamente), pero en el caso de *amenazar para meter miedo* lo es todavía más “los pasillos” (30,4%).

El tercer tipo de esta categoría *amenazar con armas* muestra una pauta un poco distinta ya que son los escenarios más marginales a la actividad escolar los que ganan frecuencia: “en la salida” (48,4%) y “fuera del centro pero por alumnos del mismo” (35,5%). Por otra parte, este es el tipo de maltrato en el que “las personas ajenas al centro” que agreden a estudiantes del mismo fuera del recinto cobran más importancia (19,4%).

Finalmente, *el acoso sexual*, en las pocas ocasiones en las que se produce, sucede sobre todo en “los pasillos” (29,3%) y en “el patio” (26,8%).

Tabla 4.21.: Dónde se llevan a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según los jefes de estudio

	Patio	Aseos	Pasillos	Aula	Comedor	Salida	Cualquiera	Fuera alumnos	Fuera ajenos
Ignorar (n=252)	60,3	3,2	17,5	62,7	5,6	9,1	27,4	8,7	1,6
No dejar participar (n=223)	48	0,9	7,6	75,8	1,8	1,3	10,8	2,7	
Insultar (n=279)	69,6	17,6	48,7	33,3	3,6	37,6	28,3	21,5	4,7
Poner moles ofensivos (n=280)	51,1	10	33,2	36,1	3,2	25,4	38,9	13,9	3,6
Hablar mal (n=282)	49,3	11,7	31,6	25,5	3,5	21,3	39,4	15,6	2,5
Esconder (n=266)	6	2,6	7,1	85,7	0,4	0,8	4,9	1,1	
Romper (n=207)	16,9	2,4	10,1	80,2		5,8	6,8	3,4	1
Robar (n=208)	15,4	5,3	6,7	78,8	1	4,3	9,6	3,4	1,4
Pegar (n=199)	56,3	8	33,7	13,6		40,7	13,6	29,6	10,6
Amenazar para meter miedo (n=253)	57,3	11,1	30,4	19,4	1,2	36	20,9	23,7	5,9
Obligar con amenazas (n=112)	43,8	9,8	19,6	17		30,4	19,6	28,6	9,8
Amenazar armas (n=31)	22,6	9,7	3,2	6,5		48,4	9,7	35,5	19,4
Acoso sexual (n=41)	26,8	17,1	29,3	9,8		14,6	7,3	14,6	9,8

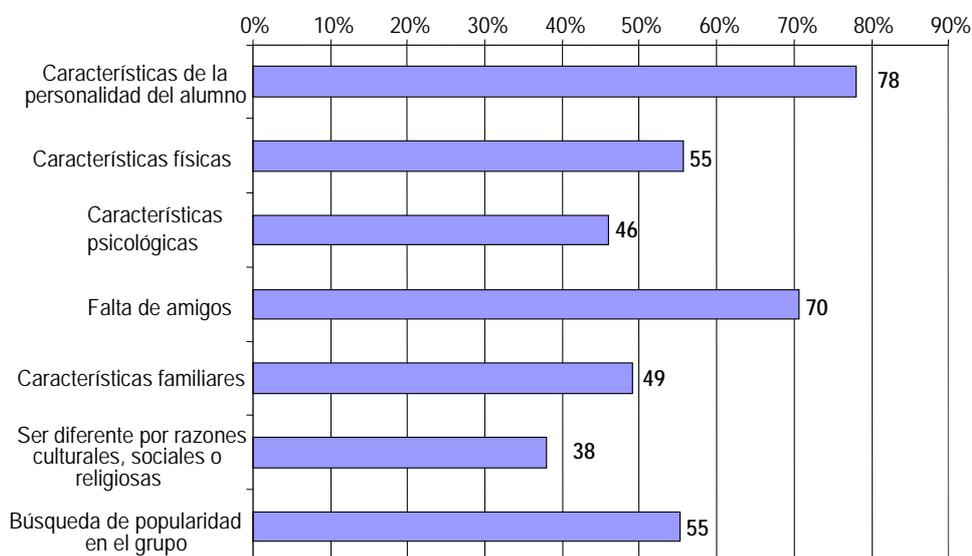
En **resumen** se puede concluir que:

- Exceptuando la conducta de maltrato de *amenazar con armas*, que sucede sobre todo a la salida o fuera del centro, las demás tienen como escenarios más frecuentes el “patio”, “la clase” y “los pasillos”.

#### **4.2.4. Las características de las víctimas y los agresores, según el profesorado**

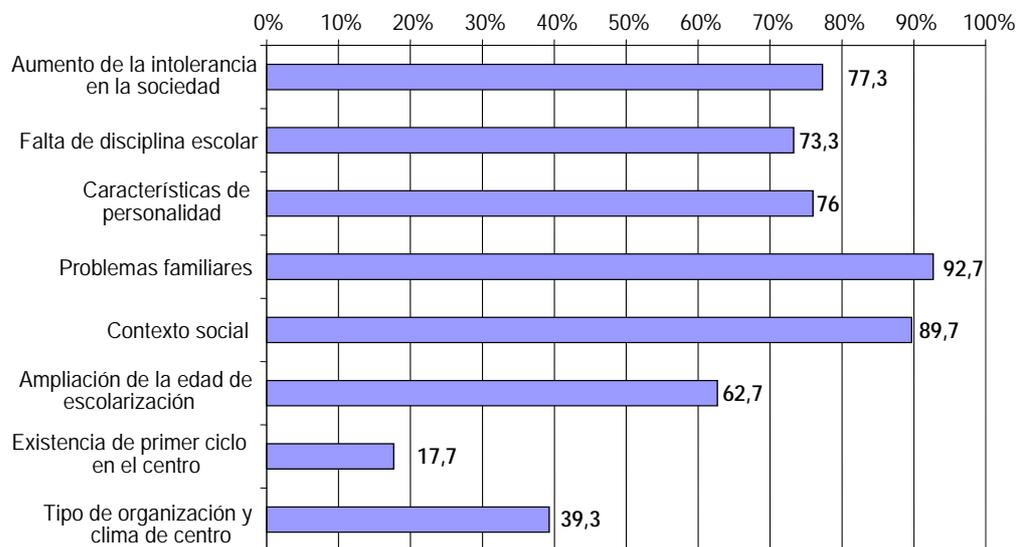
En el cuestionario se planteó a los jefes de estudio la siguiente pregunta: “*valora la importancia que consideras que tienen las siguientes causas como factores que explican el porqué un alumno es agredido de forma continuada*”. Los resultados, que se recogen en la Figura 4.17, ponen de manifiesto que los docentes sitúan los factores que influirían en la probabilidad de convertirse en víctima en los aspectos más relacionados con el desarrollo social de los alumnos y alumnas. Atendiendo conjuntamente a las categorías “muy importante” e “importante”, sitúan en primer lugar las *características de personalidad del alumno* (78%) y en segundo, *la falta de amigos* (70,7%). Con un porcentaje notablemente inferior se señalan las *características físicas* (55,7%), *la búsqueda de popularidad* (55,3%), las *características familiares* (49%), las *características psicológicas* (46%) y finalmente las *razones culturales, sociales y religiosas* (38%). Son, por tanto, las razones centradas en el desarrollo social de los estudiantes las que consideran más importantes.

Figura 4.17 Causas a las que atribuyen los jefes de estudio el hecho de que un alumno o alumna se convierta en víctima.



Cuando se pregunta a los jefes de estudio, “qué es lo que creen que lleva a sus alumnos y alumnas a convertirse en agresores”, las respuestas, recogidas en la Figura 4.18, apuntan de nuevo a causas centradas en los estudiantes. Atendiendo, como en el caso de las víctimas, a las categorías “muy importante” e “importante”, aparece en primer lugar, los *problemas familiares* (92,7%) y en segundo el *contexto social* (89,7%). Cuatro factores más se agrupan en porcentajes de respuesta cercanos al 70%: *el aumento de la intolerancia en la sociedad* (77,3%), *las características de la personalidad del alumnado* (76%), *la falta de disciplina escolar* (73,3%) y *la ampliación de la edad de escolarización obligatoria* (62,7%). Los jefes de estudio atribuyen en cambio menos importancia al *tipo de organización y al clima del centro* (39,3%) y a *la existencia del primer ciclo de la ESO en el centro* (17,7%).

Figura 4.18 Causas a las que atribuyen los jefes de estudio la conducta del agresor



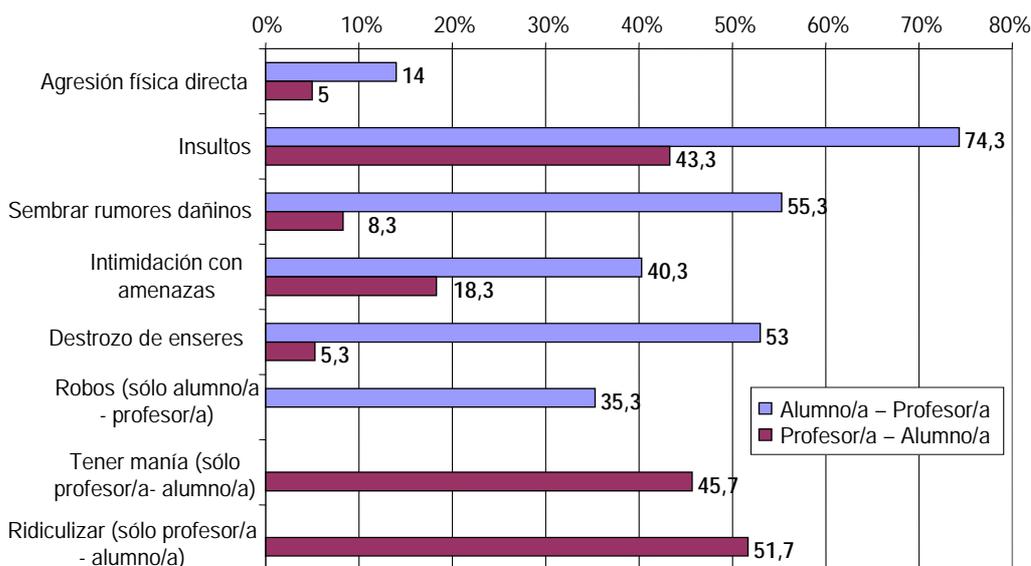
En **resumen** se puede concluir lo siguiente:

- El profesorado atribuye a razones ajenas a su práctica y, por tanto fuera de su control, el hecho de que determinados estudiantes maltraten a otros. Así, la *organización del centro y el clima de convivencia* de éste se coloca en el quinto lugar entre las opciones. Son los *motivos relacionados con la familia y el contexto social* los factores que se consideran más relevantes.
- Esta misma tendencia se identifica en las respuestas acerca de los factores que suponen un mayor riesgo de convertirse en víctima, pero en este caso todos los que se ofrecían en la pregunta eran personales por lo que no puede afirmarse que los docentes no hubieran elegido otros de estar presentes en las alternativas. Lo que sí parece deducirse de los datos es que se da importancia sobre todo a las características relativas al desarrollo social.

#### 4.2.5. Cuando el profesorado es parte del conflicto

El cuestionario incluía otros dos tipos de conflictos interpersonales que también se producen en los centros educativos, que si bien no se estudiaron con la profundidad del maltrato entre iguales, por no ser el objetivo prioritario del estudio, no dejan de tener interés. La primera de ellas se refiere a las situaciones en las que los docentes sufren las agresiones de los estudiantes; la segunda, por el contrario, indaga las situaciones en las que el alumnado es la víctima de determinadas conductas del profesorado. La comparación de estos dos tipos de conflictos se presenta en la Figura 4.19.

Figura 4.19 Porcentaje de profesores que señala que se han producido en su centro conflictos profesor/a – alumno/a y alumno/a – profesor/a



Agrupando los tres tipos de incidencia -“a veces ocurre”, “a menudo ocurre” y “siempre ocurre”-, la agresión que más se da en los centros según los profesores y las profesoras son los *insultos* (74,3%), aunque es importante señalar que el porcentaje de respuesta se concentra, en este tipo de agresión como en el resto, en la incidencia esporádica “a veces ocurre”, (véase Tabla 4.22). En torno a la mitad de los jefes de estudios dicen que en su centro se han producido casos en los que el alumnado *siembra rumores dañinos sobre los profesores y profesoras* (55,3%) y

*destroza sus enseres* (53%). EL porcentaje baja, pero sigue siendo muy preocupante, cuando se pregunta acerca de si se han dado casos de *intimidación con amenazas* (40,3%) y *robos* (35,3%). Un porcentaje notablemente menor declara conocer casos de *agresión física* (14%).

Tabla 4.22.: Porcentaje de jefes de estudio que declara la ocurrencia de diferentes tipos de maltrato

	A veces	A menudo	Siempre	Total
Agresión física directa	12,7	1	0,3	14
Insultos	66,7	6,3	1,3	74,3
Sembrar rumores dañinos	50,3	4,7	0,3	55,3
Intimidación con amenazas	37,3	2,3	0,7	40,3
Destrozo de enseres	46	6,7	0,3	53
Robos	34,3	0,7	0,3	35,3

La otra cara de la moneda se dibuja en las respuestas que los propios jefes de estudio dan acerca de la ocurrencia de agresiones que algún docente de su centro inflige a algún alumno o alumna. Agrupando en tres bloques, al igual que en el caso anterior, los porcentajes de profesores que señalan cada tipo de agresión según su importancia, vemos que un 51,7% de los profesores y profesoras reconoce que en su centro se *ridiculiza* a algunos estudiantes. Cerca de la mitad del profesorado encuestado (45,7%) reconoce también que algunos docentes *tienen manía* a determinados estudiantes y un 43,3% señala que en su centro se dan casos en los que se *insulta* a los estudiantes. Un 18,3% del profesorado encuestado dice conocer casos en su centro en el que profesores *intimidán con amenazas*. El porcentaje que declara tener conocimiento de casos en los que se *siembran rumores dañinos*, se *destrozan enseres* y se *agrede físicamente por parte de los profesores a los alumnos* -es sensiblemente menor (8,3%, 5,3% y 5% respectivamente)-. En cualquier caso, una vez más, la mayoría de los profesores elige la categoría que implica un nivel de incidencia más bajo, “a veces ocurre” (véase Tabla 4.23).

**Tabla 4.23.:** Porcentaje de profesores que declara que en su centro se dan casos de agresiones a estudiantes

	A veces	A menudo	Siempre	Total
Agresión física directa	5			5
Insultos	42	1,3		43,3
Sembrar rumores dañinos	7	0,7	0,7	8,3
Intimidación con amenazas	17,3	1		18,3
Destrozo de enseres	4	1	0,3	5,3
Tener manía	43,3	2	0,3	45,7
Ridiculizar	48,3	3	0,3	51,7

En **resumen** se puede concluir que:

- Los conflictos en las relaciones interpersonales no se limitan en los centros educativos al maltrato entre iguales. Las agresiones de estudiantes a docentes, y de estos a los primeros son, de acuerdo con lo que los profesores y las profesoras declaran haber visto, mucho más frecuentes de lo que correspondería a una institución educativa.
- Las agresiones físicas hacia los docentes son muy poco habituales, de acuerdo con el testimonio de los jefes de estudio, lo que contrasta con la gran alarma social que sin embargo, y cómo por otra parte es lógico, generan.

#### **4.2.6. Cómo reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales**

En este sub-epígrafe se analizan las respuestas a cuatro preguntas distintas pero relacionadas entre sí, ya que todas ellas ofrecen una imagen de la respuesta que el centro da a las situaciones de maltrato entre iguales:

1. Como profesor o tutor en los grupos en los que impartes clase ¿cómo actúas cuando se produce alguno de estos conflictos?

2. Desde tu conocimiento como jefe de estudios, cuando algún alumno o alumna se encuentra en alguna de estas situaciones ¿cuáles son las medidas más habituales que se adoptan en tu centro?
3. Como profesor de aula, evalúa la frecuencia con la que has actuado con tus alumnos al producirse algún conflicto de las siguientes maneras: de forma indulgente, fomentando la participación, concediéndoles responsabilidad, de forma autoritaria, de forma pasiva.
4. Señala el número de veces que se han llevado a cabo en tu centro las siguientes actuaciones: sanciones de la dirección, expulsiones del centro, denuncias a la policía, cambios de colegio.

Cuando se trata de las medidas que los profesores ponen en marcha en su **aula** ante los distintos comportamientos de maltrato, se observa que para la exclusión social y la agresión verbal (Tabla 4.24), los docentes recurren al diálogo en sus distintas formas: *hablar a solas con el alumno o alumna, hablarlo en clase o hablar con la familia*. El resto de las medidas se utilizan, pero de forma menos habitual.

**Tabla 4.24.:** Medidas tomadas por el profesor en el *aula* ante conductas de *exclusión social* y de *agresión verbal*, según los jefes de estudio (porcentajes)

	Le ignoran (n=205)	No le dejan participar (n=148)	Le insultan	Le ponen motes	Hablan mal de él/ella
Ignoro el hecho sucedido	1,5	1,4	0,5	0,9	3,2
Echo de clase a los implicados	1	5,4	14,8	9,1	2,8
Hablo a solas con el alumno/a	81	60,8	68,9	71,4	77,4
Cambio de sitio al alumno/a	28,8	16,2	9,1	4,3	6,5
Hablamos sobre el tema en clase	53,7	68,2	61,7	66,7	64,1
Hablo con la familia	36,6	17,6	32,5	23,4	24,6
Redacto un parte	6,8	6,8	46,9	28,6	16,1
Lo derivo al departamento de orientación	31,2	14,2	12	15,2	15,3
Lo comunico al director para sanción	3,4	2,0	15,8	8,2	3,6
Lo propongo para expediente en el consejo escolar	0,5		1	0,9	0,8
Lo denuncio en el juzgado					

Según puede verse en la Tabla 4.24 y en la Tabla 4.25, la frecuencia con la que se utilizan “los partes” sube en el caso de los *insultos* así como en el de las agresiones físicas indirectas a través de los *robos y destrozo de objetos*. Si bien, también en estos casos es habitual hablar con los y las estudiantes a solas y en grupo. Ante la agresión física directa (ver Tabla 4.24), se entra en *contacto con la familia* en un porcentaje de casos mayor que en las agresiones anteriores, sigue siendo frecuente *hablar con los estudiantes y hacer partes*, pero aumenta el número de veces que los docentes dicen *proponer a la dirección una sanción inmediata*.

Tabla 4.25.: Medidas tomadas por el profesor en el *aula* ante conductas de *agresión física indirecta y directa*, según los jefes de estudio (porcentajes)

	Le esconden cosas (n=206)	Le rompen cosas (n=131)	Le roban cosas (n=139)	Le pegan (n=109)
Ignoro el hecho sucedido	1	0,8		
Echo de clase a los implicados	7,8	10,7	13,7	25,7
Hablo a solas con el alumno/a	65,5	61,8	59	56
Cambio de sitio al alumno/a	6,8	9,2	5	10,1
Hablamos sobre el tema en clase	70,4	61,8	61,2	55
Hablo con la familia	18	38,9	51,1	60,6
Redacto un parte	28,2	57,3	61,9	60,6
Lo derivó al departamento de orientación	5,8	7,6	8,6	25,7
Lo comunico al director para sanción	10,7	29,8	47,5	63,3
Lo propongo para expediente en el consejo escolar	1	4,6	15,1	33,9
Lo denunció en el juzgado			1,4	1,8

La pauta de respuesta es muy semejante en el caso de las *amenazas para intimidar* (ver Tabla 4.26). Cuando el caso es que *se obliga a hacer algo con amenazas*, ya uno de cada tres docentes propone que *el Consejo Escolar inicie un expediente* y la frecuencia de la *sanción inmediata* y de los *partes* es superior al 40%, lo que no quita que el diálogo en sus distintas formas siga utilizándose en porcentajes superiores. Las *amenazas con armas* se responden sobre todo con la *sanción inmediata* (76,9%). Los *expedientes* y los *partes* alcanzan el mismo nivel que el *diálogo con la familia*, que es la forma de comunicación que sobre todo se utiliza porque la *conversación directa con el alumno o la alumna* tiene una frecuencia mucho menor. En este caso, un 15,4% de los docentes dicen *denunciarlo*

al juzgado, medida que en los casos anteriores es prácticamente inexistente. El *acoso sexual* se intenta atajar ante todo con la *sanción inmediata* (61,9%) y *hablando con el alumno o alumna y su familia*. En este caso, no se denuncia en el juzgado.

Tabla 4.26.: Medidas tomadas por el profesor en el *aula* ante conductas de *amenazas/chantaje* y *acoso sexual*, según los jefes de estudio (porcentajes)

	Le amenazan meter miedo (n=175)	Le obligan con amenazas (n=73)	Le amenazan con armas (n=13)	Le acosan sexualmente (n=21)
Ignoro el hecho sucedido	0,6	1,4		
Echo de clase a los implicados	8	11		14,3
Hablo a solas con el alumno/a	64	67,1	30,8	47,6
Cambio de sitio al alumno/a	9,7	12,3	15,4	14,3
Hablamos sobre el tema en clase	53,1	42,5	23,1	33,3
Hablo con la familia	48,6	54,8	46,2	47,6
Redacto un parte	40,6	42,5	46,2	47,6
Lo derivo al departamento de orientación	27,24	32,9	23,1	42,9
Lo comunico al director para sanción	36,6	47,9	76,9	61,9
Lo propongo para expediente en el consejo escolar	10,3	32,9	46,2	38,1
Lo denuncio en el juzgado		1,4	15,4	

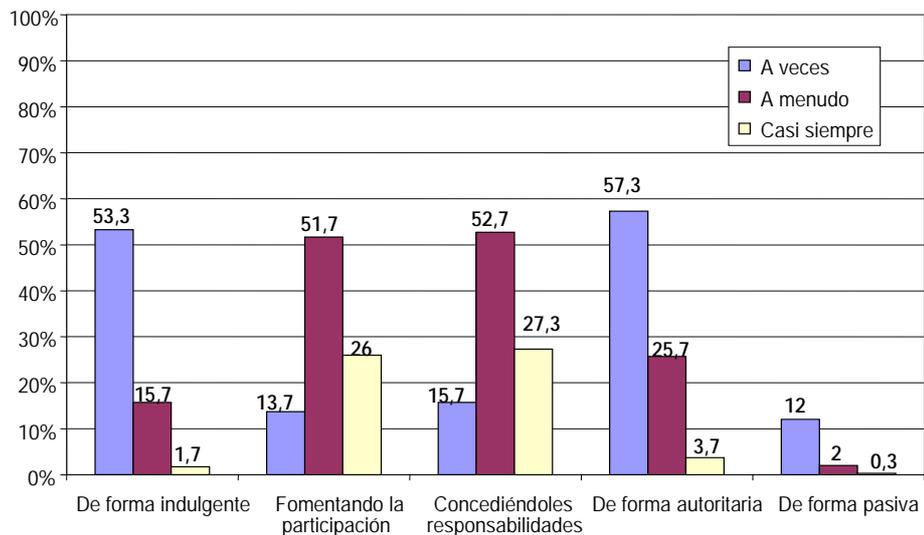
El apoyo que el Departamento de orientación podría brindar se utiliza por encima del 25% en el caso de los *insultos*, la agresión física, las amenazas –si no son con armas- y el *acoso sexual*.

La imagen que se extrae de las respuestas de los jefes de estudio acerca de las medidas que se toman en el **centro**, responde a la misma pauta, si bien aumenta el porcentaje de *partes* y de *sanciones inmediatas*. Por otro lado, en el caso de opciones que sólo se ofrecían en esta pregunta, se comprueba que en el caso de las *amenazas con armas* se *avisa a la policía* en un porcentaje considerable de casos (38,7%).

En cuanto a la actitud del profesorado ante los conflictos interpersonales, como se muestra en la Figura 4.20, lo más habitual es *fomentar la participación* de los estudiantes y *concederles más responsabilidad*, si se atiende a la categoría “a menudo ocurre”. En torno a

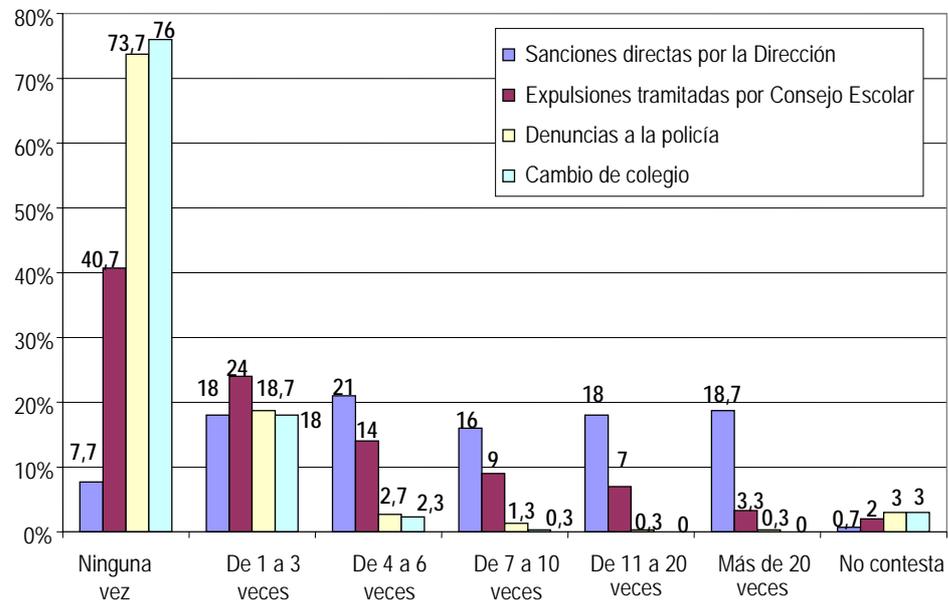
la mitad las respuestas se agrupan en estas categorías. En cambio, uno de cada tres docentes dice comportarse “a veces” de forma autoritaria. La pasividad es muy infrecuente.

Figura 4.20 Actitud del profesorado ante los conflictos interpersonales, según los jefes de estudio.



Por lo se refiere a la cuarta pregunta, puede observarse en la Figura 4.21, que son muy infrecuentes los *cambios de centro* y las *denuncias a la policía* ya que las respuestas se concentran en las categorías: “ninguna vez” y “de 1 a tres veces”. La respuesta más frecuente es la *sanción directa*, seguida por las *expulsiones temporales* tramitadas por el Consejo Escolar.

Figura 4.21 Número de veces que se recurre a las siguientes medidas, según los jefes de estudio.



En **resumen** se podría concluir que:

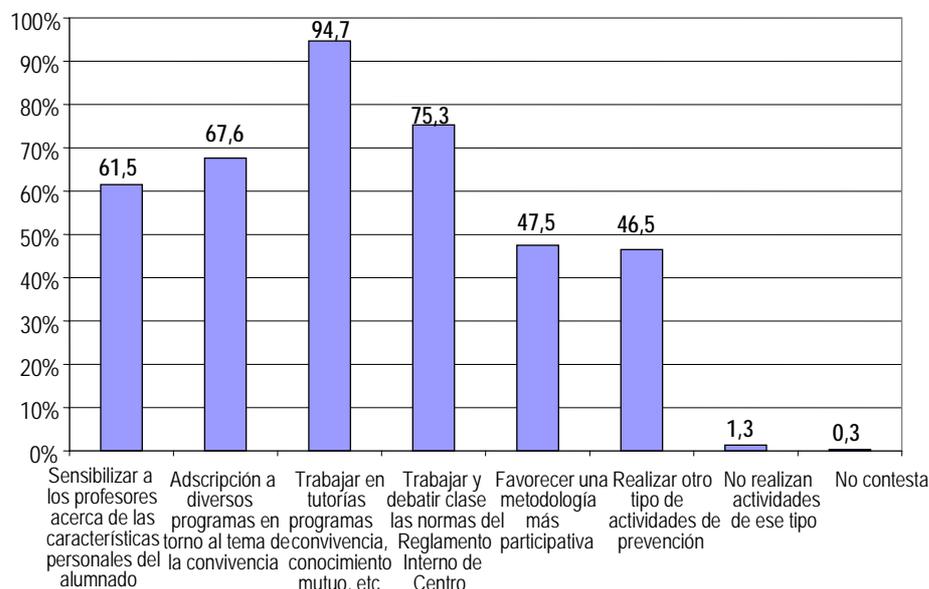
- Cuando el tipo de maltrato es considerado menos “grave”, las respuestas son fundamentalmente el *diálogo* con los estudiantes, tanto a solas como en grupo, y con sus familias.
- A medida que aumenta la “gravedad aparente” crece también el uso de los partes, las *sanciones inmediatas* y los *expedientes del Consejo Escolar*.
- La *denuncia en el juzgado* se limita casi exclusivamente a los casos de *amenazas con armas*.
- *El trabajo con el Departamento de Orientación* es un recurso poco utilizado.
- Los centros controlan los conflictos fundamentalmente mediante medidas internas. La *denuncia a la policía y a los juzgados* son muy infrecuentes.

#### **4.2.7. La intervención tal como la desea el profesorado**

El cuestionario incluía dos preguntas acerca de las actividades de prevención de los conflictos de convivencia. En la primera, los jefes de estudio tenían que señalar, de entre una serie de actuaciones que se les proponía, cuáles se llevaban a cabo en su centro. En la segunda, ellos y ellas escribían las que consideraban más adecuadas como contestación a una pregunta abierta.

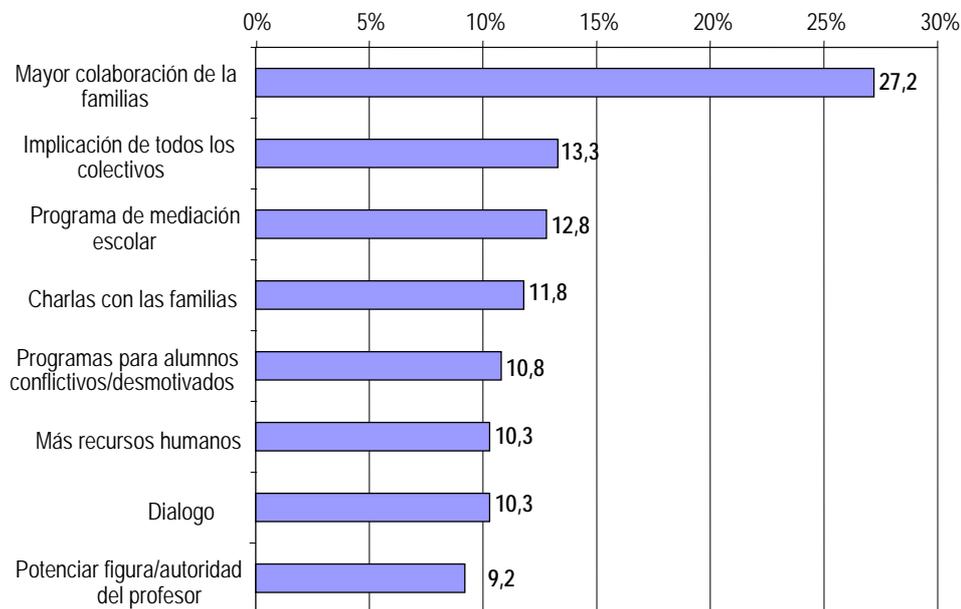
Los resultados en el primer caso, recogidos en la Figura 4.22, muestran que la actividad más frecuente de las que se recogían entre las alternativas es *trabajar en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.* (95%). En tres de cada cuatro centros se *trabaja y debate en clase las normas del Reglamento Interno del centro*. Un porcentaje ligeramente menor, pero todavía alto, dice que en sus actividades *incluyen diversos programas en torno al tema de la convivencia* (67,6%) y *actividades para sensibilizar a los profesores acerca de las características personales del alumnado* (61,5%). La actuación menos frecuente es *favorecer una metodología más participativa* (47,5%). No obstante, un porcentaje semejante dice llevar a cabo *otras actuaciones de prevención* que no se especifican.

Figura 4.22 Actuaciones que se llevan a cabo en el centro, según los jefes de estudio.



En la Figura 4.23 se recogen aquellas medidas que los jefes de estudio han sugerido en la pregunta abierta con una frecuencia superior al 8%. La primera de ellas agrupa las sugerencias, formuladas en distintos términos, de *la necesidad de una mayor colaboración con las familias* (27,2%), la segunda más frecuente se refiere a la importancia de *la implicación de todos los colectivos* (13,3%). Los *programas de mediación escolar* ocupan el tercer lugar (12,8%), seguidos de *charlas con familias/escuela de padres* (11,8%), *programas educativos para alumnos conflictivos y/o desmotivados* (10,8%) y de *la necesidad de más recursos humanos y más diálogo* que son sugeridos en ambos casos por el 10,3%. Finalmente, el 9,2% propone *potenciar la figura del profesor y reforzar su autoridad*. Sólo el 1,3% dice que *no realizar actividades de este tipo*.

Figura 4.23 Actuaciones o medidas sugeridas por los jefes de estudio.



La **conclusión** en la que se pueden resumir estos datos es que:

- Las actividades tanto elegidas como sugeridas por los jefes de estudio responden a un enfoque preventivo y no sancionador.

## **CAPÍTULO 5. COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DEL PRIMER Y SEGUNDO ESTUDIOS NACIONALES DEL DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF 1999/2006<sup>39</sup>**

En este capítulo se presentan los resultados del análisis comparativo de la situación del maltrato por abuso de poder en los centros de Educación Secundaria en el año 1999 y 2006. Se trata, por tanto, de comparar los resultados del presente estudio, descritos en detalle en el

---

<sup>39</sup> Dado que el estudio primero se realizó durante el año 1999, incluyendo la recogida de datos, que tuvo lugar en enero de 1999, siendo asimismo en noviembre de ese mismo año la fecha de presentación en la Comisión Parlamentaria de Educación, la comparación se expresa en la forma 1999-2006, aun cuando la publicación del informe del Defensor del Pueblo saliera en 2000 y a esa fecha corresponde la referencia bibliográfica del mismo.

capítulo anterior, y los obtenidos en la investigación, también epidemiológica, publicada por el Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). El capítulo está organizado de manera similar al anterior capítulo 4: en primer lugar se presentan las diferencias y semejanzas encontrados desde la perspectiva del alumnado y, en segundo lugar, las correspondientes a las respuestas del profesorado.

Al igual que en el análisis de la influencia de las distintas variables en la incidencia del maltrato, cuyos resultados se expusieron en el Capítulo 4, y a fin de asegurar el mayor rigor en el análisis comparativo, las pruebas de significación estadística empleadas en la comparación de ambos trabajos, se han utilizado con un nivel de confianza en el contraste muy alto (NC=99,9%;  $\alpha=0,001$ ). Esto quiere decir que se ha trabajado con un riesgo pequeño de cometer lo que se conoce como error tipo I, consistente en rechazar (considerar falsa) la hipótesis nula referida a la ausencia de diferencias entre los resultados, cuando tales diferencias existen. Por otra parte, es preciso señalar que para realizar la comparación de los resultados de incidencia y características del acoso escolar entre los años 1999 y 2006, se han modificado algunos de los datos porcentuales que se mostraron en el IDP-U (2000) cuando los y las escolares entonces encuestados dejaban de contestar alguna pregunta<sup>40</sup>.

### **5.1. Resultados relativos a las respuestas de los alumnos y alumnas**

En esta primera parte del capítulo se exponen los resultados del análisis comparativo de la información proporcionada por el alumnado respectivamente en 1999 y 2006, Se analizan, en primer lugar, los datos de incidencia del maltrato, así como las distintas variables que influyen en ella y, en segundo lugar, los resultados correspondientes a lo que se ha llamado *más allá de la incidencia*, esto es, las características de los y las

---

40 En el estudio presente, no se podían dejar preguntas sin contestar, por lo que para hacer posible la comparación con el anterior, de 1999, se han excluido del análisis los casos que en 1999 habían dejado sin marcar al menos una de las opciones de respuesta en alguna de las preguntas. Este hecho provoca ciertas variaciones en los porcentajes de respuesta si se comparan con los aparecidos en el primer informe, pero esta diferencia no influye en la significación estadística de los resultados ni en las conclusiones.

escolares implicados, el escenario de las agresiones y las reacciones que siguen a éstas.

### **5.1.1. La incidencia de las distintas modalidades del maltrato**

Se recogen a continuación los resultados comparativos de incidencia obtenidos a partir de los y las escolares que se autoidentifican como víctimas, agresores o testigos de los distintos tipo de malos tratos. Asimismo, se describen las diferencias encontradas entre los dos estudios en las variables que influyen o pueden influir en la incidencia del fenómeno que se estudia; en concreto, el curso escolar (de primero a cuarto curso de ESO), el género (chicos o chicas), la titularidad del centro (privada, privada-concertada o pública), el tamaño de hábitat, la Comunidad Autónoma y origen nacional del alumnado (inmigrante o autóctonos). Así pues, en las páginas siguientes, cuando el texto refiera la existencia de un cambio entre los dos años estudiados, habrá de entenderse que se ha encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ellos, tal como se expondrá en las tablas numéricas correspondientes.

Al igual que se ha hecho en el capítulo anterior, también los resultados correspondientes al análisis comparativo se presentan desglosando los porcentajes de incidencia ocasional (*a veces*) e intensa o reiterada (*en muchos casos*). Se ofrecen, asimismo, los referentes a la ocurrencia total que se obtienen a partir de esas dos categorías. Con ello se trata de ofrecer la visión más completa posible de las diferencias y semejanzas que se han producido en el fenómeno de maltrato escolar en los siete años transcurridos entre el la recogida de los datos del primer estudio IDP-UNICEF (2000) y este segundo que ahora se analiza<sup>41</sup>.

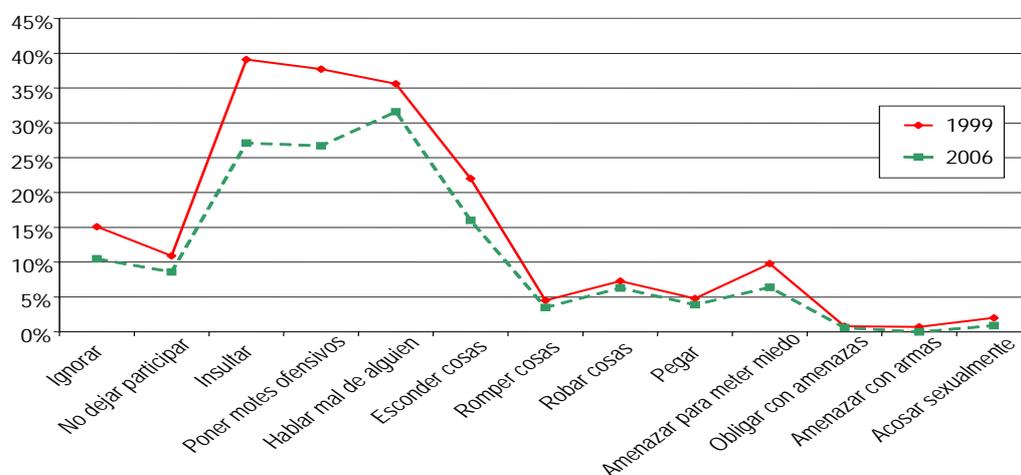
---

<sup>41</sup> Hay que señalar, además, que los datos de incidencia total obtenidos en 1999 en el estudio original han sido suficientemente divulgados para permitir también la comparación con otros estudios, p. ej. en alguna publicación con análisis adicionales a los del estudio original (del Barrio y otros, 2001, 2003; Martín y otros, 2002, 2003).

### 5.1.1.1. La perspectiva de las víctimas

Los datos de correspondientes a los porcentajes de escolares que respectivamente en 1999 y 2006, se han considerado a sí mismos como víctimas de malos tratos por parte de sus compañeros o compañeras, marcan como tendencia general una disminución de la incidencia del problema, tal como puede observarse en la Figura 5.1. Como se irá describiendo a continuación, en algunas modalidades de abuso no aparecen cambios estadísticamente significativos pero, en aquéllas en que existen, siempre van en la misma dirección: niveles más bajos de incidencia en el presente estudio que en el IDP-UNICEF (2000), tanto cuando se comparan los datos de incidencia total como cuando se hace con la incidencia ocasional (quienes señalan padecer cada tipo de agresión “a veces”).

Figura 5.1 Comparación de la incidencia de maltrato a partir de los porcentajes *Totales de víctimas* de cada tipo de maltrato en 1999 y 2006



Concretamente, tal como se aprecia en la Tabla 5.1, en varias modalidades de maltrato en que han encontrado niveles altos de incidencia en 1999 y 2006, se detecta, asimismo, una disminución estadísticamente significativa del porcentaje de escolares que se declara víctimas en 2006. Ocurre de este modo con los dos tipos de **maltrato verbal directo** estudiados (*insultar* y *poner motes ofensivos*) Concretamente cuando se comparan los porcentajes de quienes se declaran víctimas de *insultos*, los porcentajes de incidencia total del 39,1%

en 1999 al 27,1% en 2006 (una disminución del treinta por ciento de los casos) y del 34,4% al 23,2%, y cuando se habla de ocurrencia ocasional (un treinta y dos por ciento menos de casos). Diferencias similares se producen en los porcentajes de ocurrencia total del alumnado que recibe *motes ofensivos* (37,7% versus 26,6%, que constituye casi un treinta por ciento de disminución), cuando además existe no solo una bajada significativa del porcentaje de víctimas que sufren este tipo de maltrato de modo ocasional (30,4% y 21,4% respectivamente), sino también en las que lo reciben forma continuada (de 7,2% a 5,2%). Lo mismo sucede en el tipo de maltrato más indirecto y “pasivo” de **exclusión social** (*ignorar*), tanto si se tiene en cuenta la ocurrencia total (15,1% vs. 10,5% que significa un descenso del treinta por ciento) como la ocurrencia ocasional (14,2% vs. 9,5% en la que se produce un descenso de un tercio de los casos).

Tabla 5.1.: Comparación de incidencia de maltrato a partir de los porcentajes de *víctimas* de cada tipo de maltrato en 1999 y 2006

	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
	99	06	99	06	99	06
Me ignoran	14,2	9,5	0,9	1	15,1	10,5
No me dejan participar	9	7	1,9	1,6	10,9	8,6
Me insultan	34,4	23,2	4,7	3,9	39,1	27,1
Me ponen motes ofensivos	30,4	21,4	7,2	5,2	37,7	26,7
Hablan mal de mí	31,8	27,3	3,8	4,2	35,6	31,6
Me esconden cosas	20,2	14,2	1,8	1,8	22	16
Me rompen cosas	4,2	3	0,3	0,5	4,5	3,5
Me roban cosas	6,5	5,1	0,8	1,2	7,3	6,3
Me pegan	4,1	3,3	0,7	0,5	4,8	3,9
Me amenazan para meterme miedo	8,6	5,4	1,2	1	9,8	6,4
Me obligan con amenazas	0,8	0,5	0,1	0,2	0,8	0,6
Me amenazan con armas	0,6	0,4	0,1	0,1	0,7	0,5
Me acosan sexualmente	1,7	0,6	0,3	0,3	2	0,9

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

Con respecto a las **agresiones físicas**, el tipo de agresión **indirecta**, sufrida a través de las propiedades de la víctima, que supone *esconderle sus cosas*, disminuye de forma estadísticamente significativa, de nuevo, tanto si se tiene en cuenta su ocurrencia total (22% vs. 16%; disminuye un veintisiete por ciento), como la ocasional (20% vs. 14%; disminuyen en un treinta por ciento), sin que varíe el porcentaje de casos que mencionan

un maltrato más frecuente. La forma menos grave de **amenazas** (*sólo para meter miedo a la víctima*) también experimenta una disminución entre el primer estudio y el presente en sus incidencias total (9,8% *versus*. 6,4%; disminución del treinta y cinco por ciento) y ocasional (8,6% *versus*. 5,4%; disminución del treinta y siete por ciento). Recuérdese que estas dos últimas formas de acoso -*esconder cosas y amenazar sólo para meter miedo*- se sitúan, tanto en el primer informe IDP-UNICEF como en este segundo, en un nivel de incidencia medio: menos frecuentes que las verbales y de exclusión social y más que las modalidades restantes.

Hay que destacar además que también se han encontrado diferencias significativas a nivel estadístico en una de las formas graves de *bullying* que, como se sabe, registra menor incidencia que otras: se trata del *acoso sexual*, cuya ocurrencia total y ocasional disminuye en casi dos tercios (del 2% al 0,7% y del 1,7% al 0,6%, respectivamente).

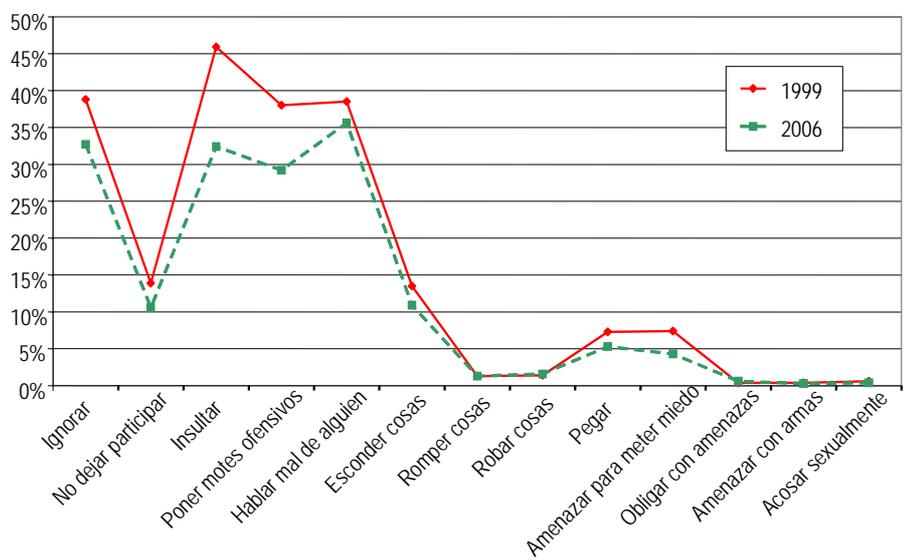
No han disminuido, sin embargo, los porcentajes de escolares de educación secundaria que dicen sufrir la **exclusión social** más directa, *no dejar participar*, la agresión verbal indirecta (*hablar mal a espaldas del compañero o compañera*), ni otras formas de **agresión física**, tanto *directa (pegar)* como *indirecta (destrozos y robos de las propiedades de la víctima)*. Tampoco disminuyen significativamente las modalidades más graves de **amenazas** (*chantajes y amenazas con armas*), seguramente porque se trata de formas de maltrato poco frecuentes en la población estudiada lo que supone porcentajes muy bajos -o frecuencias absolutas muy bajas- poco sensibles a las comparaciones estadísticas.

#### **5.1.1.2. La perspectiva de los y las agresoras**

El porcentaje de quienes se reconocen agresores o agresoras, al igual que el de las víctimas, muestra, en varios casos, una disminución entre 1999 y 2006 (véase la Figura 5.2). Como se muestra en la Tabla 5.2, esta reducción en los porcentajes se produce, atendiendo a los datos de incidencia total, en las dos formas de **exclusión social**, *ignorar* (que baja en un dieciséis por ciento; del 38,8% al 32,7% de los encuestados) y *no*

*dejar participar* (disminuye un veinticuatro por ciento, del 13,9% al 10,6%). Se produce descenso asimismo en dos de las manifestaciones de **agresión verbal**, *insultar* (disminuye un treinta por ciento, del 45,9% al 32,4%) y *poner mote ofensivo* (baja en un veintitrés por ciento, del 38% al 29,2%), y en las conductas de *pegar* (que baja un veintisiete por ciento, del 7,3% al 5,3%) y *amenazar para meter miedo* (cuya disminución es del cuarenta y dos por ciento, del 7,4% al 4,3%).

Figura 5.2 Comparación de los porcentajes *totales* de los que se reconocen *agresores* de cada tipo de maltrato en 1999 y 2006



Quando se analizan los datos de incidencia ocasional, la disminución en el presente año 2006 se observa en las mismas conductas, exceptuando el caso de *pegar* que se mantiene en similares porcentajes.

**Tabla 5.2.:** Comparación de los porcentajes de los que se reconocen *agresores* en cada tipo de maltrato en 1999 y 2006

	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
	99	06	99	06	99	06
Ignoro	35,1	29,2	3,6	3,5	38,8	32,7
No dejo participar	11,7	9,1	2,2	1,5	13,9	10,6
Insulto	41,2	30,2	4,7	2,3	45,9	32,4
Pongo motes ofensivos	32,9	25,8	5,1	3,4	38	29,2
Hablo mal de alguien	35,3	32	3,2	3,7	38,5	35,6
Escondo cosas	12,3	9,8	1,2	1,1	13,5	10,9
Rompo cosas	1,2	1	0,1	0,3	1,3	1,3
Robo cosas	1,3	1,2	0,2	0,4	1,4	1,6
Pego	6,7	4,7	0,6	0,6	7,3	5,3
Amenazo para meter miedo	6,7	3,6	0,7	0,7	7,4	4,3
Obligo con amenazas	0,3	0,5	0,1	0,2	0,4	0,6
Amenazo con armas	0,3	0,2	0,1	0,1	0,4	0,3
Acoso sexualmente	0,5	0,3	0,1	0,1	0,6	0,4

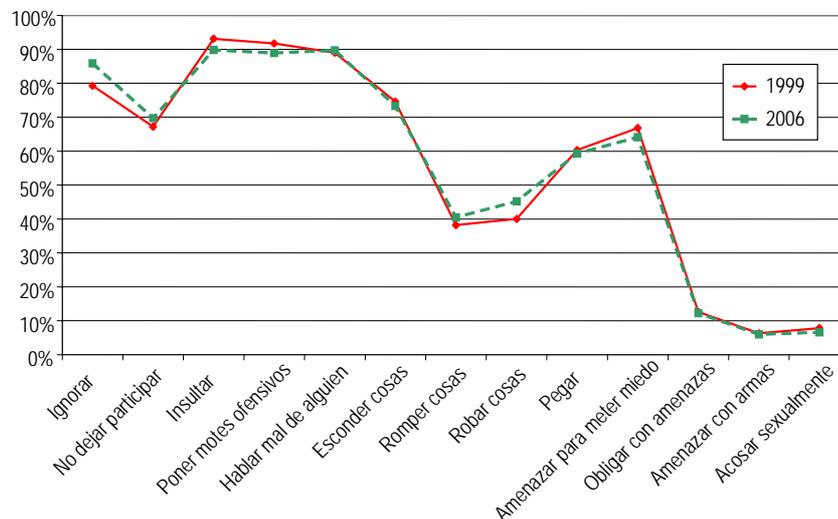
\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

Cuando se comparan los resultados de las víctimas y de los agresores, se observan similitudes y diferencias. Las diferencias se encuentran en las conductas de *esconder* y de *acoso sexual*, que muestran el mismo porcentaje de agresores que en el año 1999, mientras que disminuyen los casos de víctimas. Además, son ahora menos los y las estudiantes que *no dejen participar* o *pegan*, mientras el porcentaje de los que sufren estos problemas se mantienen similares.

### 5.1.1.3. La perspectiva de las y los testigos

Como puede verse en la Figura 5.3, en los porcentajes de quienes se declaran testigos se observan menos diferencias entre los estudios de 1999 y 2006. Tan solo en dos tipos de maltrato ha disminuido el porcentaje de los que dicen haberlos observado, mientras que en otros dos aumentan los porcentajes con respecto al estudio anterior.

Figura 5.3 Comparación de porcentajes *Totales* de alumnos que declaran haber *observado* diferentes tipos de maltrato en 1999 y 2006



Como muestra la Tabla 5.3, los alumnos y alumnas declaran haber observado *insultar* y *poner motes* un 3% menos en 2006 que en 1999. En cambio, hay ahora mayor porcentaje de estudiantes que observan en su centro dos conductas de maltrato: *ignorar* y *robar*, porcentajes que varían, respectivamente, un 4,5% (del 79,3% al 82,9%) y un 13% (del 40% al 45,2%) en relación a la situación descrita en 1999.

Tabla 5.3.: Porcentajes de alumnos que declara haber *observado* diferentes tipos de maltrato en 1999 y 2006

	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
	99	06	99	06	99	06
Ignorar	57,4	60,4	21,9	22,5	79,3	82,9
No dejar participar	47,8	51,7	19,4	18	67,2	69,7
Insultar	32	35,1	61,1	54,7	93,1	89,8
Poner motes ofensivos	30	33,1	61,8	55,8	91,7	88,9
Hablar mal de alguien	42,8	40,7	46,1	49	89,0	89,7
Esconder cosas	50,2	48,1	24,4	25,2	74,6	73,3
Romper cosas	32	33,3	6,2	7,2	38,2	40,5
Robar cosas	31,6	34,8	8,4	10,5	40	45,2
Pegar	45,9	45,1	14,4	14,2	60,3	59,3
Amenazar para meter miedo	43	41,4	23,8	22,7	66,8	64,1
Obligar con amenazas	10,5	10	2,1	2,3	12,6	12,2
Amenazar con armas	5,6	5	0,7	1	6,3	6
Acosar sexualmente	5,9	5,3	1,9	1,3	7,8	6,6

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

Cuando se analiza la incidencia esporádica (“a veces lo veo”), en lugar de la ocurrencia total, no hay diferencia entre los datos de 1999 y 2006 en la conducta de *ignorar*, aunque el cambio se mantiene en el resto de las conductas antes mencionadas.

#### **5.1.1.4. Variación de la incidencia según las características de la muestra**

Tal como cabía esperar, no se han encontrado muchas diferencias entre el estudio realizado en 1999 (IDP-U, 2000) y el actual de 2006 en la forma en que las distintas variables estudiadas inciden en los malos tratos. Se trata, como ya sabe el lector, del curso y género de los y las estudiantes, titularidad del centro en el que están escolarizados, tamaño de hábitat y comunidad autónoma de residencia. No se han incluido en este análisis comparativo los datos acerca del origen nacional de los y las estudiantes, dado que en el anterior estudio (IDP-U, 2000) no se tomó en cuenta esta característica demográfica, cuya relación con los datos de incidencia del estudio actual ha sido analizada en el capítulo anterior.

Del análisis comparativo de los datos de incidencia desde la perspectiva de las **víctimas**, se deduce que sólo el cruce de los datos de curso y género produce una diferencia entre 1999 y 2006 en un tipo particular de conducta de maltrato, el *recibir motes ofensivos o que ridiculizan*. Como puede observarse en las Figuras 5.4 y 5.5, aun cuando el porcentaje global de víctimas en 2006 sea menor que en 1999, como se ha descrito en el apartado anterior, esta disminución es distinta en chicos y chicas según los cursos en los que estudian. Así, el porcentaje de víctimas femeninas disminuye significativamente en 2006 en primero de ESO mientras que en los restantes cursos, a pesar de las diferencias existentes entre los porcentajes correspondientes a 1999 y 2006, no llegan a ser estadísticamente significativas. Sin embargo, en el caso de los chicos, la disminución es significativa en todos los cursos, manteniéndose un patrón evolutivo semejante entre primero y cuarto curso.

Figura 5.4 Comparación del porcentaje de *víctimas de motes ofensivos* por curso y género (*chicas*) en 1999 y 2006

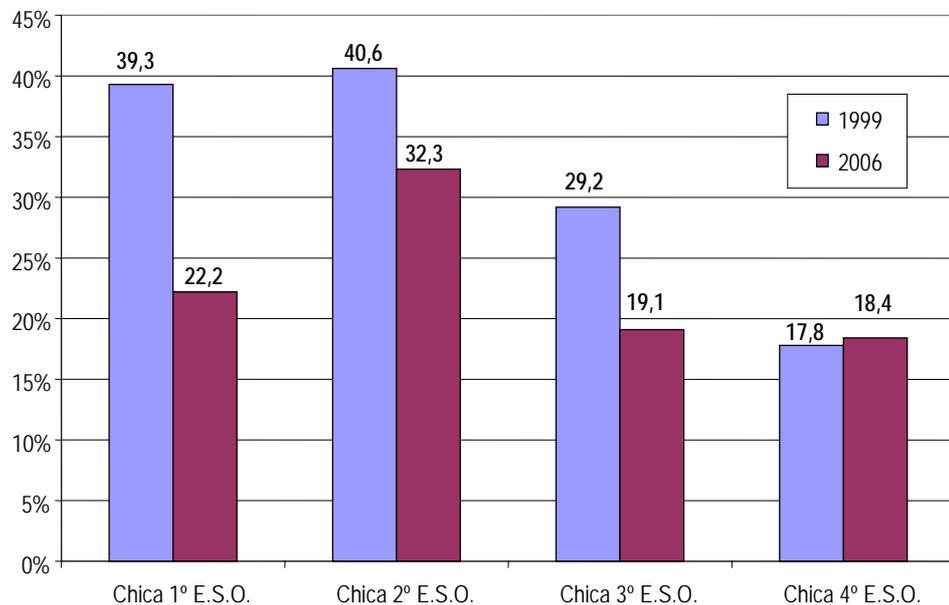
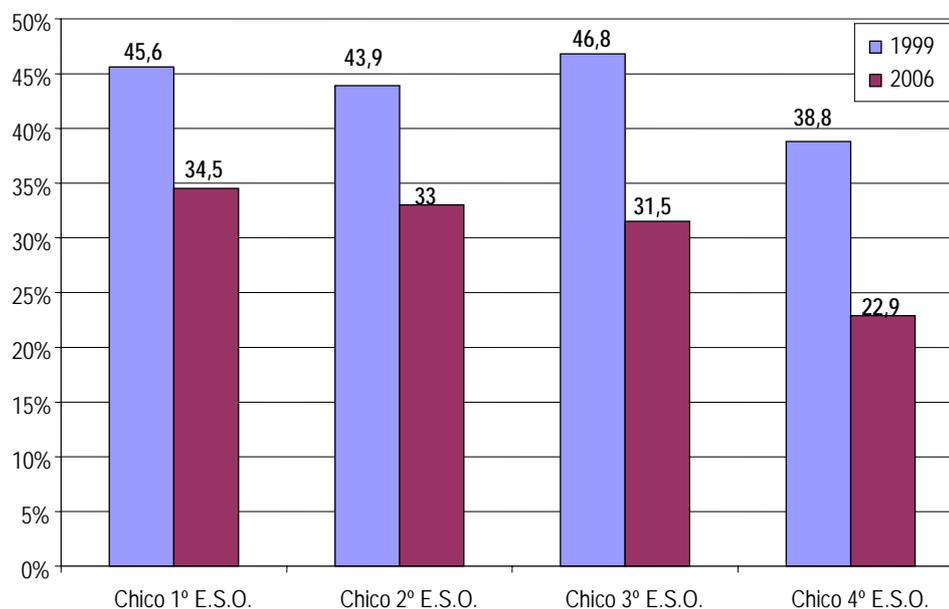


Figura 5.5 Comparación del porcentaje de *víctimas de motes ofensivos* por curso y género (*chicos*) en 1999 y 2006

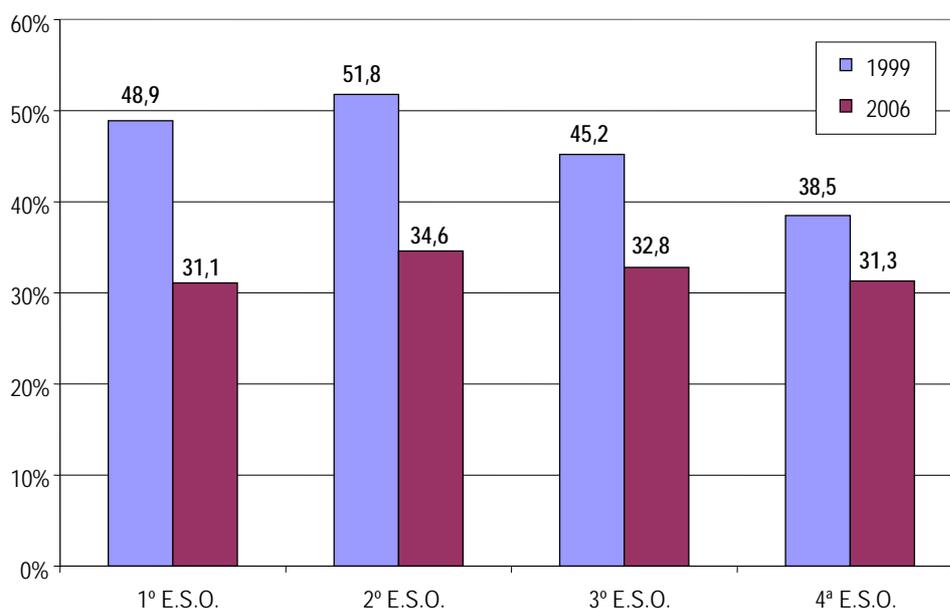


En las restantes conductas de maltrato señaladas por las víctimas, se mantienen las mismas características de género y curso en 1999 (descritas en IDP-UNICEF, 2000 y en del Barrio y otros, 2003, y

resumidas en el capítulo 1 de este informe) y en 2006 (descritas en el capítulo 4).

Con respecto a los datos de los **agresores o agresoras**, la tendencia a un menor porcentaje de quienes *insultan* a sus compañeros o compañeras, encontrada en los datos de 2006 comparados con los de 1999 y mencionada en el apartado anterior, se hace más evidente al analizar los resultados de acuerdo con la variable curso. Como muestra la Figura 5.6, en cada uno de los cuatro cursos de ESO es menor el porcentaje de quienes insultan en 2006, aunque la diferencia es más acentuada en 1º, 2º y 3º de ESO, cursos en que la incidencia de autores o autoras de insultos en 1999 superaba el 45%; en 2006, la proporción de agresores o agresoras se ha igualado en todos los cursos.

Figura 5.6 Comparación del porcentaje de *agresores* por medio de *insultos* por curso en 1999 y 2006



Con respecto a los **testigos**, sólo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en quienes observan la conducta de *pegar*. Si bien los datos no mostraban cambios en los siete años que separan la realización del trabajo de campo en ambos estudios, cuando se analizan desglosando la información por cursos, se encuentra que en este período hay una disminución significativa de quienes observan esta forma de

maltrato en primero de ESO, no habiendo cambios estadísticamente significativos en el resto de cursos (2º, 3º y 4º). En 2006, a diferencia de lo que ocurría en 1999, el porcentaje de testigos de este tipo de maltrato se ha igualado en todos los cursos.

### **5.1.2. Más allá de la incidencia: características de los y las protagonistas y circunstancias del maltrato**

Se presentan a continuación los resultados del análisis comparativo de los datos encontrados en los estudios realizados en 1999 y 2006 sobre de los diversos aspectos que van más allá de la incidencia. Esos aspectos se refieren a las características de las o los autores de las agresiones tal como son descritas por sus víctimas, a las relaciones sociales que se viven en el centro, a los lugares en que ocurren los distintos episodios de abusos entre, a los lugares en que se producen y a lo que sigue a los malos tratos.

#### **5.1.2.1. Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeros o compañeras: curso, género y relaciones sociales**

Se incluyen en este apartado, en primer lugar, las diferencias encontradas entre 1999 y 2006 desde la perspectiva de las víctimas en lo que se viene denominando características de los y las estudiantes agresores, esto es, su curso, su género y su número, así como a las relaciones sociales que existen en sus centros. En segundo lugar se estudian diferencias referidas al escenario en que suceden distintas conductas de maltrato y, por último, a las reacciones que se producen “a posteriori” entre los distintos implicados.

#### ***De qué curso es la persona que agrede: comparación 1999-2006***

Respecto al curso de la persona que protagoniza el maltrato hay que señalar, en primer lugar que en el estudio actual ha suprimido una de las opciones de respuesta incluidas en esta pregunta en el IDP-UNICEF (2000), concretamente la que hacía referencia al profesorado. Los

resultados mostraron que, al igual que en 1999, también en 2006, en todos los casos, excepto en las amenazas con armas, hay mayores porcentajes de víctimas que atribuyen la autoría de las agresiones a sus compañeros o compañeras de aula. Por otra parte, como muestra la Tabla 5.4, la comparación entre los datos del año 1999 y del 2006 para las restantes opciones de respuesta, indica que en un tipo de **agresión verbal** –*hablar mal de la víctima*- ha aumentado el porcentaje de casos en los que la agresora o agresor es de un curso inferior al de la víctima (de 3,2% a 6,5%). En otros tipos de agresión verbal también se detecta esta misma tendencia, aunque en estos casos, las diferencias no cuentan con el suficiente respaldo estadístico.

Tabla 5.4.: Comparación del curso de la persona que realiza estas agresiones 1999 y 2006

	De mi clase		De mi curso		Curso superior		Curso inferior		Ajeno/a al centro	
	99	06	99	06	99	06	99	06	99	06
Hablan mal de mí	64	66,7	28,1	22,9	9,9	11,7	3,2	6,5	11,5	9,6
Me roban cosas	71,4	82	20,4	6,6	9,2	10,4	2	5,5	1,5	3,8

\* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ )

También en un tipo de **agresión física indirecta** -*robar cosas*- ha disminuido drásticamente el porcentaje de casos que sitúan a la persona que agrede en el mismo curso pero en una clase distinta a la de la víctima (de 20,4% a 6,6%). Sin embargo, como señalan las víctimas, en la mayor parte de las categorías de maltrato estudiadas, en concreto, las de **exclusión social, agresión física directa, amenazas o chantaje y acoso sexual**, así como en los casos de **agresión física indirecta consistente en esconder y romper cosas**, no se han detectado cambios significativos en el curso de quienes agreden en los siete años transcurridos entre los dos estudios del IDP-U.

### ***El género y el número de quien agrede: comparación 1999-2006***

No se han producido cambios significativos en lo que se refiere al género y al número de quien o quienes agreden. En este sentido, se mantiene la tendencia ya señalada en el IDP-UNICEF (2000) según la cual el maltrato a los iguales es protagonizado preferentemente por los

alumnos, a excepción de la maledicencia, que sigue siendo atribuida en mayor medida a las alumnas.

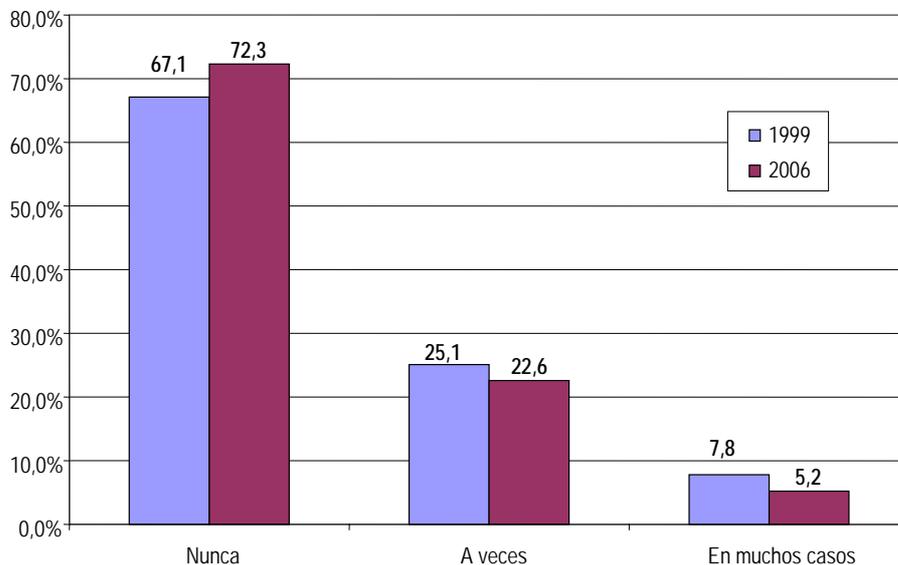
Al preguntar específicamente por el papel de las bandas en el maltrato entre iguales, como se ha señalado en el capítulo cuatro, el cuestionario de 2006 se decidió añadir una pregunta -*bandas de alumnos de fuera se meten con alumnos*- que no estaba incluida en el cuestionario anterior, por lo que obviamente no se analiza en este apartado<sup>42</sup>.

Respecto a las restantes preguntas relativas a si las bandas juveniles *se meten con un alumno o alumna, o con grupos de alumnos*, las respuestas del alumnado en su calidad de testigo, no muestran cambios significativos entre 1999 y 2006. Sin embargo, cuando se pregunta sobre la posibilidad de que las *bandas de alumnos se metan con otras bandas* (Figura 5.7), sí se aprecia una variación en las respuestas de los estudiantes en los siete años transcurridos, en el sentido de que se ha incrementado el porcentaje de los y las escolares que afirman no haberlo observado “nunca” (de 67,1% a 72,3%) mientras que la proporción de los que eligen la respuesta “en muchos casos”, ha seguido una tendencia descendente (de 7,8% a 5,2%).

---

<sup>42</sup> Como se ha señalado en el Capítulo 4, la información obtenida en 1999 sobre el papel de las bandas aparece en el trabajo de Gutiérrez (2001)

Figura 5.7 Comparación del porcentaje de alumnos/as que señalan que *bandas de alumnos se meten con bandas* 1999 y 2006

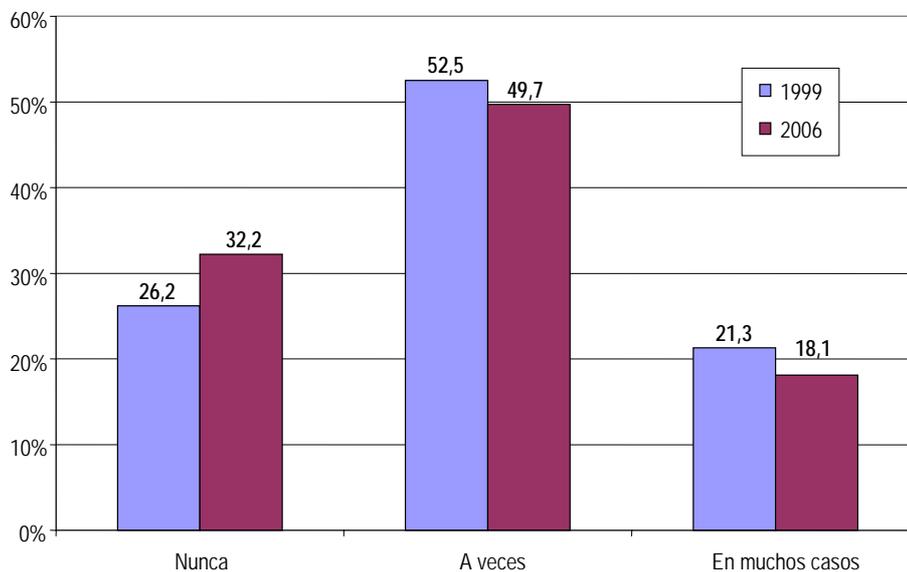


### **Las relaciones sociales en los centros: comparación 1999-2006<sup>43</sup>**

Cuando se pregunta al alumnado cómo se lleva con sus compañeros o compañeras, las respuestas del año 1999 y 2006 no difieren significativamente ya que la mayor parte de los chicos y chicas encuestados en los dos estudios afirman que tienen muchos amigos o amigas. En cambio, como se observa en la Figura 5.8, la relación del alumnado con el profesorado presenta una evolución entre el año 1999 y el 2006: aunque casi la mitad de los y las escolares siguen considerando que “a veces” se produce el hecho de que *algunos alumnos se meten con el profesorado* (52,5% en 1999, y 49,7% en 2006), en la actualidad ha aumentado la proporción de los y las que no lo han observado “nunca” (de 26,2% a 32,2%), mientras han disminuido significativamente quienes afirman que lo han visto “en muchos casos” (de 21,3% a 18,1%).

<sup>43</sup> No es posible comparara la correlación entre relaciones sociales y victimización, por lo que no se incluye en este apartado (véanse resultados del estudio actual en el Capítulo 4, y del estudio anterior en el IDP-UNICEF (2000)).

Figura 5.8 Comparación agresiones de *alumnos/as a profesores/as* 1999 y 2006



### 5.1.2.2. El escenario del maltrato

Respecto al escenario en el que tiene lugar el maltrato, no se han producido modificaciones entre los resultados referidos al alumnado en el año 1999 y 2006. El “aula” continúa siendo el lugar principal en el que se producen las agresiones, aunque la localización presenta algunas diferencias en función del tipo de maltrato, como ya se señaló en el capítulo 4, correspondiente a los resultados del estudio actual.

Debido a que en el cuestionario de 2006 se ha diferenciado como escenario de maltrato el aula con y sin la presencia del profesorado, cosa que no se hizo en el estudio anterior en que se preguntaba sobre el aula en general, se han unificado las dos opciones, para la comparación que ahora se está llevando a cabo. Sin embargo, no se han encontrado diferencias entre los dos años estudiados en ninguna de las preguntas analizadas por lo que los escenarios que los y las escolares utilizan para llevar a cabo los malos tratos permanecen constantes.

### 5.1.2.3. Lo que sigue a la agresión: reacciones y sentimientos

Se recogen a continuación los resultados obtenidos en los dos estudios en lo que respecta a las reacciones que se producen ante las agresiones, tanto por parte de la propia víctima como de las otras personas de su entorno<sup>44</sup>.

#### ***A quién se cuenta cuando sucede esto***

En la pregunta referente a la persona a que cuenta el alumnado el haber recibido una determinada agresión, se han incluido en el cuestionario de 2006 algunas opciones de respuesta nuevas -al orientador u orientadora, a los servicios de ayuda y a otros- que, de nuevo, no pueden ser analizadas en la comparación de los dos estudios, limitándose ésta a las opciones de respuesta comunes a ambos cuestionarios.

Si se comparan las respuestas de todo el alumnado que ha sido víctima de agresión, independientemente del tipo de que se trate, puede apreciarse un cambio considerable en las personas a quienes las víctimas cuentan el maltrato recibido. En concreto, en comparación con los datos del año 1999, las víctimas tienden a contarlo en menor medida *a los amigos o amigas*, aunque ésta sigue siendo la respuesta mayoritaria en ambos estudios (67,1% y 60,4% respectivamente). Por el contrario ha aumentado significativamente el porcentaje de alumnos y alumnas que lo comunica *al profesorado*: del 8,9% al 14,2% en el año actual. Además, el porcentaje de alumnos que no se lo cuentan *a nadie* también ha disminuido, aproximadamente un 5% (de 16,6% a 11,2%), lo cual indica una mayor comunicación de las agresiones sufridas.

En el análisis específico de la información proporcionada por quienes han sido víctimas de los diferentes tipos de maltrato se aprecia también este cambio (ver Tabla 5.5). Las víctimas de **agresiones verbales** -*insultos, motes y maledicencia*- han variado en cierta medida desde el año

---

<sup>44</sup> Dos aspectos incluidos en este bloque de resultados no han permitido la comparación. La *reacción de los demás compañeros o compañeras según los agresores*, debido a que las categorías de respuesta en 1999 y 2006 son diferentes por la supresión de una opción de respuesta en el segundo estudio. La *reacción del profesorado según el alumnado*, debido a que ha variado el formato de respuesta, siendo en 1999 de respuesta única, y en 2006, de respuesta múltiple.

1999, los interlocutores a quienes comunican las agresiones que reciben. En concreto, ha aumentado la proporción de alumnado que lo cuenta a los *profesores o profesoras* que recibe insultos (de 10,7% a 16,3%) y motes (de 9,6% a 16,1%) y, en el caso de la maledicencia, se aprecia una clara disminución de los estudiantes que no cuentan a *nadie* su problema (de 15,8% a 9,2%).

En un tipo concreto de **agresión física indirecta** -*esconder cosas*- se aprecia esta misma tendencia, disminuyendo en estos siete años la proporción de estudiantes que no cuentan a *nadie* que han sufrido esta agresión (de 17,6% a 8,9%). En cualquier caso, conviene recordar el carácter especulativo de los resultados así obtenidos, como se comentó oportunamente en el capítulo cuatro.

Tabla 5.5.: Comparación sobre a quién cuenta la víctima lo que le ha ocurrido

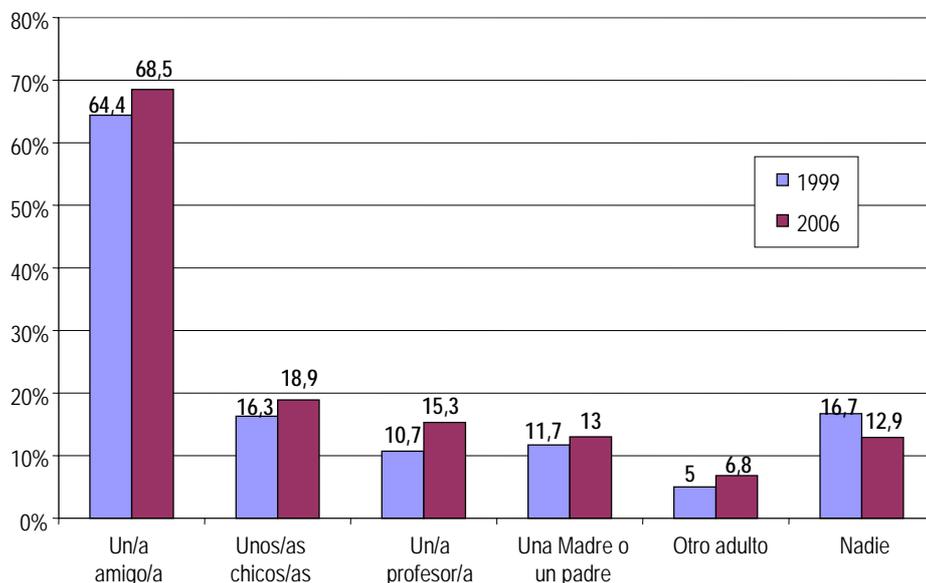
	Se cuenta a los/as profesores/as	
	99	06
Insultos	10,7%	16,3%
Motes ofensivos	9,6%	16,1%
	No se cuenta a nadie	
	99	06
Hablar mal de alguien	15,8%	9,2%
Esconder cosas	17,6%	8,9%

Finalmente, en la comunicación de las restantes modalidades de maltrato no se han encontrado diferencias destacables entre los resultados obtenidos en los dos estudios.

### **La ayuda que recibe la víctima**

La ayuda que recibe la víctima de maltrato, entendido éste de un modo general, presenta alguna variación entre los años 1999 y 2006, según informan las propias víctimas (ver Figura 5.9). En concreto, se ha incrementado la proporción de estudiantes que *reciben ayuda de algún profesor o profesora* (del 10,7% al 15,3%), mientras que en las restantes categorías, los porcentajes se mantienen.

Figura 5.9 Comparación de ayuda recibida según la *victima* cuando les ocurren situaciones de maltrato 1999 y 2006

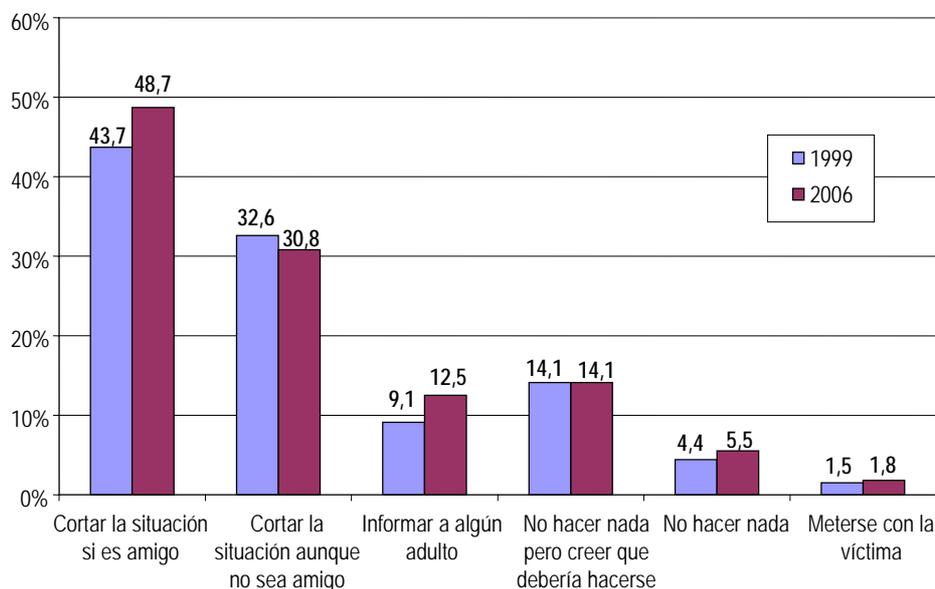


La comparación longitudinal de las respuestas referentes a quiénes prestan ayuda, teniendo en cuenta cada tipo específico de maltrato, no presenta diferencias significativas, lo que indica que, al analizar cada conducta aisladamente, las diferencias señaladas de un modo general se hacen menos pronunciadas.

### ***Cómo se reacciona: la voz de los y las testigos***

Las reacciones del alumnado cuando es testigo de alguna agresión presentan algunas diferencias en 2006 (ver Figura 5.10). Un mayor porcentaje de estudiantes, que llega casi a la mitad de la muestra, señala que *se implica cortando la situación cuando el agredido es un amigo*, (de 43,7% a 48,7%) y, asimismo, se ha incrementado la proporción de alumnado que *informa a un adulto* (de 9,1% a 12,5%). Las restantes reacciones del alumnado se mantienen sin variaciones importantes.

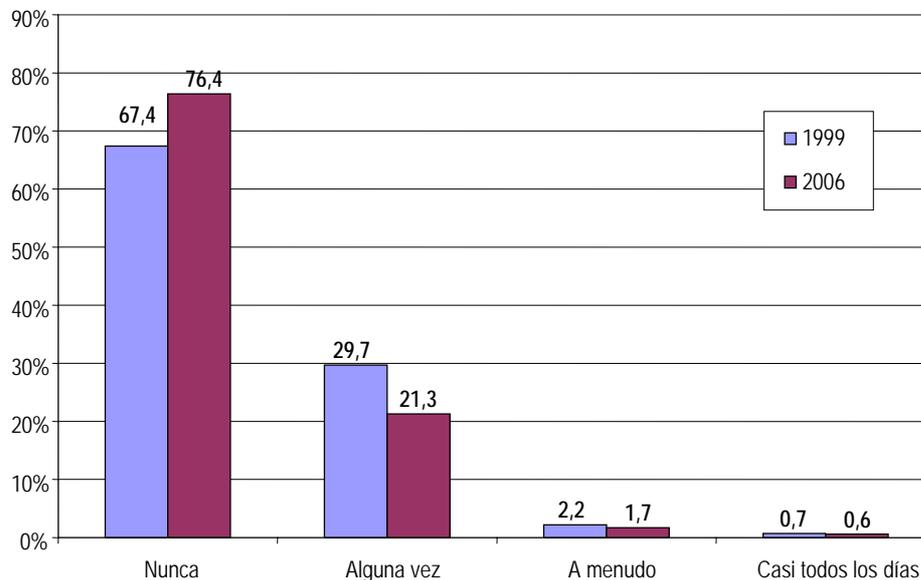
Figura 5.10 Comparación sobre cómo reaccionan los *testigos* cuando ven situaciones de maltrato 1999 y 2006



### ***Sentir miedo en la escuela***

Cuando se comparan las opiniones del alumnado sobre si sienten miedo en el centro educativo, también se constata una clara evolución positiva (ver Figura 5.11). En el año 2006 ha disminuido significativamente la proporción de quienes señalan haber sentido miedo “alguna vez” (de 29,7% a 21,3%) y, al mismo tiempo, se ha incrementado el porcentaje de los que no han sentido miedo “nunca” (de 67,4% a 76,4%). Las restantes categorías de respuesta -“a menudo”, “más de tres o cuatro veces” y “casi todos los días”-, menos señaladas por el alumnado pero de mayor gravedad, no han variado en el periodo de tiempo estudiado.

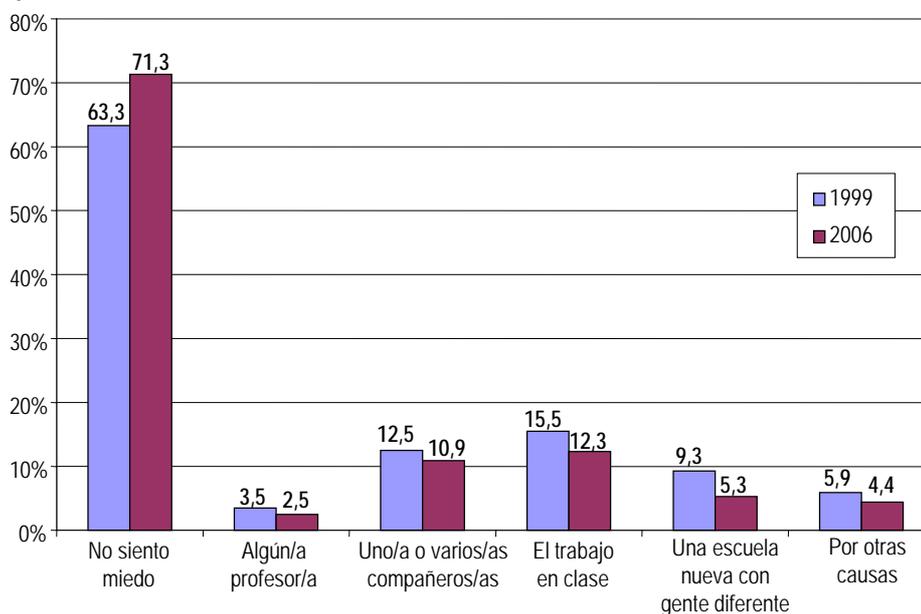
Figura 5.11 Comparación del porcentaje de alumnos/as que dicen sentir miedo al venir a la escuela 1999 y 2006



Al preguntar a los y las estudiantes por las causas del miedo, las respuestas obtenidas en los dos años estudiados también van en la misma línea positiva (ver Figura 5.12). En concreto, se ha incrementado el porcentaje de alumnado que señala que *no siente miedo* (del 63,3% al 71,3%)<sup>45</sup>. Por el contrario, *el trabajo en clase* (de 15,5% a 12,3%) y *asistir a un nuevo centro* (de 9,3% a 5,3%) han disminuido significativamente como fuentes del miedo entre los años 1999 y 2006. El resto de causas de miedo (algún profesor o profesora, uno o varios compañeros o compañeras y otras causas) mantienen unos porcentajes similares en los dos estudios.

<sup>45</sup> La diferencia de porcentajes con el *nunca* de la pregunta anterior se debe a que el número de alumnos que no contesta a la pregunta es distinto.

Figura 5.12 Comparación de los motivos por los que se siente miedo al venir a la escuela 1999 y 2006



Si se analizan los datos correspondientes a la frecuencia con la que se ha sentido miedo, el patrón de respuestas se mantiene constante en los dos estudios.

## 5.2. Resultados relativos a las respuestas de los profesores y profesoras

En el caso de los y las docentes son relativamente pocas las preguntas en las que se ha producido alguna modificación entre las respuestas del estudio de 1999 y las del 2006. La estabilidad es, por tanto, la característica general. No obstante, los cambios que se aprecian resultan muy interesantes. A éstos se hace referencia a continuación entendiéndose que, para todas aquellas otras preguntas que no se mencionan, son válidos los datos que se recogen en el apartado 4.2 de este volumen o los que figuran en el epígrafe 2.2 del libro editado en 2000, ya que, aunque las cifras concretas puedan no ser exactamente iguales, las pequeñas diferencias que se observan no resultan estadísticamente significativas.

Del mismo modo en que no ha variado la percepción del profesorado acerca de la importancia de los conflictos en el centro, ni sobre la incidencia del maltrato entre iguales, sí lo ha hecho, en cambio, la importancia que este colectivo da a determinadas causas en la explicación de por qué el alumnado es agredido. En concreto, en el momento actual se da más importancia a las *diferencias culturales, sociales y religiosas* que en 1999. El peso que se atribuía a diversos factores en la conducta del agresor o agresora, en cambio, no ha variado.

Otro aspecto en el que los o las jefes de estudio han variado su percepción en los siete años transcurridos, se muestra en la frecuencia con la que llevan a cabo determinadas medidas ante situaciones de maltrato, tanto cuando contestan como profesores o profesoras de un grupo concreto de estudiantes, como cuando responden desde la perspectiva general del centro que su cargo directivo les permite tener. En el primer caso, para siete manifestaciones del maltrato -*insultar, poner motes, esconder, romper, robar, pegar y amenazar para meter miedo*- ha aumentado la frecuencia con la que se “redactan partes” (ver Figura 5.13). Igualmente, en estas mismas conductas, exceptuando *poner motes, esconder, romper y amenazar para meter miedo*, así como en la de *hablar mal de*, ha aumentado el número de docentes que *hablan con la familia* (ver Figura 5.14).

Figura 5.13 Comparación de la actuación *Redactar partes* en el *aula* según los jefes de estudio

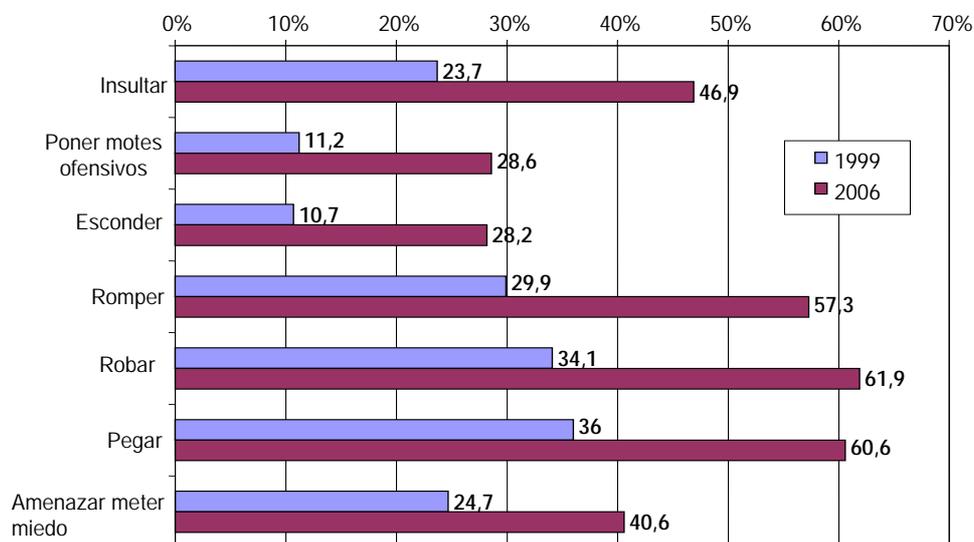
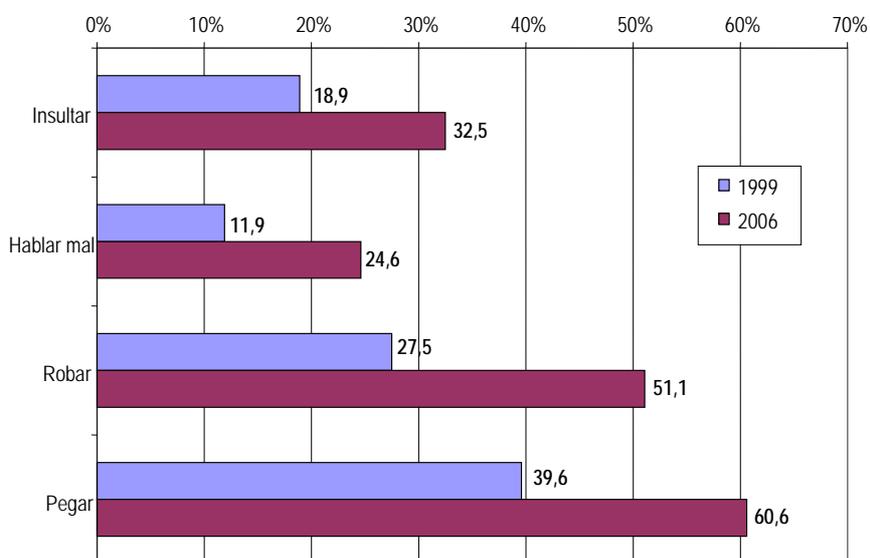


Figura 5.14 Comparación de la actuación *Hablar con la familia* en el *aula* según los jefes de estudio



Cuando el acoso es a través de la maledicencia, también se observa un aumento en la actuación de *derivar al Departamento de Orientación* (de 5,7% a 15,3%). Finalmente, se aprecia un endurecimiento de las sanciones para las conductas de *pegar*, ya que ha aumentado

notablemente (de 13,5% a 34,2%) el porcentaje de respuestas en la categoría *lo propongo para expediente en el Consejo Escolar*.

La pauta que se observa cuando se responde a las preguntas sobre las actuaciones que se toman en el conjunto del centro es también muy clara. En siete manifestaciones de maltrato -*insultar, poner motes, hablar mal, esconder, romper, robar, pegar, y amenazar para meter miedo*- ha aumentado la medida de *hablar con la familia* (ver Figura 5.15). Asimismo, en todas estas conductas, excepto el robo, se utiliza en mayor proporción el recurso de *derivar al Departamento de Orientación* (ver Figura 5.16). Por otra parte, es más frecuente *comunicarlo a la dirección para sanción inmediata* de lo que lo era en IDP-UNICEF (2000) en los casos de *poner motes y pegar*.

Figura 5.15 Comparación de la actuación *Hablar con la familia* en el centro según los jefes de estudio

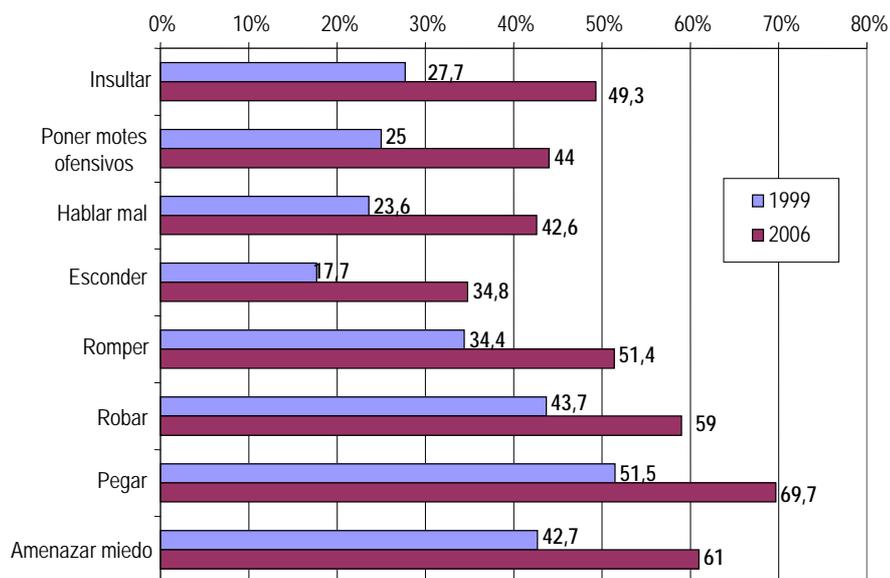
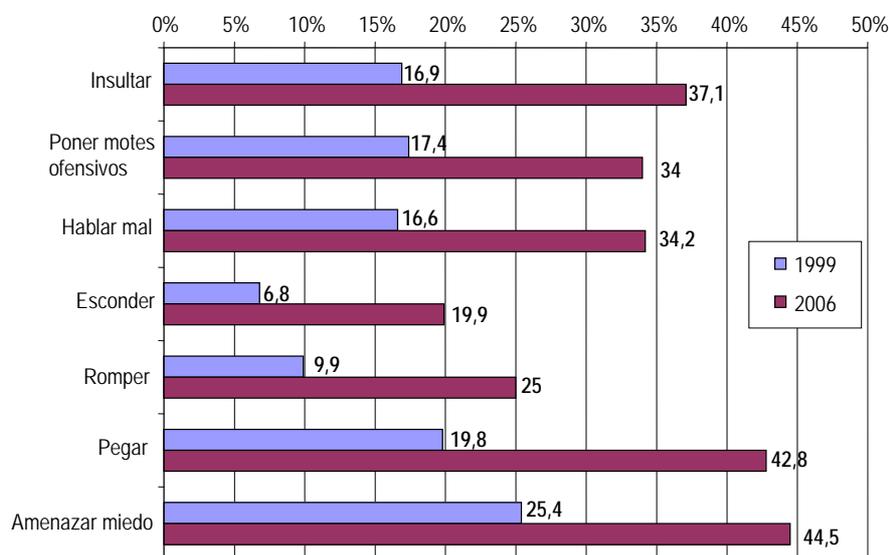


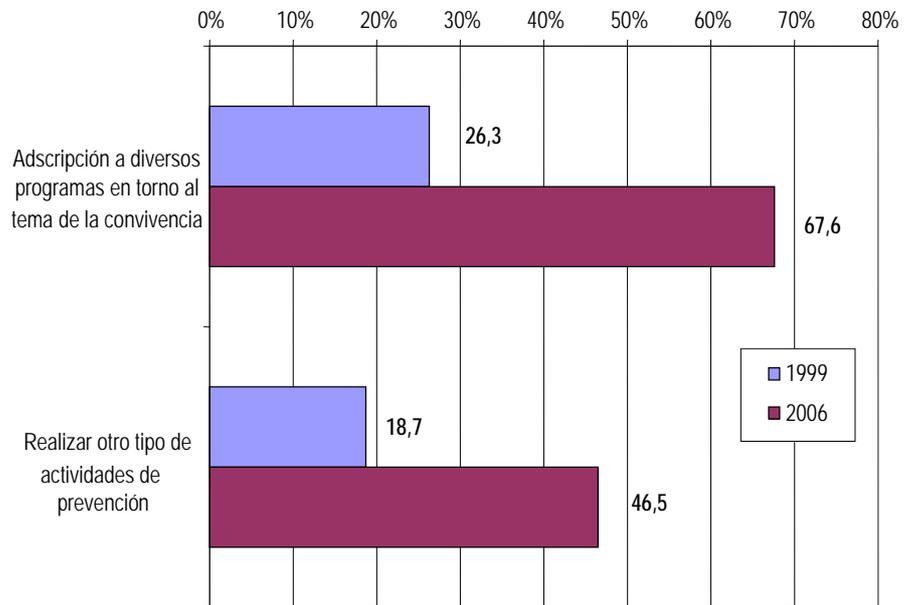
Figura 5.16 Comparación de la actuación *Derivar al Departamento de orientación* en el centro según los jefes de estudio



Otro de los cambios se produce en las respuestas a la pregunta número 14 del cuestionario, en la que se pedía a los y las jefes de estudio que señalaran cuántas veces se habían utilizado en el centro las sanciones directas, las expulsiones, las denuncias a la policía y el cambio de colegio. En la actuación con frecuencia más alta, *las sanciones directas*, ha aumentado el porcentaje en la categoría de respuesta “de 11 a 20 veces”.

Finalmente, las contestaciones que da el profesorado cuando se le pregunta sobre el tipo de actividades de prevención que se desarrollan en el centro ponen de manifiesto que en el momento actual los colegios e institutos “participan en diversos programas en torno al tema de la convivencia” y “realizan otro tipo de actividades de prevención” con mayor frecuencia que lo hacían en 2000 (ver Figura 5.17).

Figura 5.17 Comparación de las actividades de prevención realizadas en el centro según los jefes de estudio





### **PARTE III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**



## **CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES**

En este capítulo se presentan las conclusiones sobre la situación del maltrato entre iguales por abuso de poder en los centros educativos de secundaria españoles. Tales conclusiones surgen, como es lógico, del estudio empírico realizado a lo largo del año 2006 con una muestra representativa de alumnado y profesorado tomada de todas las comunidades autónomas. Pero se ha querido también ampliar estas conclusiones con la comparación entre los resultados obtenidos en el primer informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), cuyo trabajo de campo se hizo en 1999, con los correspondientes a este segundo estudio IDP-UNICEF desarrollado en 2006. Además, y en la medida en que la metodología lo permite, se comparan los resultados con los obtenidos en las investigaciones realizadas en España entre 1999 y 2006 de las que se tienen constancia y que se analizaron en el capítulo 2 de este Informe.

Como se ha señalado anteriormente (véase el capítulo 3), el objetivo general del estudio empírico del que aquí se extraen las conclusiones, consistía en la determinación de las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. Este objetivo general se había desglosado en una serie de objetivos específicos, cuales eran: a) la determinación del grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato, físico, verbal y social; b) la descripción del problema desde los diferentes puntos de vista de la víctima, el autor o la autora del maltrato y los testigos; c) la determinación de los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato, en el contexto del centro educativo: patios, aulas, inmediaciones del centro, etc.; d) la descripción de las estrategias de comunicación y resolución del conflicto por quienes lo protagonizan, así como del papel del profesorado en la detección y resolución del problema; e) el estudio de la relevancia de variables que, como la edad o nivel educativo, el género, el tamaño del “hábitat” en que se sitúe el centro y la titularidad pública o privada del mismo; pueden afectar al problema en sus distintos aspectos; f) la comparación entre la información expresada por el alumnado y la los jefes de estudio de los centros; y g) la comparación de los resultados

obtenidos en el estudio actual con los correspondientes al primer Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF.

Los datos resultantes -descritos en los dos capítulos anteriores-, permiten llegar a algunas conclusiones relevantes con respecto a estos objetivos que se exponen a continuación estructuradas alrededor de los dos grandes bloques que constituyen las informaciones proporcionadas por los alumnos encuestados, de una parte, y las que aportan los Jefes de Estudio, de otra. El apartado correspondiente a las conclusiones sobre las respuestas del alumnado se organiza como sigue: incidencia del maltrato; características de sus actores; escenario en que tiene lugar y lo que sigue a la agresión. Por su parte, las conclusiones sobre las opiniones del profesorado se organizan del siguiente modo: percepción de los conflictos de convivencia en los centros; percepción del maltrato entre iguales; los conflictos entre alumnado y profesorado y la repuesta de los docentes y los centros ante el problema.

En términos generales, los resultados obtenidos y su comparación con los del anterior informe del año 2000 permiten afirmar que el panorama del maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado en estos años. Tanto las respuestas de los alumnos como las de los profesores ponen de manifiesto (salvo las excepciones que más adelante se concretarán) que la incidencia del maltrato ha tendido claramente a disminuir, especialmente en aquellas conductas abusivas más frecuentes y menos graves.

Así, por ejemplo, el porcentaje de incidencia total de las víctimas de insultos pasa del 39,1% al 27% y la de víctimas de motes ofensivos del 37,7% al 26,6%. También disminuyen los porcentajes declarados de víctimas de otras conductas más graves, como la agresión física indirecta, en su forma de esconder sus cosas, e incluso alguna forma de amenazas. También el acoso sexual, que disminuye en casi dos tercios, lo que supone una indudable mejoría respecto de la situación anterior.

Sin embargo, otras conductas padecidas por los alumnos, como la exclusión social más directa (no dejar participar) o ciertas formas de

agresión física, así como las modalidades más graves de amenazas, no muestran esta tendencia a la baja y se mantienen en niveles similares a los de 1999. No empeoran los datos, pero no mejoran, y eso no es un buen resultado.

De todo ello cabe concluir que las políticas preventivas y las líneas de intervención que se han seguido, logran ciertos resultados parciales, siempre bienvenidos, pero claramente insuficientes en la medida en que sólo alivian pero en absoluto resuelven el problema. Todos los tipos de maltrato estudiados tienen lugar en todos los centros educativos incluidos en la muestra. Un 30% de los alumnos de secundaria son víctimas habituales de conductas de exclusión social, si bien el porcentaje disminuye hasta el 2,6% cuando se trata de comportamientos muy reiterados. Y, en porcentajes inversamente proporcionales a la gravedad de los actos, otros alumnos en todos los centros sufren conductas violentas.

Por su parte, los resultados obtenidos cuando los alumnos hablan como agresores también permiten albergar un relativo optimismo en la medida en que confirman esa tendencia a la baja de cierto tipo de conductas y la ausencia de incrementos en otras. Puede que, no sea ajeno a ello la sensibilización hacia un problema que hasta fechas relativamente recientes estaba inmerso en lo que se ha dado en llamar el “currículum oculto” de las aulas y que sólo ocasionalmente salía a la luz.

La prevención sin duda es fundamental para evitar que un alumno se convierta en maltratador. Pero también lo es que exista un clima social y una conciencia personal y colectiva en la que sea palpable el rechazo hacia este tipo de conductas. Y, aunque la situación ha mejorado, falta mucho por hacer porque todavía hoy son más los alumnos que se reconocen como agresores que los que se confiesan víctimas. Es decir, que a pesar de que la respuesta a los cuestionarios fuese anónima, los estudiantes no parecen tener inconveniente en reconocerse como autores de conductas de maltrato más que como víctimas de las mismas.

A todo ello se aludirá con más detalle en los siguientes apartados, si bien hay que recomendar vivamente la lectura atenta y minuciosa del capítulo en el que se exponen los resultados del estudio realizado este año, donde se efectúan numerosas precisiones cuya toma en consideración es necesaria para comprender en sus términos más precisos el alcance de lo que aquí se dice.

## **6.1. Conclusiones relativas a las respuestas del alumnado**

### **6.1.1. Naturaleza e incidencia del maltrato**

A partir de los datos proporcionados en 2006 por los tres mil estudiantes que participaron en el estudio, puede afirmarse que todos los tipos de maltrato por los que se ha indagado tienen lugar en los centros docentes de secundaria españoles, si bien cada uno de ellos con un nivel de incidencia muy distinto. Así, de acuerdo con la incidencia estimada por los alumnos y alumnas que se declaran **víctimas** de las diferentes modalidades de maltrato, el porcentaje más alto corresponde a los abusos por agresión verbal, cuyas diversas manifestaciones se sitúan entre el 27% y el 32%, seguido de la exclusión social y de las agresiones efectuadas a través de las propiedades (en este caso, esconderlas). Con menores porcentajes de incidencia se sitúan las conductas de robo y de amenazar para intimidar, seguidas de las agresiones físicas directas (pegar) y de los destrozos de material. Un porcentaje de escolares menor al uno por ciento alude a los chantajes (obligar a otro a hacer cosas que no desea), al acoso sexual y a las amenazas con armas. Por tanto, podría concluirse que existe una relación inversa entre la gravedad de las conductas y su nivel de incidencia, pero siempre teniendo en cuenta las precisiones que deben hacerse cuando se habla de “gravedad” en los distintos tipos de maltrato. Y ello, entre otras razones, porque algunos estudios retrospectivos realizados sobre el tema con personas adultas han encontrado que alguna de las conductas de maltrato consideradas “menos graves”, como la exclusión social, pueden incidir de forma muy negativa en las víctimas que las padecen y perpetuarse en cierta medida hasta en la vida adulta (Van der Meulen y otros, 2003).

Cuando se comparan estos datos con los correspondientes al estudio anterior (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000), se encuentra una disminución de la incidencia de ciertas modalidades de maltrato por abuso de poder. En particular, los tipos de maltrato cuya incidencia desciende de modo estadísticamente significativo son los *insultos* (de 39,1% a 27,1%) y los *motes ofensivos* (de 37,7% a 26,7%), la conducta de *ignorar* (de 15,1% a 10,5%) y de *esconder cosas de otros* (de 22% a 16%), así como las *amenazas para meter miedo* (de 9,8% a 6,4%) y el *acoso sexual* (de 2% a 0,9%). Se mantiene en niveles similares la agresión verbal indirecta o *maledicencia*, la exclusión social activa o *no dejar participar*, las formas de agresión física tanto directa (*pegar*) como indirecta (*los robos y destrozos de propiedades*) y las formas más graves de *amenazas*.

Atendiendo a la información que nos dan los y las estudiantes cuando se declaran **agresores**, y de nuevo en relación con el informe del 2000, ha habido una reducción en los porcentajes de quienes reconocen ejercer la exclusión social, sea en forma de *ignorar* (de 38,8% a 32,7%) o de *no dejar participar* (de 13,9% a 10,6%). Pese a esta mejoría, lo cierto es que casi un tercio y más de un décimo, respectivamente, de los participantes en el estudio afirman practicar con sus compañeros este rechazo. Se reducen además los porcentajes de quienes *insultan*, (de 45,9% a 32,4%) y *ponen motes ofensivos* (de 38% a 29%), y de quienes *pegan* (desde un 7,3 % a un 5,3%) y *amenazan para meter miedo* (de 7,4% a 4,3%). Pero de nuevo, como en el caso de las víctimas, se mantiene el porcentaje de estudiantes que reconoce *hablar mal de otros a sus espaldas*, modalidad de maltrato que más agresores dicen practicar, casi un 40% en los datos actuales. Tampoco varía el porcentaje de quienes se reconocen maltratando a los compañeros *escondiéndoles sus propiedades*, modalidad de maltrato indirecto que dice ejercer la décima parte de los y las estudiantes.

La comparación relativa entre los porcentajes de alumnos que se declaran víctimas y agresores coincide con lo encontrado en el estudio de 2000. Así, hay un número superior de alumnos y alumnas que declaran ser autores de agresiones verbales, exclusión social, y agresión directa

(conducta de *pegar*), que los que se sitúan como víctimas. La diferencia más acusada se da en la conducta de *ignorar*: mientras que sólo una décima parte de los escolares dice *ser ignorado* por sus compañeros y compañeras, un tercio sostiene que ellos *ignoran a otros*. Sin embargo, son más los y las estudiantes que afirman sentirse agredidos que los que dicen ser autores de los otros tipos de agresiones: las dirigidas a las propiedades de los compañeros (*esconder, romper o robar cosas*), el *acoso sexual* y las *amenazas*. Finalmente en lo que se refiere al *chantaje*, coinciden los porcentajes de quienes se declaran víctimas y agresores.

El mayor número de agresores en las categorías consideradas “menos graves”, puede deberse a que esas modalidades de abusos tienden, todas ellas, a ser realizadas en grupo, según confirman los datos que nos proporcionan las víctimas sobre quienes son sus agresores (véase el Capítulo 4, Apartado 4.1.2.1). Por ello sería razonable encontrar un mayor porcentaje de estudiantes que hubieran participado de esa actividad colectiva de maltrato que el de aquellos que se declaran víctimas de la misma. Estos datos van en la misma línea de las tendencias encontradas sobre el mismo tema en el IDP-UNICEF (2000).

Cuando los y las estudiantes hablan desde la perspectiva de observadores -**testigos**- de lo que ocurre en sus centros, los resultados muestran los únicos incrementos registrados en el estudio de 2006, tan sólo en dos modalidades de maltrato: *ignorar* (de 79,3% a 82,9%) y *robar* (de 40% a 45,2%). Al mismo tiempo, se reducen los porcentajes de los testigos de agresiones verbales, en concreto de *insultos* (de 93,1% a 89,8%) y de *motes ofensivos* (de 91,7% a 88,9%), lo que coincide con los resultados obtenidos desde las perspectivas de víctimas y agresores:

Por otro lado, como ocurriera en el anterior estudio (IDP-U, 2000), el porcentaje de escolares que declaran haber presenciado las distintas modalidades de maltrato, es superior al de los que declaran haber recibido o haber protagonizado esas modalidades.

Finalmente hay que hacer referencia al uso de las nuevas tecnologías como medio para recibir o ejercer el maltrato, actividad ésta

conocida como *cyberbullying*, y a la que los medios de comunicación aluden como una nueva forma de maltrato en la que la posición del agresor es peculiar en relación con la que ocupa en otras formas “clásicas” de maltrato dado el carácter poco visible de la conducta y la gran difusión de la que ésta puede ser objeto. Sin embargo, a tenor de los resultados obtenidos en este trabajo y pese a lo notoria que se ha vuelto esta forma de maltrato, son pocos los estudiantes que utilizan o padecen esta forma de abuso: aproximadamente el cinco por ciento tanto de las víctimas como de los agresores.

Estos resultados coinciden en cuanto al patrón de incidencia de unas modalidades frente a otras con la mayor parte de los estudios realizados a lo largo de los siete años transcurridos entre el estudio de 1999 y el actual. A pesar de las diferencias metodológicas y de objetivos que tienen las diferentes investigaciones reseñadas en el capítulo 2 de este Informe, se observa en todos los casos una mayor incidencia del maltrato ejercido en forma de agresiones verbales. Las conductas de exclusión social y una forma particular de agresión a través de las propiedades (esconderlas) siguen en orden de importancia. En menor medida, aparece un tipo particular de amenazas, las realizadas para intimidar, sin que intervengan armas ni el chantaje, y la agresión física directa, pegar, conducta ésta última que en otros estudios aparece acompañada de acciones equivalentes (dar patadas, empujar...). El maltrato que adopta la forma de amenazas más graves o de acoso sexual aparece en porcentajes muy inferiores a las otras modalidades, tanto en este estudio como en los otros contemplados.

Así pues la relación inversa entre el orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato y su gravedad, y la mayor frecuencia de los malos tratos de tipo verbal, ha sido verificada en los estudios realizados en España entre 1999 y 2006, con independencia de la clasificación utilizada, de la perspectiva desde la que informe el alumnado implicado, del ámbito territorial estudiado, y de la etapa educativa analizada.

Ahora bien, el que las formas más graves de maltrato sean las menos frecuentes no puede inducirnos a pensar que el problema del

abuso escolar carece de importancia en España. Por una parte, todas las formas de maltrato tienen consecuencias negativas para quienes las sufren y son muy numerosos los alumnos que las padecen de alguna manera. Además, todas las formas de maltrato se dan en mayor o menor medida en todos los centros educativos estudiados y aunque se aprecie una relativa disminución porcentual, más intensa en las conductas menos graves, estamos muy lejos aún de erradicar de las aulas el fenómeno de la violencia entre iguales.

Por otra parte, aunque las formas más alarmantes no puedan considerarse frecuentes, los porcentajes de víctimas de agresiones graves como chantajes, amenazas con armas o acoso sexual, aunque bajos (en este estudio entre 0,4% y 0,6%), corresponden a estudiantes concretos y reales que las padecen y que deberían verse aliviados de ese sufrimiento que puede tener consecuencias inmediatas extraordinariamente graves, según se ha podido comprobar en casos puntuales de los que nos han venido informando los medios de comunicación. A ello debe añadirse que, como se ha constatado en el Capítulo 5, estos abusos, aunque con una tendencia a la baja, desde la perspectiva de las víctimas, se mantienen casi constantes entre 1999 y 2006, lo que parece evidenciar que las políticas correctoras aplicadas no han dado, ni mucho menos, los frutos deseados.

Al igual que ocurriera en el estudio del año 2000, ni la comunidad autónoma ni el tamaño del hábitat resultan variables determinantes a la hora de producir diferencias significativas en la incidencia de los distintos tipos de abuso entre iguales. Por consiguiente, puede afirmarse que esta forma de acoso escolar se produce en términos similares en todas las Comunidades Autónomas españolas sin diferencias apreciables entre los centros ubicados en zonas rurales y los ubicados en zonas urbanas.

Con respecto al *género*, hay más chicos que chicas que mencionan que *se les pega* y que *reciben motes ofensivos*, o, si son de primer curso, hay, asimismo, más chicos a quienes se *rechaza a la hora de participar*, mientras que son más las chicas de las que *se habla mal a sus espaldas*. En el resto de acciones hay tantas víctimas femeninas como masculinas.

Sin embargo, es mayor el porcentaje de agresores varones en casi todas las modalidades, excepto, una vez más, en la maledicencia, que según los resultados de este trabajo parece más asociada al género femenino. En las conductas de *ignorar*, *robar* y en aquellas que implican *amenazas más graves* no aparecen diferencias significativas en razón del género. Finalmente, la única modalidad en que el género de los testigos arroja diferencias es, de nuevo, *hablar mal a espaldas de otros*, que más chicas que chicos dicen observar.

En general, puede afirmarse que los resultados relativos al género son bastante homogéneos en las distintas investigaciones realizadas tanto en nuestro país como fuera de él. En nuestro caso puede concluirse de modo general que los alumnos están más implicados que las alumnas en los malos tratos, especialmente cuando se toma la perspectiva de los agresores. Sin embargo, para algunas de las diferentes formas de abuso verbal, las protagonistas son las alumnas de manera claramente preferente. Dado que no existe uniformidad en las categorías de maltrato verbal utilizadas, no puede concluirse de modo general cuál o cuáles son las más características del género femenino, aunque parece que la maledicencia es preferentemente utilizada por parte de las escolares españolas.

Por su parte, el curso de los estudiantes sigue siendo una variable relevante en relación con los casos de maltrato. Aun cuando no en todas las modalidades se observan diferencias en el porcentaje de víctimas que hay en los diferentes cursos, cuando las hay, siempre señalan más porcentaje de víctimas varones de primero o segundo cursos y menos porcentaje en cuarto. Se mantienen sin cambios en los chicos y chicas de los cuatro cursos estudiados las conductas de *ignorar* y *hablar mal de otros*. Precisamente en estas modalidades de maltrato, crecen los porcentajes de quienes dicen maltratar a sus iguales entre primero y cuarto curso. Sólo a la hora de *pegar* de nuevo hay más agresores en el curso inferior -primero- que en el superior -cuarto-. Los datos de los y las estudiantes que son testigos de estas conductas confirman un porcentaje superior de quienes observan *maledicencia* y *robos* en cuarto curso,

mientras que en primero hay menos alumnado que perciba estas modalidades de maltrato.

En relación con el curso, la tendencia general de los estudios españoles incluidos en el capítulo 2 de este Informe y realizados con estudiantes de educación secundaria, va en el sentido de que los malos tratos son más frecuentes en los primeros cursos de la ESO, aunque se produzcan variaciones cuando se tienen en cuenta los diferentes tipos de maltrato y el género del alumnado. Sin embargo, es importante señalar que en la mayor parte de las investigaciones que han trabajado también con alumnado de primaria, sitúan también el fenómeno en los dos últimos cursos de esta etapa (Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, 2006; Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana 2007, Saéñz, Calvo, Fernández y Silván, 2005).

Se deduce de estos resultados que la conducta de maltrato que permanece a lo largo de los años es la *maledicencia*, ya que no disminuyen las víctimas y, además aumentan quienes dicen practicarla y verla. En parte tampoco disminuye el porcentaje de los alumnos y alumnas víctimas de la conducta de *ser ignorados* y aumentan quienes se dicen agresores y testigos de la misma. Estas diferencias podrían deberse a una mayor sensibilidad para percibir estas modalidades de maltrato indirectas, que en primero podrían pasar más desapercibidas como formas de maltrato. Parecen resultar reales, a juzgar por las respuestas de quienes dicen practicarlas.

¿Qué diferencias hay entre 1999 y 2006 en la variación de los resultados en relación con el género y curso de los estudiantes? Sólo en el tipo de maltrato de *poner motes ofensivos* se encuentra un cambio en quienes se declaran víctimas: hay menos chicas que mencionen recibir motes ofensivos en 2006, excepto en el grupo de cuarto de la ESO y también menos chicos en todos los grupos. En cuanto a los porcentajes de agresores en uno y otro estudio, son menos en todos los cursos quienes admiten que *insultan*, y especialmente en los dos primeros cursos. También son menos en 2006 los estudiantes de este primer ciclo de ESO

que señalan que observan la conducta de pegar, aun cuando haya aumentado con respecto a 1999 quienes en tercero y cuarto lo observan.

La titularidad del centro, parece una variable significativa en relación con ciertas formas de maltrato mediante exclusión y sobre todo de *maledicencia*. Ésta se ejerce y sufre más en los centros privados o concertados que en los públicos, mientras que en los concertados hay más estudiantes que señalan que *no se les deja participar* y hay más que dicen *ignorar* a otros. No hay diferencias significativas en la comparación entre los dos años estudiados en la relación entre titularidad y tipos de maltrato. Con respecto a la comparación con los restantes estudios españoles realizados entre 1999 y 2006, puede afirmarse que los de este último año coinciden, en parte, con aquellos en que se ha tenido en cuenta la titularidad de los centros. Así por ejemplo en el trabajo del Centro Reina Sofia (Serrano e Iborra, 2005) se ha encontrado que el porcentaje de quienes se consideran víctimas es mayor en los centros privados que en los públicos y concertados y que estos últimos son los que registran menores frecuencias de maltrato.

Ser de origen extranjero es un factor relevante desde la perspectiva de las víctimas y los testigos, pero no desde la de los agresores, si bien ello ocurre en algunas de las modalidades de maltrato. Así, el porcentaje de estudiantes de origen inmigrante –ya sean de primera o de segunda generación- que son ignorados por los compañeros o compañeras duplica el de estudiantes autóctonos. Pero son más los escolares autóctonos que dicen observar los tres tipos de agresión verbal estudiados (*insultar, poner motes ofensivos y hablar mal a espaldas de otros*). Por otra parte, no es posible en este caso comparar los resultados de los dos estudios realizados por esta institución del Defensor del Pueblo y el Comité español del UNICEF porque esta variable no fue incluida en el primero. Podemos, no obstante, señalar, que los resultados obtenidos por Aloqueo y del Barrio en 2003 con estudiantes chilenos podrían considerarse próximos a los que aquí se están describiendo. Dichas autoras hallaron en el citado estudio -que fue realizado con el cuestionario creado para el IDP-UNICEF (2000)- que los escolares de la minoría mapuche, sufrían en mayor medida que el resto del alumnado malos tratos de *exclusión social* (Aloqueo y del

Barrio, 2003). El hecho de que estos estudiantes presenciaran abusos en menor porcentaje puede, en consecuencia, deberse a que ellos o ellas, percibían en menor medida los relativos a los estudiantes de la cultura mayoritaria.

### **6.1.2. Características de los actores del maltrato**

De modo similar a lo hallado en el trabajo empírico de 1999 (IDP-UNICEF, 2000) también en el presente estudio los malos tratos están protagonizados mayoritariamente por compañeros de la misma clase que el agredido, con la única excepción de las *amenazas con armas*, que ejercen tanto los compañeros de clase, como los de otros cursos para todos los cursos estudiados. Resultados semejantes se han obtenido en los estudios de Hernández y Casares (2002) Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2006) Oñederra y otros, (2005).

En el presente año 2006, situar al agresor en un curso superior sólo resulta más frecuente entre los alumnos de primero y segundo de la ESO en el caso de *insultos*; y entre los de tercero para *chantajes*. El primer resultado confirma lo encontrado en el estudio previo, pero entonces este efecto del primer ciclo de ESO se daba también para otras formas de maltrato. Actualmente ha aumentado el porcentaje de quienes sitúan en un curso inferior al estudiante que *habla mal de ellos* a sus espaldas y ha disminuido drásticamente el porcentaje de los que señalan a compañeros o compañeras de otros grupos, pero del mismo curso, como autores de *robos*. Los agresores tienden a ser identificados como chicos, actuando solos o en grupos, excepto en el caso de *hablar mal de otros*, atribuido a las chicas y a grupos femeninos o masculinos, confirmándose de nuevo lo encontrado en el estudio previo. Las chicas tienen también cierto papel como autoras en otras formas de maltrato integradas en grupos mixtos. Este retrato de los autores ofrecido directamente por quienes sufren los maltratos coincide, por una lado, con la información que dan los propios chicos cuando contestan como autores de cada tipo de maltrato (véase el Capítulo 4), y con la proporcionada por las propias chicas cuando se

reconocen autoras de maledicencia en un porcentaje significativamente más alto que el de los chicos.

Resultados similares se han obtenido en los estudios previos desarrollados en algunas comunidades o ciudades autónomas. Así en el desarrollado en Ceuta por Pareja (2002), con una metodología muy semejante a la de estos informes Defensor-UNICEF, la mayor parte de los malos tratos eran protagonizados por “chicos”, “un chico” de la misma clase o de otra clase pero del mismo curso del agredido. No obstante la conducta de “*hablar mal de un compañero o compañera*”, era ejercida preferentemente por “chicas”. Resultados similares han sido obtenidos por Hernández y Casares (2002) en Navarra, Sindic de Greuges en la Comunidad Valencia (2007) y en el País Vasco (Ararteko, 2006).

Más de la mitad de la muestra señala que *hay bandas que se meten con un compañero o compañera*, y en un porcentaje algo menor, que *se meten con grupos de chicos*. Las peleas entre bandas son señaladas por una cuarta parte de los y las estudiantes, lo que supone una disminución con respecto a los datos recogidos en el estudio de 1999, datos que -como se ha dicho en el Capítulo 4- no llegaron a incluirse en el informe anterior (IDP-U, 2000), sino en el trabajo posterior de Gutiérrez (2001).

Con respecto a las relaciones interpersonales y el clima de convivencia que se vive en los centros, los resultados muestran que más de tres cuartas partes de los y las estudiantes están satisfechos con sus relaciones con los iguales, sin que esta situación varíe con respecto a la del informe de 2000. También la mayor la mayor parte de los estudios que se han desarrollado en España entre 1999 y 2006 y que han sido revisados en el capítulo 2, constatan la percepción que tiene el alumnado sobre el clima positivo existente en su centro educativo. Sin embargo, también es mayoritario, aunque escaso, el porcentaje que señala tener escasos amigos o amigas: en concreto, los resultados mostrados en el capítulo 4 indican que más de un 5% reconoce que tiene escaso número de amigos o amigas. Aunque, al igual que en el estudio previo, parece haber una correlación significativa entre este resultado y ser víctima de maltrato, especialmente en el caso de las conductas de exclusión social y

de agresiones verbales, ésta debe tomarse con cautela debido al pequeño porcentaje de varianza común que muestran estas dos variables en los datos de 2006. En consecuencia, como ya se ha dicho, si bien podría considerarse que tener pocas amistades es un factor de riesgo para el maltrato, de ninguna manera pueden hacerse atribuciones causales entre relaciones sociales y malos tratos entre compañeros y compañeras.

Otros resultados también ilustran el clima de convivencia en los centros. En concreto, alrededor de la mitad de los y las estudiantes reconocen ver agresiones del alumnado hacia el profesorado y viceversa. Sin embargo, a pesar de lo preocupante de este tipo de situaciones, los datos parecen mostrar una mejora en 2006 ya que ha aumentado significativamente la proporción de alumnos y alumnas que no han observado *nunca* que los compañeros maltraten al profesorado, mientras que han disminuido aquellos que afirman que lo han visto *en muchos casos*. Estos resultados parecen positivos y pueden relacionarse con los proporcionados por el profesorado que muestran una tendencia a un mejor clima de convivencia en los centros educativos.

### **6.1.3. El escenario del maltrato**

Los estudiantes discriminan claramente el lugar en el que se les maltrata –que depende a su vez del tipo de agresión sufrida- en lo que coinciden con los resultados publicados en el IDP-U (2000). El aula sigue erigiéndose como el escenario más repetido de agresiones, si bien a cada tipo de agresión parece corresponderle un escenario determinado. A diferencia de lo que opina el profesorado, que tiende a situar en el patio los episodios de maltrato, para el alumnado es la clase cuando no está presente el profesor, pero a veces también en su presencia, el escenario privilegiado para casi todas las modalidades de maltrato excepto el *no dejar participar*, los *chantajes* y las *amenazas con armas*, conductas éstas todas ellas más situadas en el patio. Algunas modalidades también se producen en diversos escenarios, fundamentalmente las *agresiones verbales*, la *exclusión social* y el *acoso sexual*.

Cuando se comparan estos resultados con los de los diferentes estudios realizados en España entre 1999 y 2006, la mayor parte de las investigaciones señala el aula -preferentemente cuando el profesorado no está presente-, seguida del patio de recreo como el lugar en que preferentemente se cometen los abusos, aunque ello dependa en gran medida del tipo de que se trate (Consejo escolar de Andalucía, 2006; Gómez Babillo y otros (2005); Serrano e Iborra, 2005; Pareja (2002). Pero debe tenerse en cuenta que en algunos casos, cuando los estudios incluyen en su muestra estudiantes de primaria (como por ejemplo el efectuado en el País Vasco en 2005 por Oñederra y otros, o el que Ramírez ha efectuado en Ceuta en 2006), el patio de recreo resulta ser en igual o mayor medida que el aula el lugar en que se cometen las agresiones de manera preferente.

#### **6.1.4. Lo que sigue a la agresión: pedir y recibir ayuda**

Las conclusiones referentes a la petición y recepción de ayuda en los casos de maltrato permiten ser, al menos, moderadamente optimistas. Cuando se comparan las reacciones que tienen lugar tras los episodios de maltrato en los estudios de 2000 y 2006, se puede concluir que ha disminuido el porcentaje de alumnos y alumnas que no lo comunican a nadie. Al igual que en el estudio previo, los interlocutores más frecuentes son los amigos o amigas, aunque un tercio del alumnado dice contarlo a la familia y, un porcentaje algo menor, a los compañeros y compañeras. Sigue siendo preocupante ese algo más del diez por ciento de las víctimas que no lo comunican a nadie, aunque, el estudio anterior era más del 15%. Por otra parte, los chicos y chicas hablan del maltrato con el profesorado en un porcentaje muy bajo (del 8,9% al 14,2%), si bien es significativamente mayor del que lo hacía en el año 2000. En general, son pocos quienes acuden al orientador u orientadora, pero es positivo el hecho de que parece aumentar entre quienes informan de los casos “aparentemente más graves”, salvo en las amenazas con armas, que se comunican con muy poca frecuencia. Estos son quienes menos lo cuentan.

La ayuda en los casos de maltrato viene prácticamente sólo de los amigos o amigas, que triplica el porcentaje de cualquier otra fuente de ayuda. El 13% de víctimas señala que nadie les ayuda, porcentaje que aumenta cuando se calcula respecto de quienes reciben las agresiones “aparentemente” más graves y que, claramente, resulta preocupante.

Las *víctimas* mencionan más la intervención del profesorado que de las familias en todos los tipos de maltrato, a excepción de las amenazas-chantaje sin armas y del acoso sexual. De nuevo, es importante señalar que el porcentaje de ayuda que se atribuye al profesorado es mayor en el presente estudio que en anterior IDP-UNICEF, lo que indica una tendencia a una mayor implicación del personal educativo en la resolución de este fenómeno que se desarrolla en sus centros. Pese a ello sólo alcanza el 15,3% (10,7% en 2000).

Más de dos tercios de los *agresores* consideran que quienes observan los malos tratos permanecen notablemente pasivos y, además, alrededor del veinticinco por ciento consideran que los agresores son animados por los compañeros y compañeras. Finalmente menos de la décima parte señalan que los compañeros rechazan lo que ocurre en los episodios de malos tratos. Casi la mitad de los *testigos* dice intervenir si la víctima es amigo o amiga, y menos de un tercio intervenir aunque no lo sea, a lo que se debe añadir como relevante el aumento de estas intervenciones en 2006. Menos de un tercio de los estudiantes espectadores de abusos señalan que el profesorado interviene o castiga a quienes maltratan a un compañero o compañera, si bien este porcentaje ha aumentado desde el informe anterior.

Asimismo hay que señalar que casi una cuarta parte de los y las estudiantes manifiestan sentir miedo a ir a su centro educativo, por distintos motivos y con distinta frecuencia. Sin embargo resulta positivo el que haya aumentado el porcentaje de quienes declaran que nunca han tenido miedo (del 67,4% al 76,4%) y disminuido el de quienes afirman haberlo sentido alguna vez (del 29,7% al 21,3%). Entre quienes sienten miedo a ir al centro de un modo más continuado, los motivos más citados son los compañeros y el trabajo académico, pero el miedo al trabajo y a

acudir a un centro nuevo, ha disminuido en importancia entre los estudios correspondientes al 2000 y al 2006. Se mantienen, sin embargo, estables los chicos y chicas que sienten miedo de forma más continuada y los que lo sienten por razón de los compañeros.

Por último, es posible también hacer ciertas consideraciones sobre el tema a la luz de los diferentes trabajos reseñados en el capítulo 2. En la mayor parte de los que han estudiado las relaciones sociales del alumnado se encuentran resultados semejantes a los que se acaban de describir. Concretamente en lo que respecta a la comunicación y a la solicitud de ayuda, dichos trabajos muestran que se recurre preferentemente a los amigos y amigas, a la familia y, en último lugar, al profesorado (Ararteko-IDEA, 2006; Defensor del Menor-IDEA, 2006; Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004; Hernández y Casares 2002; Oñederra y otros, 2005; Pareja 2002; Serrano e Iborra, 2005. No obstante, los resultados también muestran que el papel de la familia es mayor cuando se trata de estudiantes de primaria (Gómez Babillo y otros, 2006; Ramírez, 2006; Sáenz y otros, 2005). Igualmente se corrobora, lamentablemente, el hecho de que exista un considerable porcentaje de estudiantes que no hablan del tema con nadie y que no piden ayuda lo que, sin duda, les hace muy vulnerables a las diversas consecuencias negativas del acoso.

## **6.2. Conclusiones relativas a las respuestas del profesorado**

### **6.2.1. La percepción del profesorado de los conflictos de convivencia en los centros escolares**

Por lo que respecta a los resultados de los jefes de estudio que participaron en la investigación, se pueden extraer varias conclusiones. La primera es que, a pesar de la importancia que el tema del acoso escolar ha cobrado en estos siete últimos años, hay otros problemas de funcionamiento de los centros que, como en el año 1999, preocupan más a los docentes. Así ocurre con la falta de participación de las familias, 37,3%, y las dificultades de aprendizaje de los alumnos, 36,3%, frente al 23,3% de los profesores que aluden a los conflictos y agresiones entre

alumnos. Tampoco ha variado la importancia otorgada al maltrato entre iguales cuando se compara con otros tipos de conflictos de convivencia. El acoso entre compañeros se sitúa por delante de las malas maneras y agresiones que los docentes tienen en ocasiones hacia los estudiantes, de las conductas vandálicas y del absentismo, pero por detrás de la interrupción y de las malas maneras y agresiones que a veces los alumnos y alumnas muestran hacia el profesorado. Este orden coincide no solo con el anterior estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) sino también con los resultados de otras investigaciones en las que se ha planteado esta misma pregunta (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Ararteko, 2006; Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007).

Tampoco ha variado la percepción de los docentes en lo relativo al aumento de los conflictos. El porcentaje que en 1999 decía que los conflictos habían aumentado ligera o drásticamente es semejante al que ahora, en 2006, lo afirma también. No obstante, hay que interpretar con prudencia este resultado ya que, al no fijar con precisión el periodo temporal al que se refiere la pregunta, no es posible saber si estarían aludiendo a un aumento que debería sumarse al ya indicado en 1996 o si, por el contrario, el significado de estos datos sería realmente que no se ha producido un aumento significativo de los conflictos.

### **6.2.2. El maltrato entre iguales según los profesores y las profesoras**

El porcentaje de docentes que dice haber presenciado situaciones de maltrato no ha variado significativamente entre 1999 y 2006 en ninguna de las formas en las que este conflicto de convivencia se manifiesta. Estos resultados coinciden con las tendencias observadas en los resultados de los estudiantes y vendría a confirmar el hecho de que la situación del maltrato entre iguales no ha empeorado en los centros de Educación Secundaria tampoco desde la perspectiva del profesorado.

Como es lógico, el porcentaje de jefes de estudio que declara haber presenciado estas situaciones es superior al que señalan estos mismos docentes cuando contestan como profesores de aula y no como miembros

del equipo directivo. La jefatura de estudios es un lugar que les permite un conocimiento global más amplio. No obstante, cuando se comparan sus respuestas como responsables de aula con las de los alumnos y alumnas testigos, el porcentaje es inferior en muchas conductas. Quizás este hecho se deba a que parece que el profesorado sigue sin enterarse de todos los casos de acoso que se producen en los centros escolares, según dicen los propios docentes y los estudiantes (véanse apartados 4.1.2.3 y 4.2.1.). El carácter relativamente oculto de este tipo de conflicto de convivencia sigue manteniéndose, como sucedía en el año 1999. A pesar de que la sensibilidad ante esta modalidad de conflicto parece haber aumentado, al no haber cambiado los comportamientos de los alumnos y alumnas por lo que respecta a contárselo a los docentes, muchas de estas situaciones siguen sin ser conocidas por el profesorado, lo que no significa sin embargo que esta sea la única causa del desconocimiento.

Por lo que respecta a los escenarios donde según los docentes tienen lugar los diversos tipos de acoso, *el patio* es el lugar más frecuente, seguido de la *clase* y de los *pasillos*. Sin embargo, cuando el maltrato se lleva a cabo mediante *amenazas con armas* el problema se desplaza a la *salida de los centros* aunque los alumnos y alumnas implicados sean la mayoría de las veces del centro. Las armas tienen pues poca presencia en los recintos del centro. Estos resultados no han variado con respecto a los de 1999 y coinciden básicamente con lo que dicen los propios estudiantes.

Una posible interpretación de los datos sería que el maltrato sucede en aquellos lugares en los que hay menor vigilancia por parte de los docentes. El alto porcentaje con el que se señala el aula parece que indicaría lo contrario, pero probablemente esto se deba a que el aula se está interpretando como espacio físico y no como lugar donde se lleva a cabo una actividad lectiva. En la pregunta que se hizo a los docentes no se diferenció entre los dos sentidos del término aula (espacio físico; lugar donde se lleva a cabo una actividad lectiva), pero esta diferencia sí se hizo en el cuestionario del alumnado. Los resultados mostraron que, exceptuando las dos formas de exclusión social, el aula es un escenario poco frecuente cuando en ella hay un docente (véase apartado 4.1.2.2.).

Este resultado coincide también con lo encontrado en otro estudio (Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007).

En cuanto a las causas de las conductas de maltrato, las respuestas de los docentes apuntan a que se sigue pensando que los factores que hacen más probable que un alumno o una alumna se convierta en víctima son sobre todo de carácter personal o familiar. Se ha producido no obstante un cambio en la importancia otorgada a una de ellas. Las *diferencias culturales, sociales y religiosas* son consideradas en este estudio una razón de mayor peso que en 1999. Probablemente este resultado esté relacionado con el gran aumento que se ha producido en el número de estudiantes de origen extranjero que se ha escolarizado en el sistema educativo español en estos últimos años (Defensor del Pueblo, 2004). Sin embargo, como se observa en los resultados de incidencia del maltrato (véase apartado 4.1.1) sólo se han encontrado diferencias significativas relacionadas con el origen nacional en el caso de las víctimas que han sido maltratadas mediante la conducta de *ignorar* y de *amenazar con armas*, sin que en las otras manifestaciones del maltrato se observe esta correlación.

Finalmente, por lo que a este apartado se refiere, estas conclusiones serían aplicables por igual a los docentes de todas las Comunidades Autónomas, de hábitats rurales y urbanos y de centros públicos y concertados, ya que ninguna de estas variables ha mostrado una influencia significativa en los resultados.

### **6.2.3. Los conflictos entre docentes y alumnado**

Como sucedía en 1999, los conflictos de convivencia en los centros no se limitan a los casos de maltrato entre iguales. Se producen agresiones de los alumnos y alumnas hacia el profesorado y de éste hacia los estudiantes. La incidencia de estos conflictos no ha aumentado ni disminuido en los últimos siete años. Tampoco ha variado la frecuencia relativa con la que, según los jefes de estudio, se producen estos conflictos. Por lo que respecta al comportamiento de los estudiantes hacia

el profesorado, lo más frecuente son los insultos. La *agresión física indirecta* (destrucción de enseres de los docentes) y los *rumores dañinos* son también conductas que los jefes de estudio identifican con bastante frecuencia. Los *robos* y la *intimidación mediante amenazas* lo son menos, y las *agresiones físicas directas* son poco frecuentes.

Sería interesante poder contrastar lo que los jefes de estudio dicen con lo que opinan los estudiantes. Sin embargo, dado que este no era el objetivo prioritario de este estudio, no se planteó una pregunta específica sobre cada tipo de conducta. No obstante, cabe recordar que, con respecto a las relaciones con el profesorado, casi la mitad de los alumnos y alumnas admite observar *a veces* que *algunos alumnos se meten con el profesorado*, mientras que un 18,1% dice observarlo *en muchos casos*. A su vez, un 43% responde haber visto *a veces* en su centro que *algún profesor se mete con un alumno*, mientras que un 6,6% lo ha visto *en muchos casos*. Estos resultados corroboran la existencia de este tipo de conflictos si bien no permiten hacer una comparación más precisa.

Otras investigaciones en las que sí se ha preguntado lo mismo al profesorado y al alumnado (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Ararteko, 2006; Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007) confirman la existencia de estos conflictos, pero ponen también de manifiesto la gran disparidad entre los datos de los alumnos y alumnas y los del profesorado. Cada colectivo declara una incidencia mayor de las agresiones que se dirigen contra él.

En cualquier caso, habría tres conclusiones que podrían extraerse. La primera que los conflictos de convivencia en el marco escolar toman formas distintas y es preciso atender a todos ellos si se quiere enseñar a los estudiantes una forma positiva de relacionarse con los demás. La segunda, que apenas se habla de las agresiones que los docentes infligen a los alumnos y alumnas. Al igual que se presta atención a todas las otras formas de violencia en la escuela, esta no debería pasar desapercibida, más cuando el hecho de que sea ejercida por las figuras responsables de la educación resulta especialmente inadecuado. Por último, si bien es totalmente inadmisibles cualquier tipo de agresión hacia un docente, y más

una agresión física directa, los datos de este estudio sitúan la incidencia de este conflicto en un nivel muy inferior al que se indica en otros trabajos (Piñuel, 2006; ANPE, 2003).

#### **6.2.4. La respuesta de los docentes y los centros ante el maltrato y otros conflictos de convivencia**

También en el ámbito de las actuaciones del profesorado y de la institución escolar ante el maltrato y otros conflictos de convivencia la estabilidad es en estos siete años la conclusión fundamental. Sin embargo se observan algunos cambios que podrían interpretarse en el sentido de que los centros están poniendo en marcha lo que Torrego y Moreno (2001) denominan un modelo integrado de mejora de la convivencia en el que se combinan medidas sancionadoras con actuaciones dirigidas a mejorar las relaciones interpersonales.

Han aumentado significativamente *los partes*, pero también lo ha hecho la respuesta de *hablar con la familia* y de pedir el apoyo del *departamento de orientación*. Podría interpretarse pues que se está prestando más atención en la medida en que se ponen en marcha más respuestas y que, junto con la sanción, se va tomando conciencia progresivamente de que es necesario contar con la familia y con la ayuda de expertos, como serían los orientadores. En cualquier caso, sería necesario llevar a cabo nuevos estudios que permitieran conocer con más profundidad estas medidas, ya que los resultados de este trabajo podrían interpretarse como una mera comunicación del conflicto, en el caso de *hablar con la familia*, y una *derivación al departamento de orientación* que estuviera ocultando una forma simplista de entender el conflicto en el que la responsabilidad fuera estrictamente del agresor o la víctima.

Por otro parte, el hecho de que el número de casos en los que se ha cambiado al estudiante de colegio y se ha derivado el conflicto a la policía o a los juzgados no haya aumentado en estos siete años hace pensar que los centros tienen recursos propios para responder a los problemas de convivencia.

Por último, es un dato muy positivo que haya aumentado significativamente el porcentaje de centros que se han implicado en programas de mejora de la convivencia y otras actuaciones de prevención.

## **CAPÍTULO 7. RECOMENDACIONES**

Los datos y conclusiones que este trabajo aporta debieran servir para que quienes tienen presencia o responsabilidades en el ámbito de la educación y del sistema educativo puedan tomar decisiones e iniciar los programas y actuaciones más adecuados, con un conocimiento objetivo del estado actual de la cuestión y de la evolución que el problema del maltrato entre iguales ha tenido en estos últimos años.

En el anterior estudio, publicado en el año 2000, se efectuó una serie de recomendaciones generales orientadas -entre otras finalidades- a mejorar el conocimiento del problema, a involucrar en su prevención y resolución a todos los agentes implicados, a señalar pautas de actuación en razón de los supuestos a atender, a dotar a los centros y al personal docente de los medios y recursos necesarios..., etc. Todas aquellas recomendaciones mantienen plenamente su vigencia y han de darse aquí por reproducidas.

Con ello no se quiere decir, en absoluto, que tales recomendaciones no hayan sido atendidas. Muchas han sido puestas en práctica de manera literal, y otras han sido tomadas en consideración a la hora de implementar políticas de prevención o de resolución de conflictos escolares. Pero el carácter global y genérico de todas ellas, así como su vinculación a la detección, diagnóstico y resolución de un problema que no se ha agravado sino mejorado, aunque en absoluto ha desaparecido, obliga a reiterarlas aquí sin perjuicio de insistir particularmente en algunas de ellas y de incluir además otras nuevas derivadas ya más específicamente de los resultados obtenidos en este estudio.

Por este motivo se incluye en el anexo de este informe el texto original de aquellas recomendaciones, volviéndose a instar expresamente aquí a las autoridades y administraciones con competencias educativas, al personal docente, a los órganos de gobierno de los centros, a los órganos de representación y encuentro de los sectores educativos, a que sigan las líneas de actuación entonces señaladas y que ahora se reiteran, porque todavía queda mucho trabajo por hacer -como demuestra el resultado de este estudio- aunque algo se haya avanzado en la buena dirección desde que se tiene plena conciencia del problema.

Pero no sólo se recomienda o aconseja seguir esas pautas o líneas de actuación ya sugeridas en el año 2000, sino que también se anima a que se extraiga de este nuevo trabajo y de la información que aporta toda la rentabilidad posible, comenzando por la evaluación de las políticas seguidas en torno a la violencia escolar en función de la experiencia que este estudio pone de manifiesto y de la concreción de los resultados al ámbito específico del que en cada caso se trate.

Sería conveniente, por tanto, que en cada ámbito territorial, y especialmente en aquellos en los que hasta ahora no se ha hecho, se realizaran estudios epidemiológicos que concretaran los datos y resultados nacionales aquí presentados y que posibilitaran un mejor conocimiento de la incidencia actual del problema de la violencia entre iguales en el territorio de que se trate. Hay que recordar aquí que si bien no han aparecido diferencias significativas entre comunidades autónomas o entre centros de ámbito rural o de ámbito urbano, entre otras variables consideradas, puede haber influido en ello el elevadísimo nivel de confianza que se ha utilizado en las pruebas de significación estadística al analizar la influencia de las correspondientes variables en la incidencia del maltrato. El rigor, la neutralidad y la objetividad con la que se ha querido afrontar esta investigación exigían hacerlo así para presentar resultados incuestionables de ámbito nacional. Sin embargo, en ámbitos territoriales más limitados y en estudios específicos sería de interés comprobar si existen desviaciones o diferencias respecto de los datos nacionales a fin de tomar las medidas oportunas.

En cualquier caso, con la información que aporta este trabajo y con la que se derive de otros más específicos que se hayan hecho o que puedan hacerse, deberían evaluarse minuciosamente las líneas de prevención e intervención seguidas hasta ahora para contrastar su eficacia, para adecuarlas a la situación actual y para añadir campos de trabajo en relación con aspectos que han adquirido relevancia en estos últimos años.

Así, por ejemplo, -y aunque los resultados no son especialmente alarmantes- sería conveniente tomar medidas concretas para combatir el fenómeno conocido como “cyberbullying”, es decir, el acoso a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación, cuyas características específicas de anonimato del agresor y de reiteración y amplificación de sus efectos por el número de personas que pueden presenciarlas o tener conocimiento de ellas, requieren la adopción de medidas adecuadas. También requiere una atención específica el riesgo de victimización del alumnado de origen inmigrante, que, como se ha visto en los resultados de este último trabajo (y con las cautelas que en su momento se hicieron constar), duplica en porcentaje a la del alumnado autóctono en el padecimiento de conductas de exclusión social y de la forma más grave de amenazas como es la de la conducta de amenaza con armas. Asimismo, sería conveniente prestar atención en futuras investigaciones a lo que ocurre en los últimos cursos de primaria en los que ya se vienen produciendo fenómenos de acoso escolar, según apuntan algunos trabajos en los que se ha incluido como objeto de estudio este nivel educativo tal y como se pone de manifiesto en la parte de este informe dedicada a revisar los principales estudios realizados en España entre el año 2000 y el presente.

Tanto este estudio como el que se publicó en el año 2000, se centran en un tipo concreto de violencia escolar -las conductas de abuso o maltrato reiterado entre iguales que dan lugar a procesos de victimización- que no es la única, aunque sí quizás la más frecuente y perniciosa de las que se pueden dar en los centros docentes. Ambos informes aportan datos sobre algunas de esas otras formas específicas de violencia escolar de la que son víctimas esporádicas o reiteradas los alumnos y los docentes, y

que puede ser ejercida por éstos o por aquellos, por otros miembros de la comunidad educativa e, incluso, por elementos ajenos a la misma. La incidencia declarada por los propios alumnos sobre abusos cometidos por personas ajenas al centro y la declarada por los profesores sobre agresiones entre ellos mismos y los alumnos, así como la alarma social que provoca este tipo de conductas cuando se hacen públicas, sugiere la conveniencia de efectuar trabajos e investigaciones específicos que permitan conocer la incidencia real de este problema. Sería recomendable, por tanto, que se abordaran estudios de este carácter y se hicieran públicos los resultados.

Por otra parte, y como se destacó en el precedente apartado de conclusiones, resulta preocupante -aunque explicable- que siga siendo mayor el porcentaje de alumnos que se reconoce en el papel de agresor que el que se reconoce como víctima. Dicho de otro modo, resulta desalentador que en términos de valoración personal y de conciencia propia les resulte menos costoso a muchos alumnos situarse en el campo de los que abusan de sus iguales que en el de aquellos que son víctimas de tales abusos. Y es preocupante que ello ocurra pese a la mayor concienciación social frente a las conductas de abuso y pese a la abundante labor formativa e informativa que se ha llevado a cabo en los centros docentes en estos últimos años.

Parece, pues, que lo hecho hasta ahora no es suficiente y que no se ha conseguido que cale en el alumnado el rechazo a la realización y a la participación en actos de abuso. Los valores de solidaridad y apoyo a las víctimas, y de repulsa y censura a los agresores, no están lo suficientemente extendidos y habrá que insistir en su transmisión y asentamiento hasta conseguir que la percepción negativa y el rechazo social del alumnado hacia las actitudes violentas y abusivas aislen a quienes las practican y les resten, no solo los apoyos, sino también las miradas cómplices o comprensivas.

Tampoco son suficientemente satisfactorios los avances habidos en lo que se refiere a la ayuda que reciben las víctimas de las conductas violentas, particularmente en lo que hace al profesorado, a los servicios y

equipos de orientación y a los servicios de ayuda. Los resultados que arroja este estudio parecen indicar que no son percibidos éstos como el auxilio más inmediato al que se pueda acudir y que, pese a su posición más próxima al alumnado, no reciben, de hecho, información ni peticiones de ayuda más que en pequeños porcentajes. Habrá que insistir, pues, en las líneas de actuación tendentes a fomentar en los alumnos el recurso a los adultos de su entorno educativo, especialmente sus profesores, y a los servicios y especialistas que se ponen a su disposición. Eliminar el carácter oculto de las situaciones de acoso y conseguir que víctimas y testigos pidan y reciban ayuda prioritaria y mayoritariamente de alguien más que de compañeros o amigos es una tarea urgente que hay que atender. En este sentido, dotar al alumnado de habilidades de relación interpersonal y de estrategias de comunicación puede resultar de sumo interés.

Los resultados de este trabajo indican que existe una tendencia creciente a resolver los conflictos de convivencia en el ámbito del propio centro educativo y, asimismo, que se ha producido un incremento en la relación con las familias en el proceso de detección y resolución de los conflictos, aunque esta relación sea todavía insuficiente y como tal la perciba el profesorado, según manifiestan sus testimonios. Son éstas líneas de trabajo en las que conviene insistir, de manera que se logre una mayor implicación de las familias en la prevención y resolución de los conflictos de violencia escolar y que éstos puedan resolverse en el ámbito interno de los propios centros sin acudir a medidas excepcionales fuera de los mismos.

Finalmente, conviene hacer una llamada de atención a administraciones e instituciones relacionadas con la educación, y también a los medios de comunicación, a fin de que extremen el ejercicio de su responsabilidad a la hora de presentar y difundir datos relacionados con la violencia escolar evitando la generación de estados de preocupación o alarma social entre los ciudadanos, que en ningún caso benefician al buen desenvolvimiento de nuestro sistema educativo.

En razón de todo lo expresado hasta aquí, y con el mismo carácter con el que ya se hizo con ocasión del informe hecho público en el año 2000, es decir, con la finalidad de impulsar iniciativas, de animar intervenciones y actuaciones específicas de los distintos agentes que participan en el sistema y en el proceso educativo, se añaden aquí a las formuladas en su momento, que se reiteran, las siguientes

**RECOMENDACIONES:**

- Evaluar las políticas y líneas de prevención e intervención puestas en marcha hasta ahora a la luz de los resultados que arroja este informe y otros realizados en España en estos últimos años, efectuando las correcciones que de tal evaluación se deriven.
- Realizar estudios complementarios y específicos que puedan concretar para cada ámbito territorial los resultados de este estudio nacional.
- Promover la realización de estudios epidemiológicos en los que se investigue la incidencia y la tipología de otras formas de violencia escolar padecidas por alumnos y profesores distintas del maltrato entre iguales por abuso de poder objeto de este informe y del precedente publicado en el año 2000.
- Iniciar programas de prevención específicamente dirigidos a erradicar las formas de acoso escolar y las conductas violentas en las que no se aprecian mejoras estadísticamente significativas.
- Extender los programas de prevención de conflictos a los últimos cursos de Primaria, a los que algunos estudios apuntan como ámbito en el que ya se perciben fenómenos de violencia y acoso escolar.
- Iniciar programas específicos orientados a evitar procesos de victimización entre el alumnado de origen inmigrante fomentando el conocimiento mutuo de los factores diferenciales de carácter cultural, social o religioso.

- Poner en marcha campañas educativas contra las distintas conductas de acoso escolar fomentando la sensibilización y solidaridad hacia las víctimas y el rechazo social hacia los agresores.
- Favorecer la adquisición por parte del alumnado y en el proceso educativo de estrategias de comunicación y de habilidades de relación interpersonal que ayuden a evitar procesos de victimización entre la población de riesgo.
- Fomentar entre el alumnado el recurso al personal docente y a los equipos de orientación y servicios de apoyo para prevenir y solventar situaciones de acoso escolar de las que sean víctimas o testigos.
- Estudiar la posibilidad de incluir entre los contenidos de la materia *Educación para la ciudadanía* la transmisión y asentamiento de valores conexos al rechazo a toda forma de violencia escolar y la adquisición de técnicas de resolución de conflictos interpersonales.
- Incentivar la resolución de los conflictos en el ámbito interno de los centros educativos, dotándolos de los recursos y medios necesarios para ello e incentivando y promoviendo la participación de los propios alumnos y de sus familias en los mecanismos de prevención y de intervención.
- Extremar la prudencia y la objetividad informativa en la difusión de resultados de estudios y en la difusión de noticias atinentes a los fenómenos de violencia escolar y al clima de convivencia en los centros educativos de manera que no se creen alarmas sociales injustificadas ni merme la confianza ciudadana en el sistema educativo.



## **PARTE IV. ANEXOS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



**ANEXO I. Recomendaciones formuladas en el Informe  
presentado en el año 2000**



**RECOMENDACIONES FORMULADAS EN EL INFORME “VIOLENCIA ESCOLAR: EL MALTRATO ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA”, PRESENTADO EN EL AÑO 2000.**

I. Sin una toma de conciencia general sobre la importancia del problema y un adecuado conocimiento del alcance del mismo, de sus manifestaciones más relevantes y de sus características específicas, difícilmente se puede abordar la prevención y erradicación de cualquier tipo de violencia en el medio escolar. En consecuencia, todas aquellas actuaciones que permitan un mejor conocimiento y comprensión de dicho fenómeno en general y de los abusos entre iguales en particular, deben ser promovidas y favorecidas. De especial interés podría resultar, además, que las investigaciones futuras que pudieran promoverse utilizaran metodologías compatibles con la usada en el estudio epidemiológico incluido en este informe de manera que se posibilitaran análisis conjuntos, comparaciones entre períodos temporales concretos y evaluaciones de las intervenciones que se estuvieran llevando a cabo. Asimismo, la realización de investigaciones en poblaciones escolares concretas, cuando existan razones que las aconsejen, también son de interés.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1. Las administraciones con competencias o responsabilidades educativas deberían promover periódicamente, en sus respectivos ámbitos, estudios epidemiológicos que permitan conocer la situación real y la evolución de las conductas agresivas y las actitudes violentas en los centros educativos españoles.
2. Sería aconsejable que los estudios e investigaciones se realizasen con metodologías y sistemas de análisis compatibles entre sí para posibilitar una mejor comprensión del fenómeno y la evaluación de las políticas e intervenciones practicadas para su prevención y erradicación.
3. Debería incluirse en el campo de los estudios epidemiológicos a los alumnos de los cursos inmediatamente anteriores a los del primer

ciclo de la educación secundaria obligatoria, ya que siendo este ciclo donde se produce la mayor incidencia de abusos entre iguales en el contexto escolar, tiene interés determinar el estado de la cuestión en el último ciclo de la educación primaria.

4. Las administraciones educativas deberían fomentar de mutuo acuerdo entre ellas la celebración de congresos, jornadas o seminarios de carácter científico en los que se debatiese el problema de la violencia escolar y se intercambiasen experiencias y conocimientos al respecto.
5. Sería aconsejable la creación de un Observatorio del maltrato entre iguales o una institución similar, de ámbito estatal, que sirviese de lugar de encuentro para experiencias comunes, de intercambio de iniciativas y de difusión de estudios y en el que pudiesen participar no sólo las administraciones educativas sino también aquellas otras con responsabilidades conexas y las organizaciones sociales propias del sector.

**II.** Los abusos entre iguales y en general la violencia escolar desborda en ocasiones el ámbito puramente educativo, y exige para su correcta comprensión y adecuada resolución el conocimiento de circunstancias y situaciones ajenas a las escolares y la intervención de autoridades o administraciones diferentes de las educativas. Es imprescindible, por tanto, que las autoridades educativas y las restantes cuyas competencias incidan en el tratamiento de los problemas distintos de los educativos o que acontezcan fuera del contexto escolar, coordinen sus actuaciones y los planes o programas de intervención que desarrollen para dotar a todos ellos de la máxima eficacia posible.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1. Debería potenciarse la faceta de órgano de encuentro del Consejo Escolar del Centro para que en dicha sede la Administración local, la Administración educativa correspondiente, la representación del profesorado y la de los padres y alumnos, en su caso, concierten líneas de intervención derivadas del conocimiento de la situación del propio

centro y aporten a sus respectivas administraciones información detallada que permita la planificación de las políticas que a cada una corresponda.

2. Las administraciones locales deberían coordinar sus políticas de familia, de juventud, de cultura, y en general sus políticas sociales, tomando en consideración los datos obtenidos en su participación en los órganos de gobierno de los centros docentes y los que la Administración educativa pueda proporcionar para contribuir a la solución del problema de la violencia escolar en los ámbitos ajenos a los estrictamente educativos.
3. La seguridad y la vigilancia del entorno de los centros educativos debería planificarse y adecuarse a las características de cada uno de ellos a través de la coordinación sistemática entre las fuerzas de seguridad locales y los responsables educativos de dicho ámbito territorial.
4. La elaboración y aplicación de planes y programas de intervención conjuntos por parte de las autoridades educativas y las locales parece sumamente aconsejable para coordinar adecuadamente el ejercicio de las respectivas competencias y optimizar el uso de los recursos disponibles frente a la violencia escolar. La frecuente evaluación y revisión de dichos planes y programas, es también aconsejable.
5. La evidente relación entre muchos supuestos de violencia escolar y las circunstancias familiares y socioeconómicas de los alumnos, apunta hacia la imprescindible coordinación de las intervenciones educativas y sociales de las administraciones competentes y las actuaciones de las familias en su propio ámbito. Facilitar a éstas apoyo profesional adecuado y orientación psicológica y pedagógica, es labor prioritaria.

**III.** Una adecuada formación de los agentes que han de intervenir en las labores de prevención y erradicación de los abusos entre iguales es sin duda alguna imprescindible. Los resultados de la investigación

apuntan hacia que los profesores no siempre detectan los supuestos de abusos entre iguales que se producen en su centro y además —en este caso según la opinión que manifiestan los alumnos— con frecuencia no prestan la ayuda que de ellos cabría esperar. Parece necesario, por tanto, asegurar que el profesorado disponga de una formación constante en la materia, de manera que conozca las destrezas necesarias para prevenir los conflictos y enfrentarse a ellos en cuanto se producen. Más específicamente deben disponer de esta formación los integrantes de los equipos directivos de los centros docentes y el personal de los servicios de inspección educativa, cuya intervención en la resolución de los conflictos tiene una particular importancia. Por otro lado, la adquisición de destrezas y habilidades necesarias para la detección y resolución de conflictos podría extenderse también a las familias y a los propios alumnos, de manera que la prevención y la intervención abarcara la totalidad del ámbito social de desarrollo de quienes producen o sufren maltratos.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1. Entre los contenidos curriculares de las enseñanzas incluidas en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (en lo que se refiere a los docentes de Educación Primaria y Primer Ciclo de Secundaria), y en los contenidos del Curso de Cualificación Pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica (en lo que hace al profesorado de Secundaria), debieran incluirse los relativos a la prevención, detección y resolución de conflictos de violencia escolar, a fin de garantizar la formación inicial en este campo para todos los docentes.
2. Las administraciones educativas, en sus respectivos ámbitos, deberían garantizar la formación permanente y continua de todo el personal docente, complementando y actualizando la formación inicial de la que dicho personal disponga.
3. En particular, sería de interés garantizar en todos los casos la adecuada formación en esta materia del personal docente que integra en cada momento los equipos directivos de los centros docentes y del

que realiza los servicios de inspección educativa.

4. En la medida de lo posible (y siempre que lo aconsejase la conflictividad de centros docentes determinados), debería aproximarse el proceso formativo al propio centro y, desarrollándose en él, posibilitar la inmediata puesta en práctica de estrategias de intervención y de prevención adecuadas a las características específicas de cada uno de los centros docentes.
5. Deberían estudiarse fórmulas cooperativas con el sector privado de la educación para extender la formación del profesorado a quienes la ejercen en el sector privado, sea éste concertado o no.
6. De igual modo, los procesos formativos deberían facilitar la inclusión de las familias y, sobre todo, de los propios alumnos para posibilitar la adquisición por parte de éstos de habilidades y técnicas de resolución de conflictos que completen la función desempeñada por los docentes en el ámbito educativo.

**IV.** Cualquier organización para resultar mínimamente eficaz debe disponer de la dotación de medios personales —además de materiales— adecuada a los fines que debe cumplir. En la educación existe una directa relación entre la dotación de medios personales y la calidad del servicio que se presta. Miope ahorro es el que proporciona la restricción de medios personales a la educación cuando el coste futuro de un mal servicio educativo será siempre infinitamente mayor que el exiguo ahorro que ahora pueda lograrse. En este sentido, aun cuando el profesorado tiene un papel fundamental, no hay que limitar la adecuada dotación de recursos humanos al personal docente, sino incluir también a otro tipo de personal con labores de apoyo, de orientación, de vigilancia o de control que tiene una decisiva importancia en el óptimo funcionamiento de los centros docentes.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1. Las administraciones educativas deben garantizar la plena dotación de los equipos de orientación psicopedagógica de los centros,

cumpliendo así el mandato de la LOGSE que incluye la orientación y la tutoría en el capítulo correspondiente a la calidad de la enseñanza y como parte integrante de la función docente.

2. Las administraciones educativas deberían valorar la posibilidad de incorporar a los equipos o servicios de orientación de los centros a trabajadores sociales que pudieran extender la labor de estos equipos o servicios de orientación a ámbitos y a contextos ajenos al centro en los que se desenvuelvan los alumnos, especialmente la familia.
3. Las administraciones educativas deberían garantizar la dotación de recursos humanos suficientes, complementarios de los docentes y de orientación, que posibilitasen una adecuada supervisión y vigilancia del centro docente y de los diferentes espacios físicos existentes en el mismo, tanto para evitar la entrada de personas ajenas al mismo que pudieran originar conflictos como la producción de episodios violentos entre los propios alumnos del centro.

**V.** Una planificación global y a largo plazo, evaluable periódicamente en cuanto a sus resultados, y flexible en su forma para adecuarse a las necesidades de cada momento, garantiza siempre mejores resultados que las intervenciones puntuales decididas al hilo de los sucesos violentos y de los episodios de maltrato que sea preciso atajar. Ahora bien, la planificación, necesariamente apoyada y promovida por las administraciones educativas, debe surgir de los propios centros docentes que a su vez deben implicar en su elaboración y puesta en práctica a toda la comunidad educativa y, singularmente a los alumnos. A través de esta planificación global debe lograrse una escuela segura, exenta de comportamientos violentos, articulada en torno a la convicción, asumida por la comunidad, del valor supremo de la dignidad de la persona, el respeto a sus derechos y la tolerancia como modo ideal de convivencia.

Los proyectos educativos de los centros, en los que se incluyen previsiones pedagógicas y organizativas y se definen y articulan las vías de colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa y la cooperación y coordinación con los servicios sociales y educativos locales,

son vehículo idóneo para concretar y trasladar a la vida cotidiana de los centros docentes las líneas de prevención e intervención frente a la violencia escolar que se hayan previsto en la planificación global. En particular los reglamentos de régimen interior, parte integrante del proyecto educativo, pueden ser instrumentos adecuados para canalizar la participación y responsabilización del alumnado y el personal docente en la prevención y erradicación de la violencia, y el establecimiento de medidas de carácter educativo, adicionales a las de carácter sancionador, a través de las cuales se traten los episodios de maltrato que se produzcan.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1. Las autoridades educativas en sus respectivos ámbitos de competencia deberían impulsar y promover la elaboración de planes o proyectos globales de prevención de la violencia escolar por parte de los centros educativos de su responsabilidad.
2. Los centros docentes, en la elaboración, aprobación y aplicación de los planes o proyectos globales de prevención, deberían articular la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, y especialmente de los alumnos en lo que haga a las fórmulas que se prevean para la resolución de conflictos generados por la violencia entre iguales.
3. Los planes o programas globales de prevención orientados a crear en los centros una cultura que favorezca el desarrollo de formas adecuadas de relación entre los integrantes de la comunidad educativa deberían prever procesos o sistemas de evaluación y de reforma que permitan contrastar su eficacia y, en su caso, introducir las reformas pertinentes.
4. Los proyectos educativos y curriculares de los centros docentes al abordar los distintos contenidos que les son propios, deberían contemplar previsiones organizativas, pedagógicas, de coordinación con otras administraciones y de colaboración entre los sectores de la

comunidad educativa que definan un marco adecuado para enfrentar la violencia escolar.

5. Además de las previsiones estrictamente sancionadoras que también les son propias, los reglamentos de régimen interior de los centros deben incorporar previsiones que contribuyan a definir la organización y funcionamiento de los centros, a establecer la atribución de responsabilidades específicas a alumnos y a otros integrantes de la comunidad educativa, y a precisar normas de uso de las instalaciones y servicios escolares en términos que contribuyan a la prevención y erradicación de la violencia entre iguales.
6. Los alumnos deben tomar parte activa en la definición del reglamento de régimen interior de sus centros, de manera que tengan la oportunidad de expresar su punto de vista en relación con las normas que vayan a presidir la convivencia en los mismos, las medidas que se prevean en caso de conflicto y las sanciones que eventualmente vayan a aplicarse para su corrección.
7. Asimismo, en el reglamento de régimen interior debería personalizarse en algún miembro de la comunidad educativa la responsabilidad específica del seguimiento y garantía de aplicación de las previsiones vigentes en relación con la violencia escolar y la adecuada convivencia en el centro.

**VI.** La colaboración de las familias con los centros docentes para la prevención y el tratamiento de la violencia escolar resulta ser un elemento clave para la eficacia de cualquier sistema de intervención. Esta idea, hacia la que apuntan las tendencias más recientes, según se ha señalado entre los antecedentes de este informe, viene avalada por datos concretos deducidos del estudio empírico realizado que revela que las familias tienen un mayor conocimiento de situaciones de maltrato entre iguales que los profesores y los equipos de gobierno de los centros.

También la adopción de estructuras cooperativas y el empleo de técnicas participativas en el aula son rasgos metodológicos que, según

apunta la experiencia obtenida en otros países, contribuyen a que los alumnos aprendan a autovalorarse y a valorar a sus compañeros y, en consecuencia, a erradicar la violencia en las relaciones entre iguales.

La enseñanza de los valores de tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana, así como el trabajo dirigido al desarrollo de la autoestima y de las destrezas sociales, constituyen fórmulas igualmente efectivas para el desarrollo de conductas prosociales y la erradicación de la violencia escolar.

Por último, la experiencia que se deriva de los programas de intervención puestos en práctica y los resultados del estudio empírico realizado apuntan a la necesidad de que a través de la acción tutorial se realice una labor de seguimiento y de atención a los problemas personales de los alumnos y la orientación de los alumnos en su dimensión personal y social.

Los centros docentes, en uso de la autonomía que les confiere la LOGSE, que se concreta en los distintos instrumentos organizativos antes mencionados, vienen facultados para definir su propio modelo de gestión organizativa y pedagógica, y disponen en consecuencia de facultades para establecer, a través de los citados instrumentos, previsiones que, en las líneas que quedan apuntadas, contribuyan al establecimiento en los centros de un marco organizativo y pedagógico adecuado para la prevención y erradicación de la violencia escolar.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1. Los centros docentes, a través de los diferentes instrumentos en los que se plasma la autonomía organizativa y pedagógica que les confiere la LOGSE deberían definir:
  - Las vías específicas de colaboración de los centros con las familias de los alumnos dirigidas a lograr su implicación en la prevención y tratamiento de la violencia escolar y a la obtención de un mejor conocimiento de las causas y la incidencia del fenómeno en los centros.

- Las decisiones sobre metodología didáctica necesarias para que los profesores adopten en el aula las estructuras cooperativas y métodos participativos que han demostrado su eficacia en orden a la prevención de la violencia escolar.
- Las directrices a que deban ajustarse los profesores para que, a través de las distintas áreas que integran el currículo de la educación secundaria obligatoria, se aborde la enseñanza de los valores de tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana, así como el trabajo dirigido al desarrollo de la autoestima y de las destrezas sociales, igualmente imprescindibles para la creación de un clima de convivencia adecuado en los centros.
- La necesidad de que, como parte de la acción tutorial, los profesores realicen el necesario seguimiento personal de los alumnos que permita prevenir posibles conflictos y obtener el conocimiento necesario de los supuestos que se produzcan para su adecuado tratamiento, así como la planificación de dichas actividades en forma tal que los profesores dispongan de los medios y el tiempo necesarios para la realización de dicho seguimiento.

**VII.** Detectados episodios de violencia en los centros escolares y en particular si éstos revisten la forma de abusos entre iguales, es precisa una intervención inmediata y efectiva que detenga el proceso de victimización. Las actuaciones no deben centrarse exclusivamente en los protagonistas —actores y víctimas— de tales sucesos, sino que deben abarcar al grupo o curso de los que éstos formen parte con el doble objetivo, al menos, de lograr que los testigos de estos episodios se sensibilicen frente a ellos y los rechacen y, asimismo, que sepan el tipo de ayuda que deben prestar a quienes los padecen. En este sentido, debe tenerse en cuenta que los resultados del estudio realizado acreditan que en porcentajes muy elevados las agresiones se producen entre miembros del mismo grupo o curso y, a menudo, en la propia aula.

Por otro lado, de los resultados del estudio realizado y de la experiencia en otros países de nuestro entorno se deduce que, entre otras posibles, la edad o el curso de los alumnos y su sexo son variables determinantes de diferencias significativas bien en la incidencia global de supuestos de maltrato o bien en la realización de conductas agresivas o antisociales concretas. En este sentido, es aconsejable prestar una atención preferente a los alumnos de los primeros cursos de la ESO, fomentar entre los alumnos varones conductas y valores ajenos a la fuerza física y la violencia, y entre las alumnas una mayor sensibilización frente a determinadas conductas de agresión verbal y de exclusión social.

Asimismo, las actuaciones realizadas con los alumnos directamente implicados en episodios de maltrato, tanto las de carácter propiamente sancionador como las que correspondan a otros planteamientos, deben tener una finalidad educativa a través de la cual dichos alumnos sean plenamente conscientes del conflicto que ha generado su comportamiento, conozcan sus consecuencias negativas y sepan las vías alternativas a que hubieran debido acudir en lugar del uso indebido de la violencia. Además, estos alumnos implicados en episodios de maltrato deben ver reforzada la labor que con carácter general se desarrolle entre sus compañeros para fomentar el incremento de sus habilidades sociales y el conocimiento de técnicas de resolución de conflictos.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1. Las actuaciones que se realicen en los centros ante episodios de violencia escolar deben dirigirse al conjunto de los grupos a los que pertenezcan los alumnos que los hayan protagonizado.
2. En el ámbito de las actividades de tutoría o a través de técnicas específicas desarrolladas en el aula a este fin, deben favorecerse los espacios de reflexión conjunta en los que puedan participar libremente los alumnos y en los que, entre otros temas conexos, se aborde la problemática de las actitudes y comportamientos violentos.
3. Las administraciones educativas y los centros docentes deberían promover y facilitar la participación activa de los alumnos en la

prevención y resolución de los conflictos a través de estructuras como los denominados «comités de convivencia» o figuras como las de «alumnos mediadores» o cualesquiera otras que se juzguen adecuadas en función de las circunstancias particulares de cada centro docente.

4. Los centros docentes, al definir las actuaciones de que deban ser objeto determinados alumnos o sectores concretos de éstos, deben prestar atención específica a los alumnos incorporados a los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria que, según se ha detectado, son especialmente proclives a la aparición de conductas de maltrato, y ampliar esta atención específica a los alumnos del último curso de educación primaria con una finalidad puramente preventiva.
5. Los centros docentes, en la concreción de las actuaciones a desarrollar, deberían tener en cuenta las diferencias que en función del género de los alumnos revelan los distintos estudios realizados en cuanto a los tipos de agresión o de maltrato de los que con mayor frecuencia son autores o víctimas, para intervenir preventivamente al respecto.
6. Las actuaciones que realicen los centros específicamente dirigidas a los alumnos agresores, deberían procurar finalidades prioritariamente educativas a través de las cuales éstos adquieran plena consciencia de las consecuencias de sus acciones y las posibles vías no violentas de resolución de conflictos.
7. Los centros docentes deben poner en marcha programas específicamente dirigidos a agresores y víctimas dirigidos a la obtención por éstos de habilidades sociales.

**VIII.** Determinadas conductas, como las de exclusión social tanto activa (no dejar participar) como pasiva (ignorar), los insultos, los moteos o el hablar mal de un tercero gozan injustificadamente de un cierto grado de permisividad social, que se refleja en los centros docentes hasta el extremo de que a menudo no se valoran como constitutivas de maltrato

entre iguales. Sin embargo, al definir estrategias de prevención y erradicación de la violencia entre iguales, debería prestarse una atención muy especial a este tipo de conductas, las más frecuentes además, tanto por su gran repercusión en el clima de convivencia de los centros como por el sufrimiento, con frecuencia intenso, que provocan a los alumnos que las padecen y las repercusiones negativas que tiene en el proceso educativo de las víctimas, los agresores y los testigos.

Otras agresiones, como el acoso sexual, aunque no se presentan con una frecuencia que pueda calificarse de alarmante, exigen que se les preste también atención específica por la gravedad que revisten, profundizando en contenidos dirigidos a la educación sexual de los alumnos y, puesto que dichas conductas se producen en un porcentaje importante en el aula, a lograr la implicación del profesorado en su detección y erradicación.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1. Los centros educativos y el personal docente deberían prestar una particular atención a la erradicación de las conductas de exclusión social y a algunas conductas de maltrato verbal que, por la frecuencia con que se producen, inciden muy negativamente en el clima general de convivencia de los centros y repercuten además en el adecuado desarrollo del proceso educativo de los alumnos que las padecen.
2. Los centros deberían asimismo definir estrategias especialmente dirigidas a erradicar el acoso sexual, a través de medidas tendentes a reforzar los aprendizajes relacionados con la educación sexual y a obtener la implicación del profesorado en su detección y erradicación.

**IX.** El estudio empírico realizado pone de manifiesto la variedad de escenarios en los que se producen las situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes, por lo que parece necesario que los centros, al diseñar sus sistemas de prevención e intervención consideren el conjunto del recinto escolar.

En cualquier caso, parecen existir espacios, como los patios de recreo, especialmente proclives a las manifestaciones de violencia entre iguales y otros que, como los aseos, constituyen escenario preferente de formas de agresión determinadas. Por otra parte, las aulas, previsiblemente ajenas a los actos violentos por la supervisión efectiva que debe suponer la presencia de los profesores, son con una frecuencia inadmisiblemente habitual de malos tratos entre compañeros.

Los centros docentes deberían favorecer el desarrollo en los patios escolares de actividades que permitan relaciones sociales positivas entre los alumnos y, en todos los casos, asegurar la vigilancia necesaria en términos adecuados al distinto carácter de unas y otras instalaciones. La adecuada supervisión de las aulas no sólo es deseable sino exigible.

En razón de todo ello se RECOMIENDA:

1. Las administraciones educativas en el establecimiento de los requisitos mínimos que deben cumplir los centros docentes debieran tomar en consideración los aspectos relativos a la prevención de la violencia escolar evitando la existencia de espacios de difícil vigilancia o supervisión proclives a la comisión de dichos actos.
2. Los centros docentes en la determinación de las actuaciones a llevar a cabo deben considerar el conjunto del recinto escolar y sus distintas instalaciones como espacio educativo y planificar las intervenciones específicas que cada lugar requiera para evitar o, en su caso, afrontar la violencia escolar.
3. Los centros docentes deben favorecer el desarrollo en los patios escolares de actividades planificadas, supervisadas por personal con la preparación adecuada, que favorezcan la participación de todos los alumnos y permitan el establecimiento de relaciones sociales positivas entre los mismos.
4. Los centros deberían asegurar la vigilancia de todos sus espacios e instalaciones y muy especialmente de aquellos en los que se producen con mayor frecuencia episodios de violencia entre iguales, y

ello de forma adecuada al carácter de las distintas instalaciones escolares y al tipo de agresiones que se producen preferentemente en las mismas.

5. Las administraciones educativas, mediante la impartición de las instrucciones precisas o de la actuación de los servicios de inspección, deberían garantizar la plena supervisión de las aulas por parte del personal docente, tanto a lo largo de las sesiones lectivas como en los intermedios entre ellas, y, asimismo, la adecuada colaboración de todo el personal de cada centro educativo a efectos de garantizar la seguridad de los alumnos en el recinto escolar durante el tiempo de permanencia en éste.



## **ANEXO II.- Cuestionarios**





**CUESTIONARIO SECUNDARIA  
(12-16 AÑOS)**



*Defensor del Pueblo*

**PRESENTACIÓN:**

- En algunas ocasiones hay chicos o chicas que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos/as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma **repetida** por otra persona o por un grupo. A menudo se sienten mal por esto y no lo dicen, pero lo sufren. Otras veces hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente –a veces muy malo- en el colegio: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Este es el tema que nos interesa ver con vosotros.
- Ahora vas a rellenar un cuestionario donde encontrarás preguntas referentes a lo que tú piensas de este tipo de situaciones. Estos datos nos servirán para mejorar el ambiente de los centros.
- Este cuestionario es **anónimo y secreto** por lo que te rogamos contestes con sinceridad lo que tu piensas.
- Para ello señala con un círculo las respuestas que se acerquen más a lo que piensas o sientes.
- Esto no es un test ni un examen. Todas las repuestas son válidas pues representan lo que tú piensas sobre los abusos entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú piensas o sientes, marca aquello que más se aproxima.
- Antes de rellenar el cuestionario escucha por favor atentamente las instrucciones sobre cómo hacerlo que te dará la persona que acaba de entregártelo. Si tienes alguna pregunta o no entiendes alguna palabra, o cualquier otra duda que te surja, por favor, levanta la mano y la persona que está pasando el cuestionario vendrá a solucionártela.

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

**¿Cómo responder a este cuestionario?**

Para responder a este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, rodeando el número que corresponda a la respuesta de tu elección.

**Por ejemplo:**

<b>P.1 A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar dándose en TU CENTRO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO. Rodear con un círculo una respuesta en cada línea.</b>				
	<b>NUNCA lo he visto en mi centro</b>	<b>A VECES lo he visto en mi centro</b>	<b>A MENUDO lo he visto en mi centro</b>	<b>SIEMPRE lo he visto en mi centro</b>
Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío) .....	1	2	3	④
No dejarle participar .....	1	②	3	4
Ignorarlo .....	1	②	3	4





**CUESTIONARIO SECUNDARIA  
(12-16 AÑOS)**

Febrero de 2006

Nº Estudio
06002

Nº Cuestionario			

**A RELLENAR POR EL ENTREVISTADOR:**

COMUNIDAD AUTÓNOMA:

PROVINCIA:

TAMAÑO DE HÁBITAT:

MUNICIPIO:

COLEGIO:

<b>D.0.0 Este centro es...</b>	
Público	1
Concertado	2
Privado	3

<b>D.0 Soy un/a...</b>	
-Chico	1
-Chica	2

**D.1 Edad:**

años

<b>D.2 Curso:</b>			
1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
1	2	3	4

**AHORAS VAS A CONTESTAR A UNAS PREGUNTAS RELATIVAS A LO QUE OCURRE EN TU CENTRO**

**P.1** 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 CONTINUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO. *Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.*

	NUNCA 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
Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío)	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4
Insultarlo	1	2	3	4
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablar mal de él o ella	1	2	3	4
Esconderle cosas	1	2	3	4
Romperle cosas	1	2	3	4
Robarle cosas	1	2	3	4
Pegarle	1	2	3	4
Amenazarle solo para meterle miedo	1	2	3	4
Acosarlo sexualmente	1	2	3	4
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Amenazarle con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

**P.2** Puede que algunas de estas situaciones estén sucediendo a un compañero o compañera, que no seas tú, a través del teléfono móvil o por medio de internet, de FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.

NUNCA 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

**P.3** A veces los profesores se sienten tratados mal por sus alumnos al ver que se ríen de ellos, les rompen cosas, les faltan al respeto, etc. Otras veces son los alumnos los que sienten que los profesores, o un profesor, se mete con un alumno o le trata mal. *Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado en TU CENTRO DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.*

	NUNCA 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
Un alumno o grupos de alumnos se meten con un profesor	1	2	3	4
Un profesor se mete con un alumno	1	2	3	4

**P.4** En otras ocasiones hay bandas organizadas de alumnos que se meten con otros compañeros o grupos DE FORMA CONTINUADA. *Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado en TU CENTRO DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.*

	NUNCA 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
Bandas de alumnos se meten con un chico o chica	1	2	3	4
Bandas de alumnos se meten con grupos de alumnos	1	2	3	4
Bandas de alumnos se meten con bandas	1	2	3	4
Bandas que vienen de fuera se meten con alumnos	1	2	3	4

**LAS PRÓXIMAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO ESTÁN RELACIONADAS CON LO QUE TÚ SIENTES O PIENSAS**

**P.5** Se puede sentir miedo por muchos motivos. *¿Has sentido miedo al venir al colegio en este curso? Rodea con un círculo lo que tú pienses.*

Nunca	1
Alguna vez	2
A menudo, más de tres o cuatro veces	3
Casi todos los días	4

**P.6** En relación a lo que has contestado en la pregunta anterior, si HAS SENTIDO MIEDO ALGUNA VEZ, *¿cuáles son las causas principales de ese miedo? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.*

No siento miedo	1,
Algún profesor o profesora	2,
Uno o varios compañeros	3,
El trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas, no haber hecho los trabajos	4,
Una escuela nueva con gente diferente	5,
Por otras causas	6,

**P.7** ¿Cómo te llevas con tus compañeros? Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que tú pienses.

Me llevo bien y tengo muchos amigos o amigas	1
Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial	2
Me llevo bien con dos o tres amigos	3
No tengo casi amigos o amigas	4

**P.8** ¿Cómo te sientes tratado por tus profesores o profesoras? Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que tú pienses.

Muy bien	1
Normal. Bien	2
En general bien, pero mal con algún profesor/a	3
Mal	4
Muy mal	5

**P.9** ¿Cuáles son las principales causas de que te sientas así con tus profesores? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.

Me tratan bien	1,
Me exigen demasiado	2,
Me etiquetan (me tiene manía)	3,
Me ridiculizan	4,
Me insultan	5,
Me agreden físicamente	6,
Otras causas	7,

**ESTA PREGUNTA SE REFIERE A CÓMO TE SIENTES TÚ TRATADO POR TUS COMPAÑEROS**

**P.10** ¿Cómo eres tratado por tus compañeros CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO?. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA me ocurre	A VECES me ocurre	A MENUDO me ocurre	SIEMPRE me ocurre
Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío)	1	2	3	4
No me dejan participar	1	2	3	4
Me insultan	1	2	3	4
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de mí	1	2	3	4
Me esconden cosas	1	2	3	4
Me rompen cosas	1	2	3	4
Me roban cosas	1	2	3	4
Me pegan	1	2	3	4
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4
Me acosan sexualmente	1	2	3	4
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

**P.11** Algunas de las situaciones anteriores me suceden a través del teléfono móvil o por medio de internet CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.

NUNCA me ocurre	A VECES me ocurre	A MENUDO me ocurre	SIEMPRE me ocurre
1	2	3	4

**AHORA NOS GUSTARÍA SABER DÓNDE ESTÁ LA PERSONA QUE SE METERE CONTIGO**

**P.12** ¿De qué curso es quien se mete contigo CONTINUAMENTE cuando ocurre lo siguiente, DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas en cada línea lo que tú pienses

	NO SE METEN CONMIGO	DE MI CLASE	NO ESTÁ EN MI CLASE PERO ES DE MI CURSO	DE OTRO CURSO SUPERIOR AL MÍO	DE OTRO CURSO INFERIOR AL MÍO	PERSONAS AJENAS AL CENTRO
Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío)	1,	2,	3,	4,	5,	6,
No me dejan participar	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Me insultan	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Hablan mal de mí	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Me esconden cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Me rompen cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Me roban cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Me pegan	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Me amenazan solo para meterme miedo	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Me acosan sexualmente	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,

**NOS GUSTARÍA SABER DE QUÉ SEXO ES QUIÉN SE METE CONTIGO**

**P.13** ¿Quién o quiénes se mete/n contigo CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO? *Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.*

	NO SE METEN CONMIGO	UN CHICO	UNOS CHICOS	UNA CHICA	UNAS CHICAS	CHICOS Y CHICAS	TODO EL MUNDO
Me ignora/n (pasan de mí o me hacen el vacío)	1	2	3	4	5	6	7
No me deja/n participar	1	2	3	4	5	6	7
Me insultan	1	2	3	4	5	6	7
Me pone/n motes que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7
Habla/n mal de mí	1	2	3	4	5	6	7
Me esconde/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me rompe/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me roba/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me pega/n	1	2	3	4	5	6	7
Me amenaza/n solo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6	7
Me acosa/n sexualmente	1	2	3	4	5	6	7
Me obliga/n a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
Me amenaza/n con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7

**ESTA PREGUNTA ESTÁ RELACIONADA CON EL LUGAR DONDE SE METEN CONTIGO**

**P.14** ¿En qué lugares del colegio se meten contigo CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO? *Rodea con un círculo la respuesta o respuestas en cada línea.*

	No se meten conmigo	En el patio	En los aseos	En los pasillos	En la clase sin profesor/a	En la clase con profesor/a	En el comedor	En la salida del centro	En cualquier sitio	Fuera del centro, aunque son alumnos del centro	Fuera del centro por persona ajena al centro
Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
No me dejan participar	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Me insultan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Hablan mal de mí	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Me esconden cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Me rompen cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Me roban cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Me pegan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Me amenazan solo para meterme miedo	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Me acosan sexualmente	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,

**ESTAS PREGUNTAS SE REFIEREN A CON QUIEN HABLAS Y QUIÉN INTERVIENE CUANDO SE METEN CONTIGO**

**P.15** ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa? *Rodea con uno o varios círculos lo que tú pienses.*

No se meten conmigo	1,
Con mis amigos o amigas	2,
Con mi familia	3,
Con algún compañero/a	4,
Con los profesores	5,
Con el orientador/a	6,
Con servicios de ayuda (Unidad de Mediación, alumnos ayudantes, etc.)	7,
Con otros	8,
Con nadie	9,

**P.16** ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto? Rodea con uno o varios círculos lo que tú pienses.

No se meten conmigo	1,
Algún amigo o amiga	2,
Algunos chicos o chicas	3,
Un profesor o profesora	4,
Alguna madre o padre	5,
Algún otro adulto	6,
No interviene nadie	7,

**AHORA NOS GUSTARÍA SABER SI TÚ TE HAS METIDO CON ALGÚN COMPAÑERO**

**P.17** ¿Cuánto y en qué forma te metes con algún compañero CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO?. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo hago	A VECES lo hago	A MENUDO lo hago	SIEMPRE lo hago
Le ignoro (paso de él o le hago el vacío)	1	2	3	4
No le dejo participar	1	2	3	4
Le insulto	1	2	3	4
Le pongo motes que le ofendan o ridiculicen	1	2	3	4
Hablo mal de él o ella	1	2	3	4
Le escondo cosas	1	2	3	4
Le rompo cosas	1	2	3	4
Le robo cosas	1	2	3	4
Le pego	1	2	3	4
Le amenazo solo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acoso sexualmente	1	2	3	4
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.)	1	2	3	4
Le amenazo con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

**P.18** ¿Te metes con alguien CONTINUAMENTE por medio del teléfono móvil o de internet?

NUNCA lo hago	A VECES lo hago	A MENUDO lo hago	SIEMPRE lo hago
1	2	3	4

**P.19** Cuando tú te metes con alguien CONTINUAMENTE, ¿qué hacen tus compañeros? Rodea con un círculo lo que tú pienses.

No me meto con nadie	1
Nada	2
Me rechazan, no les gusta	3
Me animan, me ayudan	4

**P.20** ¿Tú qué haces cuando se meten CONTINUAMENTE con un compañero o compañera?. Rodea con un círculo lo que tú pienses.

Me meto para cortar la situación si es mi amigo	1
Me meto para cortar la situación aunque no sea mi amigo	2
Informo a algún adulto (profesor, familiar, otros)	3
No hago nada, aunque creo que debería hacerlo	4
No hago nada, no es mi problema	5
Me meto con él, lo mismo que el grupo	6

**P.21** ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para meterte con alguien CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO? Rodea con un círculo lo que tú pienses.

No me he metido con nadie	1
Una o dos veces	2
Algunas veces	3
Casi todos los días	4

**P.22** ¿Qué hacen los profesores ante situaciones de este tipo? Rodea con un círculo lo que tú pienses.

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

**DATOS DE CLASIFICACIÓN**

**P.23** Dime, por favor, con quien vives. Rodea con un círculo la respuesta correcta

Con tus padres	1
Con tu padre	2
Con tu madre	3
Con tus abuelos	4
Con otros familiares	5
En otra situación	6

**P.24** ¿Cuántos hermanos/as sois incluyéndote tú? Anota número total de hermanos/as

Hermanos/as

**P.25** ¿Y qué posición ocupas? Anota si eres el 1º, 2º, 3º, 4º, etc. Hermano/a

Soy el   Hermano/a

**P.26** ¿Cuál es tu país de origen? ¿Y el de tus padres?

Soy	
Mi padre es	
Mi madre es	

**P.27** ¿Me puedes decir quién es en tu hogar el cabeza de familia? (Entendiendo por cabeza de familia la persona que aporta el ingreso principal al hogar). Rodea con un círculo la respuesta correcta.

Mi padre	1
Mi madre	2
Otra persona	3

**P.28 ¿Me puedes decir los estudios que tiene tu padre y tu madre? Rodea con un círculo la respuesta correcta**

Nivel de estudios:	Padre	Madre
-No sabe leer analfabeto)	1	1
-Sin estudios, sabe leer	2	2
-Estudios Primarios incompletos (Preescolar)	3	3
-Enseñanza de Primer Grado (EGB 1ª etapa, Ingreso, etc.) (Estudió hasta los 10 años)	4	4
-Enseñanza de 2º Grado/1º Ciclo (EGB 2ª etapa, 4º Bachiller, Graduado Escolar, Auxiliar Administrativo, Cultura General, etc.) (Estudió hasta los 14 años)	5	5
-Enseñanza de 2º Grado/2º Ciclo (BUP,COU, FP1,FP2,PREU, Bachiller Superior, Acceso a la Universidad, Escuela de Idiomas, etc.)	6	6
-Enseñanza de 3º Grado (Esc. Universitarias, Ingenierías Técnicas/Peritaje, Diplomados, ATS, Graduado Social, Magisterio, Tres Años de Carrera, etc.)	7	7
-Enseñanza de 3º Grado Universitario (Facultades, Esc.Técnicas Superiores, Licenciados, etc.) (Realizados todos los cursos)	8	8
-No sabe/No contesta	9	9

**P.29 ¿En cuál de estas situaciones laborales se encuentra tu padre y tu madre? Rodea con un círculo la respuesta correcta**

	Padre	Madre
Trabaja	1	1
Parado	2	2
Jubilado	3	3
Busca primer empleo	4	4
Estudiante	5	5
Sus labores/ama de casa	6	6
No sabe/No contesta	9	9

**P.30 ¿Tu padre trabaja o trabajaba por cuenta propia o ajena? Rodea con un círculo la respuesta correcta**

-Cuenta propia..... 1 → ¿Tiene empleados a su cargo?  
 -Sí..... ¿Cuántos?\_\_\_\_\_  
 -No

-Cuenta ajena..... 2

**ANOTA LA OCUPACIÓN DE TU PADRE DETALLADAMENTE:**

**P.31 ¿Tu madre trabaja o trabajaba por cuenta propia o ajena? Rodea con un círculo la respuesta correcta**

-Cuenta propia..... 1 → ¿Tiene empleados a su cargo?  
 -Sí..... ¿Cuántos?\_\_\_\_\_  
 -No

-Cuenta ajena..... 2

**ANOTA LA OCUPACIÓN DE TU MADRE DETALLADAMENTE :**

CONTROL DE CAMPO	
Revisada	
Codificada	
Superv. Telefónica	
Superv. Personal	
Grabada	
Nula	



## **CUESTIONARIO JEFE DE ESTUDIOS DE SECUNDARIA**



### **PRESENTACIÓN:**

*En algunas ocasiones hay chicos o chicas que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos/as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma **repetida** por otra persona o por un grupo. A menudo se sienten mal por esto y no lo dicen, pero lo sufren. Otras veces hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente –a veces muy malo- en el colegio: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Este es el tema que nos interesa ver contigo, es decir, tu opinión, las medidas que utilizáis ante los conflictos entre alumnos, conflictos profesor-alumno y viceversa, las medidas preventivas, etc.*

*Con el fin de obtener mayor información sobre el tema se te va a pedir que algunas preguntas las contestes **como jefe de estudio** y otras como **profesor de aula**, para ello te pedimos que leas los enunciados atentamente.*

*Te rogamos que este cuestionario lo contestes con **sinceridad**. Para ello marca con un **círculo** las respuestas que se acerquen más a lo que sucede en tu centro. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que sucede en tu centro, circula aquello que más se aproxima.*

*Si tienes alguna pregunta remítela al encuestador.*

### **MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

#### **¿Cómo responder a este cuestionario?**

Para responder a este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, rodeando el número que corresponda a la respuesta de tu elección.

Por ejemplo:

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
<b>P.1</b> Valora la importancia que consideras que tienen los siguientes problemas en el funcionamiento de tu centro de 1 a 4, donde 1 es poco importante y 4 muy importante. <b>Rodea una respuesta en cada línea.</b>				
La falta de recursos humanos y materiales ...	1	2	3	④
No dejarle participar .....	1	②	3	4
Ignorarlo .....	1	②	3	4



**CUESTIONARIO JEFE DE ESTUDIOS SECUNDARIA**

Febrero de 2006

Nº Estudio	Nº Cuestionario			
06002				

**A RELLENAR POR EL ENTREVISTADOR:**

COMUNIDAD AUTÓNOMA:

PROVINCIA:

TAMAÑO DE HÁBITAT:

MUNICIPIO:

COLEGIO:

<b>D.0.0 Este centro es...</b>	
Público	1
Concertado	2
Privado	3

**P.1 Valora la importancia que consideras que tienen los siguientes problemas en el funcionamiento de tu centro de 1 a 4. Rodea una respuesta en cada línea.**

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
La falta de recursos humanos y materiales	1	2	3	4
La inestabilidad de la plantilla	1	2	3	4
Los problemas de aprendizaje del alumnado	1	2	3	4
Conflictos y agresiones entre alumnos	1	2	3	4
Falta de participación de las familias	1	2	3	4
La comunicación y la relación entre el profesorado	1	2	3	4

**P.2 Valora de 1 a 4 la importancia de este tipo de conflictos para la convivencia en un centro. Rodea una respuesta en cada línea.**

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Alumnos que no permiten que se imparta clase	1	2	3	4
Abusos entre alumnos	1	2	3	4
Malas maneras y agresiones de alumnos hacia profesores	1	2	3	4
Vandalismo y destrozo de objetos y material	1	2	3	4
Absentismo	1	2	3	4
Malas maneras y agresiones de profesores hacia alumnos	1	2	3	4

**P.3 COMO PROFESOR, DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO, ¿con qué frecuencia consideras que se ha dado en alguno de tus alumnos continuamente los siguientes conflictos en tus clases?. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.**

	NUNCA OCURRE	A VECES OCURRE	A MENUDO OCURRE	SIEMPRE OCURRE
Es habitualmente ignorado/a	1	2	3	4
Le impiden frecuentemente participar	1	2	3	4
Es insultado/a	1	2	3	4
Le ponen mote que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de él o ella	1	2	3	4
Le esconden sus cosas	1	2	3	4
Les rompen sus cosas	1	2	3	4
Les roban sus cosas	1	2	3	4
Le pegan	1	2	3	4
Le amenazan solo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acosan sexualmente	1	2	3	4
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

**P.4 DESDE TU POSICIÓN DE JEFE DE ESTUDIOS, que nos permite obtener una visión global de tu centro, ¿con qué frecuencia consideras que se dan los siguientes conflictos entre alumnos DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO?. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.**

	NUNCA OCURRE	A VECES OCURRE	A MENUDO OCURRE	SIEMPRE OCURRE
Es habitualmente ignorado/a	1	2	3	4
Le impiden frecuentemente participar	1	2	3	4
Es insultado/a	1	2	3	4
Le ponen mote que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de él o ella	1	2	3	4
Le esconden sus cosas	1	2	3	4
Le rompen sus cosas	1	2	3	4
Le roban sus cosas	1	2	3	4
Le pegan	1	2	3	4
Le amenazan solo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acosan sexualmente	1	2	3	4
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

**P.5 COMO PROFESOR O TUTOR en los grupos en los que impartes clase, ¿cómo actúas cada vez que se produce alguno de estos conflictos a algún alumno o alumna DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO? Rodea con un círculo o varios en cada línea la o las medidas que llesves a cabo.**

MEDIDAS CONFLICTOS	MEDIDAS										
	Ignore el hecho sucedido	Echo de clase a los implicados	Hablo a solas con el alumno o alumnos	Cambio de sitio al alumno o alumna	Hablamos sobre el tema en clase	Hablo con la familia	Redacto un parte	Lo derivo al Departamento de Orientación	Lo comunico al director para sanción inmediata	Lo propongo para expediente en el Consejo Escolar	Lo denuncio en el juzgado
Es habitualmente ignorado	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Le impiden frecuentemente participar	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Es insultado/a	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Hablan mal de él o ella	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Le esconden sus cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Le rompen cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Le roban sus cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Le pegan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Le amenazan solo para meterle miedo	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Le acosan sexualmente	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,	11,

**P.6 Desde tu conocimiento COMO JEFE DE ESTUDIOS cuando algún alumno o alumna, se encuentra, DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO, en alguna de estas situaciones, ¿cuáles son las medidas más habituales que se adoptan en tu centro?. Rodea con un círculo o varios en cada línea la o las medidas más habituales.**

MEDIDAS CONFLICTOS	MEDIDAS									
	Reestructurar los grupos	Hablar con los alumnos	Tratar el tema en tutoría	Hablar con la familia	Derivar al Departamento de Orientación	Recurrir al apoyo de expertos sociales externos	Comunicar a la dirección para sanción inmediata	Proponer para expediente en el Consejo Escolar	Llamar a la policía	Denunciar en el Juzgado
Es habitualmente ignorado	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Le impiden frecuentemente participar	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Es insultado/a	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Hablan mal de él o ella	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Le esconden sus cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Le rompen cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Le roban sus cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Le pegan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Le amenazan solo para meterle miedo	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Le acosan sexualmente	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,	10,

**P.7 Cuando un alumno sufre alguno de estos conflictos DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO, ¿dónde se da? Rodea con un círculo o varios en cada línea la ubicación de los conflictos.**

CONFLICTOS	UBICACIÓN								
	En el patio	En los aseos	En los pasillos	En la clase	En el comedor	En la salida del centro	En cualquier sitio	Fuera del centro, aunque son alumnos del centro	Fuera del centro por persona ajena al centro
Es habitualmente ignorado	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Le impiden frecuentemente participar	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Es insultado/a	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Hablan mal de él o ella	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Le esconden sus cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Le rompen cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Le roban sus cosas	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Le pegan	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Le amenazan solo para meterle miedo	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Le acosan sexualmente	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,	8,	9,

**P.8 ¿Hasta qué punto consideras que los profesores y adultos se enteran de los conflictos y abusos entre alumnos DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO?. Rodea con un círculo lo que tú consideras.**

Nunca se enteran	1
A veces se enteran	2
A menudo se enteran	3
Siempre que sucede se enteran	4

**P.9 Valora de 1 a 4 la importancia que consideras que tienen las siguientes causas en las conductas del alumno agresor.**

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Aumento de la intolerancia en la sociedad	1	2	3	4
Falta de disciplina escolar	1	2	3	4
Características de la personalidad del alumno	1	2	3	4
Problemas familiares	1	2	3	4
Contexto social	1	2	3	4
La ampliación de la edad de escolarización	1	2	3	4
La existencia del primer ciclo en tu centro	1	2	3	4
Tipo de organización y clima del centro	1	2	3	4

**P.10 Valora de 1 a 4 la importancia que consideras que tienen las siguientes causas como factores que explican e porqué un alumno es agredido DE FORMA CONTINUADA.**

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Características de la personalidad del alumno (falta de autoestima, inseguridad, etc.)	1	2	3	4
Características físicas	1	2	3	4
Características psicológicas (deficiencia intelectual)	1	2	3	4
Falta de amigos	1	2	3	4
Características familiares	1	2	3	4
Ser diferente por razones culturales, sociales o religiosas	1	2	3	4
Búsqueda de popularidad en el grupo	1	2	3	4

**P.11 En tu centro DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO ¿se han dado las agresiones siguientes por parte del alumnado hacia el profesorado? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.**

	NUNCA OCURRE	A VECES OCURRE	A MENUDO OCURRE	SIEMPRE OCURRE
Agresión física directa	1	2	3	4
Insultos	1	2	3	4
Destrozo de enseres	1	2	3	4
Intimidación con amenazas	1	2	3	4
Sembrar rumores dañinos	1	2	3	4
Robos	1	2	3	4

**P.12 Como profesor de aula evalúa de 1 a 4 la frecuencia con la que has actuado con los alumnos al producirse algún conflicto DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO?. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.**

	1 NUNCA	2 A VECES	3 A MENUDO	4 SIEMPRE
De forma indulgente	1	2	3	4
Fomentando su participación	1	2	3	4
Concediéndoles responsabilidad	1	2	3	4
De forma autoritaria	1	2	3	4
De forma pasiva	1	2	3	4

**P.13 En tu centro DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO ¿se han dado las agresiones siguientes por parte de algún profesor a algún alumno?. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.**

	NUNCA OCURRE	A VECES OCURRE	A MENUDO OCURRE	SIEMPRE OCURRE
Agresión física directa	1	2	3	4
Insultos	1	2	3	4
Destrozo de enseres	1	2	3	4
Intimidación con amenazas	1	2	3	4
Sembrar rumores dañinos	1	2	3	4
Tener manía	1	2	3	4
Ridiculizar	1	2	3	4

**P.14 DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO, Rodea con un círculo en cada línea el número de veces que se han llevado a cabo en tu centro las siguientes actuaciones.**

	NINGUNA VEZ	1-3 VECES	4-6	7-10	11-20	+ DE 20
Sanciones directas por la Dirección .....	1	2	3	4	5	6
Expulsiones tramitadas por consejo Escolar .....	1	2	3	4	5	6
Denuncias a la policía.....	1	2	3	4	5	6
Cambio de colegio .....	1	2	3	4	5	6

**P.15 En tu opinión, los conflictos en los centros escolares, en los tres últimos años... Rodea con un círculo tu opinión.**

Se han mantenido igual	1
Han aumentado ligeramente	2
Han aumentado drásticamente	3
Han disminuido ligeramente	4
Han disminuido drásticamente	5

**P.16 ¿Qué actividad o actividades de prevención se desarrollan en tu centro?. Rodea con uno o varios círculos aquellas que se llevan a cabo en tu centro.**

Sensibilizar a los profesores acerca de las características personales del alumnado	1,
Incluir diversos programas en torno al tema de la convivencia	2,
Trabajar en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.	3,
Trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento Interno de Centro	4,
Favorecer una metodología más participativa	5,
Realizar otro tipo de actividades de prevención	6,
No realizar actividades de ese tipo	7,

**P.17 ¿Qué sugerencias apuntas para prevenir y resolver este tipo de situaciones tanto entre alumnos como entre profesores y alumnos?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### DATOS DE CLASIFICACIÓN

**P.18 ¿Cuál diría Ud. que es el nivel medio de estudios de los padres de los alumnos que estudian en este Centro?. Rodea con un círculo tu opinión.**

Nivel de estudios medios:	Padres
No sabe leer analfabeto)	1
Sin estudios, sabe leer	2
Estudios Primarios incompletos (Preescolar)	3
Enseñanza de Primer Grado (EGB 1ª etapa, ingreso, etc.) (Estudió hasta los 10 años)	4
Enseñanza de 2º Grado/1º Ciclo (EGB 2ª etapa, 4º Bachiller, Graduado Escolar, Auxiliar Administrativo, Cultura General, etc.) (Estudió hasta los 14 años)	5
Enseñanza de 2º Grado/2º Ciclo (BUP, COU, FP1, FP2, PREU, Bachiller Superior, Acceso a la Universidad, Escuela de Idiomas, etc.)	6
Enseñanza de 3º Grado (Esc. Universitarias, Ingenierías Técnicas/Peritaje, Diplomados, ATS, Graduado Social, Magisterio, Tres Años de Carrera, etc.)	7
Enseñanza de 3º Grado Universitario (Facultades, Esc. Técnicas Superiores, Licenciados, etc.) (Realizados todos los cursos)	8
No sabe/No contesta	9

**P.19 ¿Dígame cuál cree Ud. que es el estatus social que representa mejor el Centro en el que trabaja, según el nivel socioeconómico de los padres de los alumnos que estudian en este centro?. Rodea con un círculo tu opinión.**

Alta	1
Media-alta	2
Media-media	3
Media-baja	4
Baja	5
No sabe	8
No contesta	9

**P.20 Sexo del Jefe de Estudios**

-Hombre	1
-Mujer	2

**P.21 Edad del Jefe de Estudios:**

años

#### CONTROL DE CAMPO

Revisada	
Codificada	
Superv. Telefónica	
Superv. Personal	
Grabada	
Nula	



### **ANEXO III. Referencias bibliográficas**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONQUEO, P., y DEL BARRIO, C. (2003). The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school. En A. Ross (Ed.) *A Europe of many cultures* (pp. 113-122). Londres: CiCe.
- ARARTEKO (2006) *Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E. M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Ararteko.
- AVILÉS, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- AVILÉS, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionarios CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- 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) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- BISQUERRA, R. (Ed.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CARRANZA, M. A. (2000). *Estudio piloto del maltrato entre iguales en tres centros de educación secundaria de la Ciudad de México en la Delegación Iztapalapa*. Trabajo de investigación inédito para la obtención del DEA. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.

- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- COHER, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2000). *Research methods in education*, 5<sup>th</sup> ed. Londres: Routledge.
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2006). *Encuesta a representantes de la Comunidad Educativa sobre el estado de la Convivencia en los centros educativos*. Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CRESWELL, J.W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DECRETO 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios. B.O.J.A. nº 48, de 24/04/1999.
- DECRETO 292/1995, de 3 de Octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios en la Comunidad Autónoma de Canarias B.O.C. nº 140, de 01/11/95.
- DECRETO 266/1997, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de nivel no universitario de Cataluña D.O.G.C. nº 2503, de 24/10/1997.
- DECRETO 136/2002, de 25 de julio, por el que se establece el marco regulador de las Normas de Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid. B.O.C.M. nº 187, de 08/08/2002.
- DECRETO 246/1991, de 23 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de niveles no universitarios de la Comunidad Valenciana. D.O.G.V. de 03/01/1992.
- DECRETO FORAL 191/1997, de 14 de julio, por el que se modifica el Decreto Foral 417/1992, de 14 de diciembre, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos de centros de niveles no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra. B.O.N. nº 92, de 01/08/1997.
- 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.

DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2003). *Informe sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Elaborado por I. Cuevas, M.J. de Dios, M.A. Espinosa, E. Martín, A. Marchesi y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

<http://www.defensordelpueblo.es>

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., y GRANIZO, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 7(25), 75-100.

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., MONTERO, I., GUTIÉRREZ H., y FERNÁNDEZ, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.

DEL BARRIO, C., VAN DER MEULEN, K., y BARRIOS, A. (2002). Otro tipo de maltrato: El abuso de poder entre los escolares. *Bienestar y protección infantil*, 1(3), 37-70.

- DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ, R., y MARTÍN, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- DURÁN, A. (2003). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
- DURHAM, P. J. (1988). *Research methods in psychology*. Nueva York: Harper & Row.
- ECHEITA, G. (2006) *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea.
- ESPINOSA, M.A., OCHAÍTA, E. y ORTEGA, I. (2003). *Manual formativo sobre promoción de la no violencia (Vol. I y II)*. Madrid: Plataforma de ONG de Infancia-BICE-Programa DAPHNE..
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., SALES, M. A., MOLINER, M. O., PÉREZ, C., BELLEVER, M. C., LLOPIS, A., CANDELA, I., y ESCORIHUELA, J. (1999). *Cuestionarios sobre los conflictos en las aulas de ESO*. Valencia: Nau Llibres.
- FERNÁNDEZ, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en E.S.O*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- FERNÁNDEZ, I., VILLAOSLADA E., y FUNES, S. (2002). *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO (2005). Instrucción 10/2005, Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil.
- GARCÍA C. (2001). Diseños ex post facto. En S. Fontes, C. García, A.J. Garriga, M.C. Pérez-Llantada y E. Sarriá (Eds.), *Diseños de investigación en Psicología* (pp. 405-431). Madrid: UNED.

- GARCÍA, R., y MARTÍNEZ, R. (coords.) (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO (un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana)*. Valencia: Federació d'Ensenyament CC.OO. y L'Ullal Edicions.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2001). *Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior. Generalitat de Catalunya.
- GENTA, M. L., MENESINI, E., FONCI, A., COSTABILE, A., y SMITH P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- 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.  
[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dig2/eu\\_5614/adjuntos/bakea/ca\\_index.htm](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dig2/eu_5614/adjuntos/bakea/ca_index.htm)
- GÓMEZ BAHÍLLO, C. (coord.), PUYAL, E., ELBOJ, C., SANZ, A., y SANAGUSTÍN, M. V. (2005). *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la Comunidad Aragonesa. Estudio preliminar*.  
<http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME%20PRELIMINAR.pdf>
- GRANIZO, L. (2005) *El maltrato de alumnos de secundaria con síndrome de Asperger/Autismo de Alto Funcionamiento. Un estudio piloto*. Trabajo de investigación inédito para la obtención del DEA. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.
- GUTIÉRREZ, H. (2001). *El maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying): las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- HERNÁNDEZ, T., y CASARES, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.

- HORN, S. (2004). *Social hierarchy and social inequality in the peer group: The relationship between group status, social identity and adolescents' reasoning about peer harassment*. Trabajo presentado en la 34 Reunión Anual de la Jean Piaget Society. Toronto, Junio 2004.
- HOYOS, O., APARICIO, J., y CÓRDOBA, P. (2005). El maltrato entre iguales en colegios de la ciudad de Barranquilla: incidencia y manifestaciones. *Revista Psicología Desde el Caribe*, 16, 1- 28.
- 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.
- KERLINGER, F.N. y LEE, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*, 4ª ed. México: McGraw-Hill.
- LEÓN, O.G. y MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*, 3ª ed. Madrid: McGraw-Hill.
- LUCENA, R. (2004). *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Complutense.
- MARTÍN, E., FERNÁNDEZ, I., ANDRÉS, S., DEL BARRIO C., y ECHEITA G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- MARTÍNEZ-ARIAS, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds), *Métodos de investigación en Psicología* (384-431). Madrid: Síntesis.
- MERTENS, D. (1998). *Research methods in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINEDUC-IDEA (2005). *Estudio de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes a nivel nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/UNESCO.

- MONTERO, I., y LEÓN, O. G. (2005). Sistemas de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- NAYLOR P., y 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). *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skolmobbing*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- OLWEUS D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson, y V. Allen (Eds.). *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells. (Trad. cast. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998).
- OÑEDERRA, J.A., MARTÍNEZ, P., TAMBO I., y UBIETA E. (2005a). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria*. Gobierno Vasco. ISEI-IVEI.  
<http://www.isei-ivei.net>
- OÑEDERRA, J.A., MARTÍNEZ, P., TAMBO I., y UBIETA E. (2005b). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Secundaria*. Gobierno Vasco. ISEI-IVEI.  
<http://www.isei-ivei.net>
- ORDEN EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León. B.O.C.Y.L. nº 20, de 31/01/2005.
- ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- ORTEGA, R., DEL REY, R., y FERNÁNDEZ, I. (2003). Working together to prevent school violence: the Spanish response. En P.K. Smith (Ed.). *Violence in schools. The response in Europe* (pp.135-152). Londres: Routledge/Falmer.

- ORTEGA, R., FERNÁNDEZ, I., y DEL REY, R. (2001). *Tackling Violence in Schools. A Report from Spain*. Proyecto Connect. Comunidad Europea. <http://www.gold.ac.uk/connect/reportspain.html>
- ORTEGA, R., MORA, J., y MORA-MERCHÁN, J. A. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PAREJA, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis doctoral no publicada. Ceuta: Universidad de Granada.
- PÉREZ-LLANTADA, M.C. y LÓPEZ, A. (2001). Metodología de encuestas: conceptos básicos y diseños. En S. Fontes, C. García, A.J. Garriga, M.C. Pérez-Llantada y E. Sarriá (Eds.), *Diseños de investigación en Psicología* (pp. 433-468). Madrid: UNED.
- RAMÍREZ, S. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase. Tesis doctoral no publicada. Ceuta: Universidad de Granada.
- REAL DECRETO 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. B.O.E. nº 131, de 02/06/1995.
- RIGBY, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- SÁENZ, T., CALVO, J., FERNÁNDEZ F., y SILVÁN, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este.
- SCHÄFER, M., SMITH, P. K., KORN, S., HUNTER, S., MORA-MERCHÁN, J. A., SINGER, M., y VAN DER MEULEN, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379-394.
- SERRANO, Á., e IBORRA, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

- SHAUGHNESSY, J.J., ZECHMEISTER, E.B. y SHAUGHNESSY, J.S. (2006). *Research methods in Psychology*, 7th ed. Boston: McGraw-Hill.
- SÍNDIC DE GREUGES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (2006). *Estudio Epidemiológico del Bullying en la Comunidad Valenciana*. Elaborado por E. Martín, F. Pérez, A. Marchesi, E. M. Pérez y N. Álvarez.
- SMITH, E. K., MORITA, y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R., y SLEE, E. (Eds.) (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- SMITH, P. K., COWIE, H., OLAFSSON, R. F., et al. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- SMITH, P.K., y SHUE, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- SULLIVAN K. (2000). *The antibullying Handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- TORRADO, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra, (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (130-147). Madrid: La Muralla.
- TORREGO, J. C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- VAN DER MEULEN, K. (2005). Estructura narrativa en niños y adolescentes: relatos del maltrato entre iguales en la escuela. *Estudios de Psicología*, 26, 291-313.
- VAN DER MEULEN, K., SORIANO, I., GRANIZO, L., DEL BARRIO, C., KORN, S., Y SCHÄFER, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I., y QUEVEDO, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective* (pp. 34-52). Londres: David Fulton.

WARDEN, D., CHRISTIE, D., KERR, C., y LOW, J. (1996). Children's prosocial and antisocial behaviour, as perceived by children, parents and teachers. *Educational Psychology* 16, 365-378.