



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)

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)

Madrid 2007

España. Defensor del Pueblo

Violencia escolar : el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 / Defensor del Pueblo - Madrid : Defensor del Pueblo, 2007. - p. : gráf. col.; 24 cm. - (Informes, estudios y documentos ; 22)

Bibliografía: p.
ISBN: 978-84-

1. Educación - Violencia escolar - España -. I. Título. II. Serie: Informes, estudios y documentos (España. Defensor del Pueblo) ; 22.

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de esta publicación, siempre que se cite la fuente. En ningún caso será con fines lucrativos.

© Defensor del Pueblo
Eduardo Dato, 31 28010 Madrid
Correo electrónico: publicaciones@defensordelpueblo.es
Internet: <http://www.defensordelpueblo.es>
ISBN: 978-84
Depósito legal:

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
PRESENTACIÓN	9
PARTE I. MARCO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES.....	15
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 IGUALES EN LA 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	31
1.2. VISIÓN ACTUAL DEL MALTRATO POR ABUSO DE PODER ENTRE ESCOLARES.....	33
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)	38
2.1. ESTUDIOS DE INCIDENCIA DEL FENÓMENO A NIVEL NACIONAL.....	40
2.2. ESTUDIOS DE INCIDENCIA EN COMUNIDADES AUTÓNOMAS.....	49
2.2.1. Comunidad autónoma de Andalucía.....	49
2.2.2. Comunidad autónoma de Aragón	52
2.2.3. Comunidad autónoma de Cataluña	57
2.2.4. Ciudad Autónoma de Ceuta.....	61
2.2.5. Comunidad autónoma de La Rioja	73
2.2.6. Comunidad de Madrid	80
2.2.7. Comunidad foral de Navarra.....	93
2.2.8. Comunitat Valenciana.....	97
2.2.9. comunidad autónoma del país vasco	105
2.3. ESTUDIOS DE INCIDENCIA A NIVEL PROVINCIAL.....	116
2.3.1. Granada	116
2.3.2. Valladolid.....	118
2.4. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LAS INVESTIGACIONES REVISADAS	121
2.4.1. Importancia de la muestra y del modo de aplicación de los cuestionarios	123
2.4.2. Relevancia de algunas características de los cuestionarios	124
PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO	130
CAPÍTULO 3. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO.....	132
3.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	132
3.2. MÉTODO DE ENCUESTA EPIDEMIOLOGICA EN TODO EL ESTADO.....	133
3.2.1. Muestra	133

3.2.2. Material	136
3.2.3. Procedimiento	138
CAPÍTULO 4. RESULTADOS DEL NUEVO ESTUDIO NACIONAL 2006	140
4.1. RESULTADOS RELATIVOS A LAS RESPUESTAS DE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS	141
4.1.1. Resultados acerca de la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales	141
4.1.1.1. <i>Estimación de la incidencia de cada tipo de maltrato a partir de las respuestas de las víctimas</i>	142
4.1.1.2. <i>Estimación del número de agresoras y agresores para cada tipo de maltrato</i>	145
4.1.1.3. <i>La percepción de la ocurrencia del maltrato según los testigos</i>	146
4.1.1.4. <i>El maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación</i>	147
4.1.1.5. <i>Variación de la incidencia según las características de la muestra</i>	150
4.1.2. Más allá de la incidencia: características de las y los protagonistas y circunstancias del maltrato	157
4.1.2.1. <i>Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeras o compañeros: curso, género y relaciones sociales</i>	158
4.1.2.1.1 De qué curso es la persona que agrede	158
4.1.2.1.2. El género y número de quien agrede.....	163
4.1.2.1.3. Las relaciones sociales en los centros	167
4.1.2.2. <i>El escenario del maltrato</i>	169
4.1.2.3. <i>Lo que sigue a la agresión: las reacciones de los distintos participantes</i> 173	
4.1.2.3.1 Cómo se reacciona: la voz de las víctimas.....	173
4.1.2.3.2. Cómo reaccionan los demás: la voz de las y los agresores.....	179
4.1.2.3.3. Cómo se reacciona: la voz de las y los testigos	181
4.1.2.3.4. Sentir miedo en la escuela.....	182
4.2. RESULTADOS RELATIVOS A LAS RESPUESTAS DEL PROFESORADO.....	185
4.2.1. Cómo viven las profesoras y profesores los conflictos en el centro y cómo valoran su gravedad	186
4.2.2. El maltrato desde la perspectiva de las y los docentes.....	190
4.2.3. El escenario del maltrato.....	193
4.2.4. Las características de las víctimas y los agresores, según el profesorado .	195
4.2.5. Cuando el profesorado es parte del conflicto.....	197
4.2.6. Cómo reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales	200
4.2.7. La intervención tal como la desea el profesorado.....	205
CAPÍTULO 5. COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DEL PRIMER Y SEGUNDO ESTUDIOS NACIONALES DEL DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF 1999/2006	208
5.1. RESULTADOS RELATIVOS A LAS RESPUESTAS DE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS	208
5.1.1. La incidencia de las distintas modalidades del maltrato	209
5.1.1.1. <i>La perspectiva de las víctimas</i>	209

5.1.1.2. <i>La perspectiva de las y los agresores</i>	212
5.1.1.3. <i>La perspectiva de las y los testigos</i>	214
5.1.1.4. <i>Variación de la incidencia según las características de la muestra</i> ...	215
5.1.2. Más allá de la incidencia: características de las y los protagonistas y circunstancias del maltrato.....	218
5.1.2.1. <i>Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeras o compañeros: curso, género y relaciones sociales</i>	219
5.1.2.2. <i>El escenario del maltrato</i>	222
5.1.2.3. <i>Lo que sigue a la agresión: reacciones y sentimientos</i>	222
5.2. RESULTADOS RELATIVOS A LAS RESPUESTAS DE LAS PROFESORAS Y PROFESORES.....	228
PARTE III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	234
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	235
6.1. CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS RESPUESTAS DEL ALUMNADO	237
6.1.1. Naturaleza e incidencia del maltrato.....	237
6.1.2. Características de los actores del maltrato.....	244
6.1.3. El escenario del maltrato.....	246
6.1.4. Lo que sigue a la agresión: pedir y recibir ayuda	247
6.2. CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS RESPUESTAS DEL PROFESORADO.....	249
6.2.1. La percepción del profesorado de los conflictos de convivencia en los centros escolares	249
6.2.2. El maltrato entre iguales según las profesoras y los profesores	249
6.2.3. Los conflictos entre docentes y alumnado.....	251
6.2.4. La respuesta de los docentes y los centros ante el maltrato y otros conflictos de convivencia	252
PARTE IV. ANEXOS	260
ANEXO I. Recomendaciones formuladas en el informe “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria”, presentado en el año 2000	262
ANEXO II. Cuestionarios	276
ANEXO III. Referencias bibliográficas	291

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 irremediables 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 quizá 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 doña Cristina del Barrio Martínez, doña M.^a Ángeles Espinosa Bayal y doña Elena Martín Ortega, Profesoras titulares de Psicología Evolutiva y de la Educación, y doña Esperanza Ochaíta Alderete, Catedrática de la misma materia, todas ellas de la Universidad Autónoma de Madrid; y como investigadores doña Ángela Barrios Fernández, Profesora Titular Interina de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid; doña M.^a José de Dios Pérez, Investigadora del IUNDIA; don Héctor Gutiérrez Rodríguez, Profesor Contratado Doctor de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, y don Ignacio Montero García-Celay, Profesor Titular de Metodología de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, experto en Diseño y Análisis Metodológico.

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 2000¹, 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

¹ Defensor del Pueblo-UNICEF. *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, H. Gutiérrez, I. Fernández, L. Hierro, y E. Ochaíta (col.). Madrid: Defensor del Pueblo, 2000.

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 edades estudiadas de tal manera que, mientras las y los 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 las jefas y jefes de estudios de los centros de procedencia del alumnado.

1.1. EL PRIMER INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF² (2000) SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR: EL MALTRATO ENTRE IGUALES EN LA 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 conflictos violentos entre los estudiantes de secundaria del estado español en su conjunto³.

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 él participaron 3.000 estudiantes y 300 profesoras y profesores, jefas y jefes de estudios 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).

² En lo sucesivo, se citará también este informe con las siglas IDP-U.

³ El informe, elaborado por la Oficina del Defensor del Pueblo y el Comité español de 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.

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).

- i. El estado de la cuestión en Europa: revisión de las investigaciones de incidencia y actuaciones educativas,
- ii. revisión del marco jurídico de la violencia contra menores en España y países de su entorno,
- iii. actuaciones de las administraciones educativas españolas,
- iv. estudio nacional de la incidencia del maltrato entre iguales en centros de educación secundaria,
- v. conclusiones y recomendaciones.

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 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 (ídem est, 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 3.000 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 autónomas⁴. En cada una de las escuelas se seleccionaron 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.

Las diez alumnas y alumnos 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 las 300 jefas o jefes de estudios de los centros elegidos, que rellenaron de forma independiente otro cuestionario complementario al del alumnado.

⁴ 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.

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

El cuestionario del alumnado contenía preguntas acerca de conductas de maltrato muy específicas que, posteriormente, podían agruparse en distintas categorías: verbal, físico, de exclusión social⁵, 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.

⁵ 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.

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 las y los 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.

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 IDP-UNICEF, 2000]

COMPORTAMIENTO	VÍCTIMA (%)	AGRESOR (%)	TESTIGO (%)
Ignorar	14,9	38,7	79,0
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	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 frecuencia⁶. 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 por 100 y el 38,5 por 100 de los y las estudiantes. Les seguía un tipo de “agresión física indirecta”, esconder cosas, que sufría el 21,8 por 100 de las chicas y chicos, y la “exclusión social” -ser ignorado- (10,7 por 100) o no permitida su participación (14,9 por 100). Las amenazas para intimidar eran sufridas por casi un 10 por 100 del alumnado, las “agresiones físicas

⁶ 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.

directa” -ser pegado- por cerca del 5 por 100 y las “indirectas”, que roben o rompan sus propiedades, por el 4,4 por 100 y el 7,3 por 100 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 víctimas. Lo contrario ocurría para las conductas más graves, de las que las y los 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 resultados⁷. 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 las y los compañeros.

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 otras u otros. 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

⁷ El nivel de confianza utilizado en el análisis estadístico de la diferencia en incidencia en función de las distintas variables examinadas fue 99,9%.

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.

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 chicas y chicos 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 por 100) y cuarto curso (9,3 por 100). 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 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)

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

Nota: Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$)

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 las alumnas como en los alumnos. 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).

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

Nota: Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$)

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 por 100), las llevan a cabo significativamente más los varones (10,23 por 100) que las mujeres (4,75 por 100, $p \leq 0,05$) 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 por 100) y amenazar con armas (0,43 por 100)]. En el caso del *acoso sexual*, se da una interacción entre género y curso ($p \leq 0,05$). Las chicas (0,41 por 100) manifiestan ser menos agresoras que los chicos (0,88 por 100) 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 por 100) a segundo (1,79 por 100) para después descender paulatinamente en tercero (0,96 por 100) y cuarto (0,68 por 100).

Se pasa ahora a analizar los resultados relativos a lo que en el IDP-UNICEF, (2000) se denominaba «más allá de la incidencia», esto es, las características de las y los 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 las agresoras y agresores” 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”⁸. 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 las y los escolares, se describen brevemente a continuación las reacciones de los distintos implicados en los episodios según la perspectiva de las víctimas, agresores o testigos. Las *víctimas* dicen que, cuando son agredidas, piden preferentemente ayuda a las amigas o amigos, 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 por 100 del total y del 20 por 100 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 por 100 de los y las agredidas mencionan esta ayuda que se deja sentir especialmente en las agresiones físicas indirectas. También la familia y el profesorado

⁸ 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.

proporcionan ayuda a las y los 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 por 100 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 las y los 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. Las alumnas y alumnos restantes dicen “no saber qué hacen” las y los 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 compañeras o compañeros y, en menor medida, al profesorado y al trabajo académico.

1.1.3. RESULTADOS RELATIVOS AL PROFESORADO

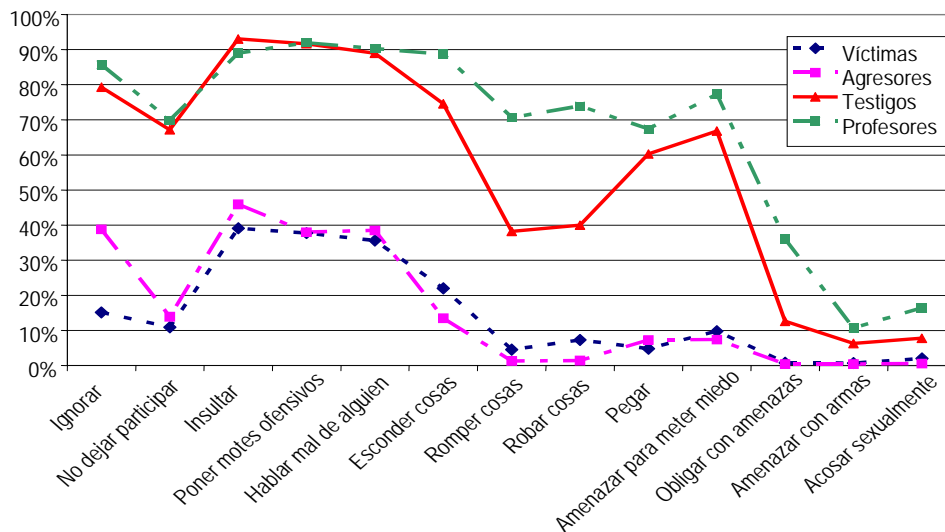
A continuación, se resumen los principales hallazgos obtenidos a partir de la información proporcionada por las 300 jefas y jefes de estudios consultados en su doble perspectiva, como profesoras o profesores de un grupo, y como miembros del equipo directivo. La información se centra en su valoración 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*, las jefas y jefes 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 las alumnas y alumnos 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 las alumnas o alumnos, 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”, las jefas y jefes de estudios consideran que si 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 las y los 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 ellas o a ellos.

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 (2000), 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">1. Toma de conciencia y seguimiento del problema. Llevar a cabo estudios epidemiológicos periódicos y crear un observatorio sobre violencia escolar.2. Coordinación de políticas educativas en distintos ámbitos de actuación3. Actuaciones de formación tanto inicial como permanente, incluyendo a todo el personal de centros educativos, la inspección y las familias.4. Dotación de recursos personales (incluyendo los departamentos de orientación y la incorporación de trabajadores sociales y personal de vigilancia).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).6. Colaboración con las familias en el conocimiento del origen del maltrato y de las medidas que deben tomarse.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.8. Actuaciones en los centros favorecedoras de la inclusión, la reflexión conjunta, la participación de los estudiantes.9. La consideración de todo el centro como espacio educativo. |
|--|

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 las agresoras o agresores, 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 chicas y chicos difíciles ni a bandas como perpetradores. Si bien se puede hablar de tipos de maltrato –por ejemplo, racista, sexual, homófobo, 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 las niñas, niños 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 especial atención a dichos 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 está 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 1999⁹ 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.

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

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 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 las alumnas y alumnos, 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 profesoras y profesores, a quienes se pregunta como tutoras o tutores, 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 *Informe 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 texto¹⁰, dicho informe se cita en la página web del Instituto¹¹, 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 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

¹⁰ A 12 de diciembre de 2006.

¹¹ www.acosoescolar.com.

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 en 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 autónomas 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 nacional¹². 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 los estándares del muestreo aleatorio simple, es de $\pm 3,53$ por 100, con un nivel de confianza del 95,5 por 100.

Por otra parte es necesario hacer referencia a las peculiaridades del procedimiento e instrumento de obtención de los datos de los escolares.¹³ Respecto al *procedimiento*, hay que precisar que la encuesta se lleva a cabo en su totalidad mediante entrevista telefónica asistida mediante

¹² La selección de la muestra de usuarios de telefónica hogares, excluye obviamente a 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.

¹³ El trabajo no incluye la opinión de las y los docentes sobre el tema.

ordenador con el programa denominado CATI¹⁴. 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, las y los 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 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 las 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

¹⁴ *Computer Assisted Telephone Interviewing.*

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 chicas y chicos pueden ver realizar a otras u otros. 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 cuestionarios¹⁵

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

¹⁵ 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.

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 metodológicas¹⁶. 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 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.

¹⁶ 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.

Tabla 2.2. Porcentaje de alumnado que se declara testigo de maltrato físico¹⁷

	Defensor Pueblo–UNICEF (2000)	Centro Reina Sofía (2005)
Alguna vez (a veces) ¹⁸	45,4	44,4
Con frecuencia (a menudo)	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.

Tabla 2.3. Porcentaje de alumnado que se declara testigo de maltrato emocional¹⁹

	Defensor Pueblo–UNICEF (2000)	Centro Reina Sofía (2005)
Alguna vez (a veces) ²⁰	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
Con frecuencia (a menudo)	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 por 100 alguna vez ha sido testigo y el 0,4 por 100 lo ha sido con frecuencia), que en el IDP-U (el 5,8 por 100 dicen haber sido testigos “a veces” y un 1,8 por 100 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

¹⁷ Tomada de Serrano e Iborra 2005, p. 42.

¹⁸ El texto entre paréntesis corresponde a la frecuencia por la que se pregunta en el IDP-U.

¹⁹ Tomada de Serrano e Iborra 2005, p. 43.

²⁰ El texto entre paréntesis corresponde a la frecuencia por la que se pregunta en el IDP-U.

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 por 100) como a las que se dan de manera habitual -con frecuencia- un 128,6 por 100» (Serrano e Iborra 2005, p. 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 la suma de los errores de estimación de ambas investigaciones (2,2+3,53=5,73).

Tabla 2.4. Porcentaje de alumnado que se declara víctima de maltrato físico²¹

	Defensor Pueblo-UNICEF (2000)	Centro Reina Sofía (2005)
Alguna vez (a veces)	4,1	5,8
Con frecuencia (a menudo)	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.

²¹Tomada de Serrano e Iborra 2005, p. 45.

Tabla 2.5. Porcentaje de alumnado que se declara víctima de maltrato emocional²²

	Defensor Pueblo–UNICEF (2000)	Centro Reina Sofia (2005)
Alguna vez (a veces)	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
Con frecuencia (a menudo)	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 Sofia 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 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 trabajo²³. 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 por 100) que en chicas (74 por 100). Sin embargo, la diferencia parece mayor cuando se expresan las víctimas -el 16,2 por 100 de los chicos y el 12,7 por 100 de las chicas- y más cuando lo hacen los agresores -11,1 por 100 frente a 4,1 por 100-. 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 por 100 de ellas frente al 77,3 por 100 de los chicos. Aunque, señalando de nuevo las dificultades de comparación, también los resultados obtenidos en el IDP-U mostraban

²² Tomada de Serrano e Iborra 2005, p. 46.

²³ Véase Centro Reina Sofia (2006), anexo 2 – Resultados.

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 por 100), seguido por los públicos (14 por 100) y en último lugar de los privados concertados, en los que sólo el 11,9 por 100 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.

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 este 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 por 100) dice que las profesoras y profesores 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 AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

El Consejo Escolar de Andalucía en el 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 por 100 del total—, de los cuales el 90 por 100 fueron de titularidad pública, y tan solo el 10 por 100 restante correspondía a centros concertados, porcentaje por debajo de su peso real en la comunidad andaluza. Finalmente, colaboraron en el trabajo 895 chicas y chicos estudiantes de secundaria; 3.648 profesoras y profesores; 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, las chicas y chicos 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 por 100 del alumnado considera que nunca se producen o que suceden en raras ocasiones, el 26,9 por 100 que tienen lugar esporádicamente, y solo el 7,2 por 100 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 por 100 de los representantes del alumnado considera que es un problema inexistente o infrecuente, el 27 por 100 que se produce “a veces” y el 13 por 100 que ocurre “con frecuencia”. Los datos son muy semejantes en lo relativo a la “exclusión social” ya que también el 13 por 100 de las y los escolares afirma que se producen frecuentemente, el 56,7 por 100 que son infrecuentes y el 30,6 por 100 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 por 100 señala que son frecuentes, el 31 por 100 que son ocasionales, y tan solo el 25 por 100 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 por 100, para los que estas conductas nunca se producen o lo hacen en pocos casos, mientras que para el 25 por 100 lo hacen de forma ocasional y únicamente el 15 por 100 piensa que son frecuentes.

Cuando se pregunta a este mismo alumnado la actitud que muestran sus compañeras y compañeros ante las conductas de violencia, el 41 por 100 responde que “a veces” tratan de mediar y alrededor de un 25 por 100 que los intentos de mediación suceden “con frecuencia”. El restante porcentaje sostiene que “nunca” o en “raras ocasiones” interceden las chicas y chicos, 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 por 100 señala que acude a mediar frecuentemente, el 79 por 100 que las profesoras y profesores informan, también con frecuencia, al tutor o equipo directivo, y el 69 por 100 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 por 100 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 por 100 dice que los comunica al tutor o tutora, el 70 por 100 que habla a solas con el alumno o alumna implicado, el 65 por 100 que lo aborda con todo el grupo, y el 60 por 100 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 por 100 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 por 100 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 en las que se pide la intervención de agentes externos.

2.2.2. COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

En el año 2006, Gómez-Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustín realizan un trabajo de investigación socioeducativa denominado *Relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*, editado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Se trata de un estudio amplio que comienza con una revisión teórica en la que se analiza el fenómeno de la convivencia y los conflictos en los centros educativos desde una perspectiva global y multicausal.

El **objetivo general** de la investigación es estudiar las relaciones de convivencia en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Autónoma Aragonesa así como los conflictos relacionales que surgen en ella, haciendo especial énfasis en los casos de acoso escolar entre el alumnado. Más concretamente se pretende conocer el punto de vista que tienen sobre el tema los principales actores de la institución educativa -alumnado, profesorado y progenitores-, con el fin de proponer estrategias de intervención que favorezcan dichas relaciones de convivencia.

La **metodología** utilizada es doble, cuantitativa y cualitativa, si bien aquí se hará referencia solamente al estudio cuantitativo más relacionado con el informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). El *procedimiento* correspondiente a esta parte del estudio consistió en el envío a los centros educativos de tres cuestionarios dirigidos respectivamente a las alumnas y alumnos, al profesorado y a las asociaciones de madres y padres (AMPAS). Los cuestionarios constan de un total de 13 preguntas con diversas opciones de respuesta, en las que se estudian diferentes 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. La *muestra*, que los autores consideran representativa de la Comunidad Autónoma de Aragón, estaba formada por un total de 63 centros públicos y concertados de los niveles educativos de quinto y sexto de Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio distribuidos por zonas educativas. Los autores señalan que obtuvieron una amplia participación: el 77 por 100 de los centros públicos y el 60 por

100 de los concertados, lo que supuso la respuesta de 8.984 escolares, 623 profesores y profesoras, así como 40 AMPAS. El trabajo cualitativo se desarrolló mediante *grupos de discusión* con profesorado, familias y alumnado.

Los **resultados** obtenidos en el estudio cuantitativo se presentan, con los análisis estadísticos oportunos, diferenciando las respuestas de alumnado, profesorado y AMPAS, si bien aquí se hará referencia solamente a los dos primeros, que de alguna manera pueden compararse con los obtenidos en el IDP-UNICEF (2000). Cuando se pregunta a los escolares aragoneses por la conflictividad existente en las relaciones entre los compañeros, el 26 por 100 afirma no haber vivido “nunca” una relación de conflicto, el 68,7 por 100 que ha tenido alguna experiencia aislada “a veces”, pero que no es situación habitual. El 4 por 100 señala que se dan casos “con relativa frecuencia o casi todos los días” (2,2 por 100). En esta pregunta no se encontraron diferencias entre chicas y chicos ni entre los centros públicos y privados y sí las referentes al nivel educativo en el sentido de que tan solo el 18 por 100 de las y los escolares que cursan primaria y el 21,5 por 100 de los de ESO niegan la existencia del conflicto.

El estudio también incluye preguntas sobre los malos tratos desde la perspectiva de víctimas y agresores. El 32,4 por 100 de las y los estudiantes reconocen haber sido *víctimas* de acoso o violencia por parte de algún compañero o compañera. De estos, únicamente el 0,8 por 100 admite que le sucede “en el momento actual” y el 28,2 por 100 en situaciones ocasionales y aisladas. Respecto al género y el nivel educativo, las alumnas se encuentran en menos situaciones conflictivas que los alumnos y es en la etapa de primaria donde se reconocen más víctimas.

Cuando se pregunta a las víctimas sobre la comunicación del maltrato, existe un amplio porcentaje, el 37,6 por 100 que dice “no he hablado con nadie porque no me preocupa, paso de ellos”. Un porcentaje minoritario, el 6,7 por 100 del alumnado, parece estar en situación de riesgo: en concreto se trata del 2,1 por 100 que dice “no hablar con nadie por miedo”, y el 4,6 por 100 que “no sabe con quien hacerlo”: Por otra parte, cuando se comunican los malos tratos, la mayor parte lo hace a la familia (24,5 por 100) y a los amigos (20 por 100) y en muy escasa medida (8,3 por 100) al profesorado tutor o al equipo directivo (2,4 por 100).

Cuando se pregunta a las y los escolares sobre su participación como *agresores* en las acciones de acoso, el 38,5 por 100 reconoce haber participado en alguna clase de comportamiento violento hacia un compañero o compañera. De ese porcentaje el 35,9 por 100 es ocasional y

tan sólo el 2,6 por 100 continuado o frecuente. Las diferencias de género son importantes ya que un 72,52 por 100 de las chicas frente al 50 por 100 de los chicos, dicen no haberse mostrado “nunca” violentas con sus compañeros o compañeras. Cuando se trata de agresión ocasional los datos van en el mismo sentido: el 46,4 por 100 de los chicos y tan sólo el 26 por 100 de las chicas admiten agredir a sus iguales “alguna vez”.

Respecto a los tipos de maltrato, el trabajo cuantitativo que aquí se revisa se refiere a los cinco que se especifican a continuación, junto con la frecuencia en que son elegidos por las y los estudiantes implicados. Ante la pregunta “Si existe conflicto hacia un compañero o compañera, ¿cómo se manifiesta?”, el alumnado -parece que desde la perspectiva de testigo-, estima lo siguiente:

- Insultos, motes ofensivos, reírse de él, hablar mal de él: 62,7 por 100.
- Daño físico (empujones, patadas): 12,7 por 100.
- Amenazas, chantajes obligarle a hacer cosas contra su voluntad: 8,8 por 100.
- Rechazarlo y aislarlo, no dejándoles participar en trabajos, juegos: 7,4 por 100.
- Múltiples formas: 17,2 por 100.

Como puede observarse, la suma de la incidencia de los diferentes tipos de acoso es de 100, lo que indica que el alumnado debía elegir una sola de las opciones de malos tratos. Por esa razón, excepto en la mayor incidencia de los malos tratos verbales, estos resultados no pueden compararse con los obtenidos en el IDP-UNICEF, en el que los estudiantes podían elegir todas las modalidades de maltrato que hubieran visto en su centro, por lo que los porcentajes resultan notablemente más altos.

Las variables como el género y el curso producen alguna incidencia diferencial, aunque escasa, en los diferentes tipos de maltrato. Como sucede en la práctica totalidad de los trabajos las chicas son más responsables de malos tratos verbales y menos de los físicos. Por otra parte -y teniendo en cuenta que las etapas educativas se analizan de forma global- hay más violencia en los cursos de primaria (quinto y sexto) que en los restantes niveles estudiados, especialmente en el maltrato físico y la exclusión.

El trabajo de Gómez-Bahillo y colaboradoras también pregunta a las *alumnas* y *alumnos* por el ambiente o clima del centro: el 10,8 por 100 lo

valoran como “muy bueno”, el 32,5 por 100 como “bueno”, el 41,5 por 100 lo considera “normal” y tan sólo el 1 por 100 piensa que es “muy malo”. Además, el resto, un 14,8 por 100, señala que hay un ambiente conflictivo en ocasiones, vinculadas a situaciones de enfrentamiento entre compañeros. Cuando se estudian las diferentes variables que pueden incidir en el clima del centro, no se han encontrado diferencias ligadas al género, a la titularidad del centro, ni al tamaño de la población en que éste se encuentre. Sin embargo, cuando se analiza el nivel educativo, el alumnado de quinto y sexto de primaria es el que percibe peor ambiente en el centro, seguido del conjunto del de la ESO. A medida que aumenta el nivel del alumnado -en bachillerato y ciclos formativos- el ambiente del centro se considera mejor. Además, al igual que sucedía en el IDP-UNICEF (2000), la mayor parte de las chicas y chicos encuestados no tiene miedo a ir al colegio, ni a sus compañeras o compañeros; tan solo un porcentaje mínimo, el 1,2 por 100 afirma tenerlo a los compañeros, mientras que 2,4 por 100 no le apetece ir al colegio por no ver a algún compañero concreto. En consecuencia, la casi totalidad de las y los encuestados -el 96,4 por 100-, con independencia del género, la titularidad del centro y su localización, está contento de ir al colegio por diversas razones, como “estar contento con los amigos”, “pasarlos bien” y “aprender cosas”. Por otra parte también para esta pregunta puede decirse que los mayores síntomas de malestar se producen en la etapa de primaria, seguida de la ESO y que éstos disminuyen a medida que aumenta el nivel educativo.

El buen clima se refleja asimismo cuando se analizan las relaciones de cada escolar con los demás: el 62,8 por 100 dice llevarse bien “con todos”, el 28,6 por 100 que se “relaciona a nivel superficial”, el 6,4 por 100 se “lleva bien con dos o tres alumnos”. Tan solo el 2,6 por 100 admite tener problemas: el 0,6 por 100 por no tener amigos en el aula y el 1,6 por 100 por estar enfrentado con algún compañero o compañera. En el mismo sentido se define el alumnado ante la pregunta “¿cómo es tu relación con los compañeros?": el 82,2 por 100 dice llevarse muy bien con todos y solo el 2,3 por 100 estar enfrentado con algunas o algunos. Finalmente, los resultados van en la línea de clima positivo, en el sentido de que la mayor parte del alumnado, el 78 por 100, considera que las relaciones con las compañeras y compañeros son normales o cordiales.

Se interrogaba también a las y los estudiantes sobre los lugares en que se producen los acosos. Las respuestas eligen preferentemente *el patio de recreo* (27,9 por 100 de las respuestas), *la salida* y *la entrada del centro* (13,7 por 100), *el aula* (9,9 por 100) y *los pasillos* (7,5 por 100). El hecho de que estos resultados difieran a los obtenidos en el IDP-UNICEF (2000),

puede deberse a varias razones: a las distintas etapas educativas estudiadas en uno y otro, a la posibilidad de contestar “en cualquier lugar” -por la que optó el 40,3 por 100 del alumnado- y, por último, a que en el trabajo que ahora se resume las respuestas relativas a los lugares donde se llevan a cabo las agresiones fuesen excluyentes entre sí.

A continuación se resumen los resultados más importantes obtenidos a partir del cuestionario del *profesorado*. En primer lugar, las y los docentes fueron bastante optimistas sobre el clima del centro, ya que, en su mayor parte, el 41,6 por 100, consideraron que era “bueno” o “muy bueno”, el 40,1 por 100 que “normal”, el 16,1 por 100 que “a veces es malo” y sólo el 1,7 por 100 que es “malo” o “muy malo”. Ese optimismo se muestra también cuando se les pregunta por las relaciones entre alumnos: el 70 por 100 considera que son “normales” y el 4,8 por 100 que “muy cordiales y agradables”. El 21,7 por 100 piensa que “hay grupos sin relación entre ellos” y tan sólo el 2,2 por 100 que “hay grupos enfrentados”. También las relaciones entre alumnado y profesorado son valoradas positivamente, de tal manera que un 66,5 por 100 las conceptualiza como “normales” y un 20,9 por 100 como “cordiales con algún altercado”. Los profesores que se muestran altamente satisfechos o altamente insatisfechos representan un porcentaje similar, en torno a un 6 por 100 en cada caso.

Cuando se pregunta a las y los docentes sobre la existencia de acoso entre el alumnado, la mayor parte contesta que no han observado nunca casos de acoso en su centro. Solo un 38 por 100 afirma tener conocimiento directo de alguno de estos casos, mientras que el resto considera que no se han producido nunca en sus centros situaciones de ese tipo. Cuando se pregunta al profesorado sobre los tipos de agresiones que se dan entre el alumnado, los datos señalan que, como en la práctica totalidad de los estudios existentes sobre el tema, los más frecuentes son los *malos tratos verbales* (52 por 100). Sin embargo, el orden con que las y los docentes estiman la frecuencia de los otros tipos de maltrato es diferente al del alumnado: *exclusión social* (14 por 100), *daño físico* (5,5 por 100), *amenazas y chantajes* (3,7 por 100) y otras formas 1,8 por 100. Como ya se ha dicho, estos resultados -con excepción también en este caso de la mayor frecuencia de los malos tratos de tipo verbal- no pueden ser comparados con los del IDP-UNICEF (2000), por las cuestiones de procedimiento a las que se hizo referencia en la estimación de los resultados del alumnado.

Si se analizan los lugares en los que se producen los distintos casos de maltrato los profesores y profesoras piensan que “en el recreo”, 25 por

100, seguido de “en los pasillos”, 23,8 por 100, “en cualquier lugar”, 22,6 por 100, “entradas y salidas del centro”, 16,4 por 100, “en el aula”, 3 por 100, en “servicios y lugares aislados”, 1,8 por 100 y no contesta el 7,4 por 100. También en este caso los resultados difieren claramente de los obtenidos en el IDP-UNICEF (2000), por causas semejantes a las que se señalaban en los resultados obtenidos de las respuestas de las y los escolares.

Finalmente señalar que las profesoras y profesores tampoco manifiestan tener problemas importantes para mantener la disciplina y el orden en el aula. Así, cerca del 60 por 100 dice que “casi nunca” tiene problemas para mantener la disciplina en el aula y el 33 por 100 que solo “en algunas ocasiones”. No obstante, cuando estos problemas se producen, la respuesta más frecuente, en el 60 por 100 de los casos, es comunicarlo al tutor o al equipo directivo. Con mucha menor frecuencia, en el 25 por 100 de los casos, lo resuelve directamente o lo comenta con sus compañeras o compañeros (25 por 100).

2.2.3. COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA

En el año 2001, la Generalitat de Cataluña publica *Juventut 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 años²⁴, 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.
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

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

otro realizado previamente por el Departamento de Interior de la Generalitat sobre seguridad y conductas de riesgo en las y los 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 las y los 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 posobligatoria 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 concertados), 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?	Porcentaje
No	18,2
Sí, pero pocos	63,1
Sí, bastantes	15,5
Sí, muchos	2,8
No sabe, no contesta	0,4
Total	100,0

Los autores concluyen que cuatro de cada cinco escolares perciben que hay alumnas y alumnos maltratados en las escuelas, aunque la mayor parte, el 60 por 100, consideran que son pocos los que reciben esos malos tratos; el 15,5 por 100 que son bastantes, y tan sólo el 2,8 por 100 que son muchos las y los 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, sí o no, el 75,2 por 100 del alumnado dice que no hay chicas o chicos maltratados en su aula, frente al 24,1 por 100 que considera lo contrario y el 0,7 por 100 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 por 100 de las alumnas y alumnos 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 por 100 afirma que han “mentado sobre él 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 víctimas²⁵
(porcentajes)

Frecuencia	¿Se han burlado, reído de ti o insultado?	¿Han dicho mentiras sobre ti o han intentado hacerte quedar mal?	¿Te han robado o te han estropeado tus cosas?	¿Te han dado golpes, patadas..., o te han encerrado?	¿Te han amenazado para obligarte a hacer cosas que no quieres?
Nunca	56,4	59,8	82,7	84,8	95,8
1 o 2 veces	25,8	28,1	13,4	10,0	2,6
3 o 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 del 16 por 100; el 15 por 100 reconoce ser víctima de “agresiones físicas”, como golpes, patadas, tirones de pelo o encierros forzados, y que el 3,5 por 100 “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.

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 por 100 de las y los agresores y más infrecuente la maledicencia, con un 17,3 por 100 del alumnado que reconoce ejercerla.

²⁵ La formulación de la pregunta era: ¿Durante este curso, te han tratado mal otros alumnos de tu escuela?

Tabla 2.8. Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según los agresores²⁶

Frecuencia	¿Te has burlado o reído de ti o les has insultado?	¿Has dicho mentiras sobre ellos o has intentado hacerles quedar mal?	¿Has robado o estropeado sus cosas?	¿Les has dado golpes, patadas..., o los has encerrado?	¿Has amenazado para obligarlos a hacer cosas que no quieren?
Nunca	43,5	12,6	94,8	82,7	95,9
1 o 2 veces	36,6	1,8	2,9	12,1	1,7
3 o 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 por 100 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 por 100 considera que en su clase no hay gente marginada o a quienes se robe o pegue a menudo. Sólo la cuarta parte de las y los 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 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

²⁶ La formulación de la pregunta era: ¿Durante este curso, te han tratado mal otros alumnos de tu escuela?

el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

En 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 de 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, etcétera.
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 estudios y el grupo de discusión se realizó con once jefes de estudios procedentes de cinco IES (institutos de enseñanza secundaria) de Ceuta.

La muestra se eligió de forma estratificada con afijaciones proporcionales al número de alumnas y alumnos 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)

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

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

Los resultados son bastante similares desde la perspectiva de los testigos. Los malos tratos que las niñas y niños de Ceuta declaran haber visto “a veces”, en mayor medida que la población total de españoles son los siguientes: le roban, 37 por 100 frente a 31,1 por 100; le rompen cosas, 36,2 por 100 frente a 31,6 por 100; le obligan a hacer cosas, 15,2 por 100 frente a 10,5 por 100; le amenazan con armas, 12,5 por 100 frente a 5,5 por 100; y le acosan sexualmente, 10,5 por 100 frente a 5,8 por 100. Por el contrario los comportamientos más observados por el alumnado de la muestra total del estudio del Defensor-UNICEF son: ignorar, 57,2 por 100 españoles en general frente a 55,1 por 100 de ceutíes; esconder cosas, 49,8 por 100 frente a 44,6; pegar, 45,4 por 100 frente a 42,3 por 100; y hablar mal de otro, 42,5 por 100 frente a 39,9 por

100. 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. Alumnas y alumnos 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 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 en 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)

Tipos de malos tratos	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	0,8	3,3	0,3	1,9
No me dejan participar	70,2	13,3	1,1	2,4	7,0	0,0	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	0,7	2,0	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	2,0	10,3	0,3	0,3	0,8	0,3	0
Me roban cosas	76,0	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	90,0	3,1	0,8	1,1	1,1	0,0	1,1	0,8	0,8	0,6
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	92,9	1,7	0,8	0,6	0,0	0,0	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 amigas o amigos, 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 *quién 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 jefas y jefes de estudios 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-problemas 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 las alumnas y alumnos 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 alumnas y alumnos 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 Estudiantes de Secundaria* (Peralta, 2004), que recoge información de las conductas-problemas 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 chicas y chicos 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 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	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	0,026
Me han ignorado o excluido del grupo	19,2	23,9	--
Me han amenazado y/o chantajeado	12,8	22,5	0,029
Otro tipo de maltrato	4,0	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 las chicas y chicos encuestados -el 57,6 por 100- 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 por 100, un 7,4 por 100 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 por 100 dicen haber sido agredidos bastantes veces, más de seis en el trimestre y, finalmente, hay un 42,6 por 100 de escolares que recibe un maltrato esporádico (sólo una o dos veces, o entre tres y seis veces).

Cuando se pregunta a los *agresores*, bastante menos de la mitad -el 38,3 por 100 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 por 100 afirma haber agredido solo ocasionalmente, el 3,8 por 100 con una frecuencia intermedia y el 4,1 por 100 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 por 100, y *agresores*, a los que manifiestan maltratar a sus compañeros con la misma frecuencia, 3,1 por 100. Por último el 1 por 100 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 por 100 de escolares implicados en acoso severo.

También se refiere a los *testigos* del maltrato. Aunque según el autor suman un total del 89,5 por 100 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 por 100 son testigos no implicados, al no haber participado nunca en las agresiones, mientras que el 56,2 por 100 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)

Género	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 por 100), seguido de tercero de primaria (5,7 por 100) y primero de ESO (5,3 por 100), y que el porcentaje mayor de los que se declaran agresores está en cuarto de primaria (7 por 100).

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)

Tipos de malos tratos	Porcentaje
Me han insultado	48,5
Me han puesto mote 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)

Tipos de malos tratos	Porcentaje
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 chicas y chicos. 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 por 100 *versus* 33,3 por 100), *amenazar/chantajear* (23,5 por 100-10,1 por 100), mientras que las chicas agreden más que los chicos poniendo motes o riéndose de sus compañeros (40,6 por 100 *versus* 25,3 por 100).

Cuando se estudian los *escenarios* del maltrato, los resultados muestran que el 74,6 por 100 de las y los escolares estiman que el patio del recreo es el lugar menos seguro del centro, en el que más agresiones se cometen. El 37,4 por 100 afirma haber sido agredido en la clase, el 13,2 por 100 en los pasillos y el 11,1 por 100 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 por 100).

La mayoría de las víctimas de los malos tratos suelen comunicar lo que les sucede al profesorado (41,9 por 100) y a sus progenitores (41,6 por 100), y tan sólo el 22,5 por 100 dice comunicarlo a amigas y amigos. Sin embargo hay un 25 por 100 de víctimas que no se lo dice a nadie, porcentaje que sube al 32,7 por 100 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 AUTÓNOMA DE LA RIOJA

En el año 2005, el Servicio de Inspección Técnica de la Comunidad Autónoma 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 inflige sobre otro compañero que, debido a su indefensión, se convierte en víctima del acoso» (Servicio de Inspección Técnica de la Comunidad Autónoma de La Rioja, 2005, p.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, etcétera.
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 alumnas y alumnos 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 orientadoras y orientadores, 331 profesoras y profesores, 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)
Ignorarme para hacerme el vacío	Me he sentido rechazado por los compañeros al realizar algún trabajo en grupo o algún juego
No me dejan participar	Uno o varios compañeros me ha impedido el libre acceso a los baños, clases, pasillos, patio
Me insultan	
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	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
Hablan mal de mí	
Me esconden cosas Me rompen cosas	Me han roto, ocultado, ensuciado cosas de mi propiedad
Me roban cosas	
Me pegan	He sufrido agresiones físicas (patadas, empujones, puñetazos)
Me amenazan sólo para meterme miedo	Me han amenazado verbalmente de forma pública o privada
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacer tareas, etcétera)	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
Me amenazan con armas, palos, etcétera	
Me acosan sexualmente	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 “ignorarme 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 mote 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 por 100 del alumnado sufre acoso, siendo el tipo más frecuente las “burlas por los rasgos físicos” que padece el 10,2 por 100. 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 por 100) que las alumnas (3 por 100) y eso ocurre en todas las modalidades de maltrato, excepto en el “rechazo a los trabajos en grupo” que sufren el 4 por 100 de las chicas y el 3 por 100 de los chicos.

Por *niveles educativos*, el *bullying* es más frecuente en primaria y especialmente entre niños de 8 a 11 años (5,9 por 100). En secundaria (12-17 años) se reduce al 2,5 por 100. 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 por 100 en públicos y 3,5 por 100 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 por 100) que en La Rioja Baja (3,5 por 100) y en La Rioja Alta (2,8 por 100).

Los resultados relativos a los *lugares* o *momentos* del acoso son los siguientes: patio: 25,1 por 100; aula sin profesor: 18,5 por 100; entradas y salidas del centro: 9,8 por 100; fuera del centro los fines de semana: 9 por 100; en los vestuarios: 7,6 por 100; fuera del centro durante los días de clase: 7,6 por 100; en el gimnasio: 6,4 por 100; en el aula con profesor: 6,1 por 100; en los pasillos: 6 por 100; y en los baños: 3,9 por 100. 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 por 100), 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 las y los alumnos 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 por 100 de los casos. Entre los negativos los más frecuentes son: “pienso que no hay derecho a que me hagan esto” el 12,9 por 100; “me siento mal y trato de pasar el momento como puedo” el 5,4 por 100; los restantes sentimientos negativos no superan el 4 por 100.

Los sentimientos positivos se producen casi con los mismos porcentajes en los chicos (72,8 por 100) que en las chicas (70,8 por 100). 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 por 100 de las alumnas y alumnos encuestados declaran lo que les ocurre, hablan de ello abiertamente y lo cuentan a padres, compañeros y amigos. El 16,4 por 100 reaccionan con agresiones físicas o verbales o procuran vengarse. El 30,1 por 100 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 por 100 de las veces y los alumnos el 48,8 por 100. Los alumnos dicen tener más reacciones de venganza, 20,9 por 100 que las alumnas, 10,7 por 100. Las otras conductas más preocupantes se distribuyen más o menos igual entre chicas y chicos.

Por niveles educativos, las reacciones comunicativas se dan más en primaria (60 por 100), que en secundaria (46 por 100). 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 por 100), que en primaria (10,5 por 100).

El estudio también analiza las reacciones del alumnado ante el acoso sufrido por los compañeros: la mayoría defienden (74,5 por 100) y apoyan (64 por 100), a los compañeros acosados. El 46,4 por 100 lo cuenta a quien pueda intervenir. Las posturas pasivas son minoritarias (alrededor del 11,5 por 100) y sólo el 3,6 por 100 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 por 100) que en los chicos (46,4 por 100); 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 por 100) que los de secundaria (57,9 por 100).

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 las alumnas y alumnos que tutela. Las conductas que consideran ocurren bastante, o muchas veces, son las siguientes. El 19,6 por 100 señala que ocurre “burla por rasgos físicos” y el 17,7 por 100, “rechazo a trabajos en grupo”; el 17,2 por 100 piensa que se producen “agresiones físicas”, el 16,3 por 100, “rechazo a manifestar opiniones”, y el 15,4 por 100, “ridiculizar en público con burlas o gestos”. No hay ningún profesor o profesora que piense que sus alumnas y alumnos amenacen a otros pidiendo dinero, material, trabajos o apuntes. Por otra parte, profesoras y profesores 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 por 100), o “ridiculizar en público con burlas o gestos” (15,4 por 100).

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 por 100 del profesorado, seguido del aula sin profesor (18,8 por 100), aunque el 9,9 por 100 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. Profesoras y profesores dicen recibir información sobre el acoso, en primer lugar, de los amigos de la víctima (29 por 100), luego de la víctima (28 por 100) y después de las profesoras y profesores que no son tutores (18,5 por 100).

Cuando se les pregunta por las *actuaciones del profesorado* una vez conocido el problema o problemas de acoso, el 23 por 100 afirma que dialogan con los implicados, víctima y agresor; el 17 por 100 responde que también reflexionan con el grupo y, además, lo comunican a las familias. Es importante señalar que la mayoría del profesorado, el 90 por 100, 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 por 100) y diversos problemas relativos a las madres y padres (25 por 100).

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 Informe 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 sólo 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 produce 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 por 100) y 463 chicas (56,2 por 100), 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 la Escuela y en el Ocio (CEVEO)*, que se describe en detalle más abajo.

- *Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y 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, etcétera).
- *Cuestionario de Conocimiento de 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 las y los 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 físico²⁷. 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

²⁷ 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.

las amigas y amigos 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 las chicas y los chicos encuestados son la maledicencia que afirma padecer el 45 por 100 del alumnado y la exclusión social pasiva (43 por 100), seguidos por las categorías de “me insultan” (37 por 100), y “me esconden cosas” (34 por 100). Tras éstos, se sitúan los malos tratos de “poner motes” (30,08 por 100) y “no me dejan participar” (22,91 por 100) y, con menor frecuencia -12 por 100 y 11,3 por 100 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.

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

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

La tabla 2.18 también muestra que, en general, la frecuencia del acoso es mayor en las y los 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 por 100. 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 por 100), “ignorarle” (49,7 por 100), “insultarle” (44,48 por 100), “ponerle motes” (42,3 por 100) y “esconderle las cosas” (31,64 por 100). Estos resultados muestran que, en general, como en la mayor parte de las investigaciones sobre el tema, los porcentajes de las chicas y chicos 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)

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

Tipos de malos tratos	INJUVE (2004)	IDP-U (2000)
Le ignoran	51,64	79
No le dejan participar	42,06	66,5
Le insultan	60,12	91,6
Le ponen motes	57,82	91,3
Hablan mal de él o ella	64,97	88,3
Le esconden cosas	44,97	73,9
Le rompen cosas	20,61	37,6
Le roban cosas	15,64	39,5
Le pegan	19,52	59,6
Le amenazan para meterle miedo	20,48	66,2
Le obligan a hacer cosas	7,15	12,6
Le amenazan con armas	3,39	6,2
Le intimidan con frases e insultos de carácter sexual	14,7	7,6
Le obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual	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 quién o quiénes 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 las y los 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 a 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 alumnas y alumnos 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 por 100 de las y los escolares encuestados se consideran “víctimas frecuentes” (2,6 por 100) o “muy frecuentes” (2,1 por 100); el 85 por 100 dice no haber sido víctima nunca o en contadas ocasiones, y el 10,4 por 100 ocasionalmente. Cuando se analiza la perspectiva de los agresores, el 85,3 por 100 de la muestra afirma no haber maltratado nunca o casi nunca a otras compañeras o compañeros, el 11 por 100 haberlo hecho en alguna ocasión y tan solo el 3,7 por 100 reconoce agredir frecuente (2,4 por 100) o muy frecuentemente (1,3 por 100). Además, se señala que se ha encontrado un grupo de escolares -13 que representan el 0,7 por 100 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 por 100 de la muestra implicada en el problema frecuente o muy frecuentemente (3,9 por 100 de víctimas, 3,1 por 100 de agresores y 0,7 por 100 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 chicas y chicos 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 por 100 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 declaran 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 web²⁸, 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 Informe 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 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

²⁸ www.acosoescolar.com.

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 alumnas y alumnos de edades comprendidas entre 7 y 8 años -pertenecientes a segundo curso de educación primaria-, y los 17 o 18 -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 por 100 del alumnado está expuesto a algún tipo de violencia en su escuela, y que el 24 por 100 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 por 100 general acosado, el 26,8 por 100 corresponde a los chicos y el 21,1 por 100 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 las niñas y niños 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 por 100 en segundo curso de esa etapa, hasta el 6 por 100 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 por 100 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 por 100²⁹ 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, cuatro 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 alumnas y alumnos 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.

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

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 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 por 100), seguida de la agresión física indirecta (7,7 por 100) y la exclusión social (6,6 por 100). 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 por 100 de las chicas y chicos acepta que habla mal de otros de forma habitual, el 9 por 100 que hace el vacío o excluye a otros de forma continuada y tan solo el 1,3 por 100 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 las y los escolares “a quién o quiénes comunican los problemas” de convivencia o “quién les ofrece ayuda”, el 45 por 100 de las alumnas y alumnos indica que habla con los amigos y el 37,4 por 100 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 las amigas y

amigos 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 las amigas o amigos.

La mayoría de las y los 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 alumnas y alumnos 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 las y los 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 este colectivo considera que los problemas de convivencia han aumentado en los últimos años. En lo que respecta al maltrato entre alumnos, un 28,5 por 100 piensa que en su centro se producen agresiones verbales, seguidas a distancia por la exclusión social, a la que hace referencia el 5,6 por 100, y por las agresiones físicas (5,2 por 100). Consideran asimismo que las agresiones verbales tienen mayor incidencia en la ESO y más en centros públicos que en privados.

2.2.7. COMUNIDAD FORAL 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 las y los adolescentes en el ámbito escolar.
3. Comprobar los efectos de los medios de comunicación sobre las y los 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 profesoras y profesores 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 alumnas y alumnos 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 intentó 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 las y los escolares “¿cómo te sientes en el colegio?”, la mayor parte de ellos dicen que “bien” (58,7 por 100), o “muy bien” 22,9 por 100, y tan solo el 13,4 por 100 dice sentirse “mal” o “muy mal” (5 por 100). 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 por 100 dice no sentirlo nunca y el 27,5 por 100, 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 por 100) y “bien en general” (32,2 por 100). En el mismo sentido, las alumnas y alumnos dicen llevarse, asimismo, “bien” (62,2 por 100) o “muy bien” (18,4 por 100) 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 alumnas y alumnos que dice haberlo visto “alguna vez” alcanza el 54,2 por 100, mientras que el 17,1 por 100 lo ve “casi todos los días”. En la relativa a abusos, amenazas o maltrato, el 51,1 por 100 de los encuestados reconoce haber sido testigo “alguna vez”, el 8,6 por 100 “más de cuatro veces” y el mismo porcentaje, “casi todos los días”.

Cuando se les pregunta “¿desde cuándo ocurren estas cosas?”, un 37,5 por 100 afirma que la exclusión, abusos y amenazas, ocurren “desde que comenzó el curso” y el 23,2 por 100 indica que llevan sucediendo “desde el año pasado”. Finalmente, a un 62,7 por 100 “no le gusta” que ocurran y un 11,3 por 100 “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 las chicas y chicos 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 realizar 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 las chicas y los chicos son bastante semejantes.

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

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

En las preguntas de la parte 3) relativas a “clima personal”, el 55 por 100 de las chicas y chicos reconocen 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 por 100. El 23,7 por 100 dice haberse unido “una o dos veces” a algún grupo con el fin de meterse con alguien; el 9,3 por 100 “algunas veces”, y el 1,3 por 100 “casi todos los días”.

Cuando las alumnas y alumnos responden a las preguntas sobre las “características de los actores” del maltrato, el 49,1 por 100 de los testigos y el 30,2 por 100 de los agresores considera que éstos pertenecen al mismo curso, aunque no necesariamente a la misma clase de la víctima. Un 45,4 por 100 del alumnado dice que quienes agreden son “varios chicos”; el 23 por 100 que “chicas y chicos”; el 14,3 por 100 señala a “un chico concreto”, y el 11,1 por 100 piensa que “todo el mundo” agrede. Los testigos consideran mayoritariamente que la razón por la que algunas compañeras o compañeros 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 por 100 de los testigos, dice que “en cualquier sitio”, casi un 30 por 100 ha visto que se metan con alguien en “clase”. En porcentajes menores se señala “el patio” y “los pasillos” (9,1 por 100 y 4,1 por 100, respectivamente), y tan sólo un 0,5 por 100 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 por 100). Un porcentaje significativo indica que no se comunica “a nadie” (30,8 por 100) y, en menor medida, que se informa “a la familia” (8,3 por 100) y “a los profesores” (2 por 100). Ante la cuestión de quién o quiénes intervienen en los casos de maltrato, el 35,5 por 100 del alumnado dice que nadie interviene ante las agresiones; el 28,7 por 100 señala que lo hace “algún amigo o amiga”, y el 16,6 por 100 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 por 100 de los encuestados dice que “corta la situación” cuando presencia conductas de este tipo, el 36 por 100 admite que “no hace nada” y el 15,8 por 100 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 por 100) y considerar que se está gastando una broma (26 por 100). En menor medida, un 4,8 por 100 dice agredir porque la víctima le cae mal, y un 3,5 por 100 porque él mismo también es víctima de otros compañeros.

Algo más de un tercio declara sentirse “mal” cuando se mete con alguien (37 por 100), mientras que el 10,4 por 100 admite sentirse “bien” y el 9,3 por 100, sentirse mejor que la víctima. El 47,9 por 100 reconoce que los demás no hacen nada cuando él o ella se meten con alguien. El 10,9 por 100 dice que le animan. Sólo un 3,2 por 100 rechaza su conducta.

2.2.8. COMUNITAT VALENCIANA

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 CC.OO. de la Comunitat Valenciana 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 Comunitat 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 36 centros públicos que imparten tercer curso de ESO en la Comunitat Valenciana, que constituyen el 25 por 100 de la totalidad de centros de la comunidad y también de cada provincia. Finalmente, la *muestra* quedó formada por: 36 directoras y directores, 447 profesoras y profesores y 3.238 alumnas y alumnos de tercero de ESO, 62 tutoras y tutores y 36 psicopedagogas y psicopedagogos. 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, por ejemplo, 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 por 100- manifiesta ir a gusto al centro, y que tan sólo el 10 por 100 admite vivir alguna situación conflictiva, tener dificultades para aprender o no tener capacidad para relacionarse con los demás. Además, tan sólo el 5 por 100

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 por 100 piensa que no lo es en absoluto. En general, reconocen que existen compañeras y compañeros 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 las directoras y directores 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 estudios 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 las directoras y directores de los centros de secundaria de la Comunitat 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 por 100 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 por 100 y más del 60 por 100 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, las y los 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 por 100) 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 por 100).

En la segunda parte del cuestionario -cuando se trata de las necesidades de las y los docentes- alrededor de un 40 por 100 del profesorado dice sentirse desmotivado, y casi un 7 por 100 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.

Las tutoras o tutores respondían también a un cuestionario complementario al del alumnado, en el caso de las y los escolares considerados problemáticos (370 chicas y chicos que corresponden al 7 por 100 de la muestra), en el que se preguntaba por las competencias motivacionales y cívicas de estas chicas y chicos. Más de la mitad proceden de familias estables y la mayoría presentaba importantes problemas de aprendizaje. Hay que señalar que las tutoras y tutores califican a estas alumnas y alumnos 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, las y los *psicopedagogos* piensan que los principales problemas de los institutos son la pre-delincuencia 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 Comunitat Valenciana (diciembre de 2006). Se trata del estudio del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana denominado *Estudio epidemiológico del bullying en la Comunitat 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 Comunitat 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 tipo de estudio, de carácter cualitativo, sirve para profundizar en las explicaciones del maltrato entre alumnas y alumnos. 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 profesoras y profesores (1.089 de primaria y 600 de ESO), 111 directoras o directores (74 de primaria y 37 de ESO), y 4.417 familias (2.200 de alumnado de primaria y 2.217 de alumnas y alumnos 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 o 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)

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

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

Tipos de malos tratos	Comunitat Valenciana (2006)	IDP-U (2000)
Le ignoran	77,5	79,0
No le dejan participar	72,3	66,5
Le insultan	88,0	91,6
Le ponen motes	83,0	91,3
Hablan mal de él o de ella	85,4	88,3
Le esconden cosas	64,8	73,9
Le rompen cosas	39,9	37,6
Le roban cosas	46,9	39,5
Le pegan	67,7	59,6
Le amenazan para meterle miedo	61,1	66,2
Le obligan a hacer cosas	20,1	12,6
Le amenazan con armas	11,5	6,2
Le acosan sexualmente de forma verbal	27,5	7,6
Le acosan sexualmente de forma física	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, las y los 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 las alumnas y alumnos 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. COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL 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 alumnas y alumnos 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 *La 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; madres y padres; 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

alumnas y alumnos de 16 años o más, estudiantes de cuarto de educación secundaria obligatoria o de pos-obligatoria; 566 profesoras y profesores y 383 madres y padres.

Aunque los *materiales* -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 alumnas y alumnos 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, y 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 por 100), seguidos de los que surgen en la relación del alumnado con el profesorado (17,5 por 100). No obstante, el porcentaje de escolares que temen que les ridiculice el profesorado es del 41,9 por 100 y que les pregunten, el 38,59 por 100, mientras que solo el 12,6 por 100 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 ocurrencia³⁰ de las

³⁰ 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”.

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 de violencia entre el alumnado -o de éste y el profesorado- y el *nivel* socio-económico 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 *bullying* 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*, las chicas y chicos 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 de las “amenazas” y “agresiones físicas”.

Para terminar, repasemos brevemente los resultados hallados a partir del cuestionario del *profesorado*. En primer lugar, las y los 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 Departamentto de Educación, Universidades e Investigación de Gobierno Vasco se han hecho públicos en la página web: 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 quién o quiénes se comunica, quién o quiénes 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 alumnas y alumnos de quinto y sexto cursos, pertenecientes a 88 centros educativos. La *muestra* de secundaria quedó constituida por un total de 3.132 alumnas y alumnos 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)

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

Como muestra la tabla 2.25, son pocas las alumnas y alumnos 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)

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

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

Cuando, como en la tabla 2.27, se ofrecen los datos del presente estudio desde la perspectiva de las y los 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 quiénes son los que ejercen el *bullying*, la mayor parte dice, tanto en primaria (47 por 100), como en secundaria (45 por 100), que “unos chicos”; en segundo lugar se cita a “un chico” -18 por 100 en primaria y 17 por 100 en secundaria- y finalmente que se trata de “chicas y chicos” (13 por 100 en primaria y 17 por 100 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 por 100 en primaria y 60 por 100 en secundaria) o por los del mismo curso pero de otro grupo (16 por 100, 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 por 100)³¹, en primaria, “el patio” es el escenario más repetido de agresiones en un porcentaje del 60 por 100.

Como sucedía en el informe Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), cuando una víctima estudiante de ESO es agredida por sus compañeros o compañeras, tiende a contarlo a un amigo o amiga -43 por 100-, en menor medida a la familia -35 por 100-, y al profesorado -10,2 por 100-. Además, como también apuntan los estudios realizados con chicas y chicos de primaria, en esta etapa, las víctimas suelen hablar con la familia en primer lugar (60 por 100), en segundo lugar con las amigas o amigos 46,7 por 100, y posteriormente con las profesoras y profesores (18,4 por 100). También en este estudio se demuestra que hay un porcentaje de casos, tanto en primaria (14,3 por 100) como en secundaria (11,4 por 100), 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 las chicas y chicos quién interviene para ayudar en los casos de maltrato, la mayor parte señala que “algún amigo o amiga”, tanto en primaria (58,6 por 100) como en secundaria (42,5 por 100). El profesorado parece intervenir en mucha menor medida, aunque más en la etapa de primaria (21 por 100) que en secundaria (12,1 por 100). Si se pregunta en concreto por la actuación del profesorado, la respuesta más frecuente en primaria (38,5 por 100) y también en

³¹ El mismo resultado se hallaba en el estudio Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000.

secundaria (26,1 por 100) es que “algunos castigan”. El porcentaje de estudiantes que considera que los docentes “no se enteran” es menor, especialmente en primaria (8,5 por 100), aumentando en secundaria hasta el 20,8 por 100.

La mayor parte de las chicas y chicos, tanto de primaria (el 63,9 por 100) como de secundaria (el 71,3 por 100), 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 por 100 del alumnado de primaria y el 1,5 por 100 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 por 100) y “al trabajo de clase” mientras que en secundaria se teme más a ese trabajo (32,8 por 100) que a las conductas de los “compañeros” 32,8 por 100. En general puede 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 un **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”, “quién 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 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 las directoras y directores de los centros (80 en total) y a 20 profesoras y profesores 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 por 100.

A continuación estudiamos los resultados relativos a la *incidencia* del maltrato entre iguales, relatado por las alumnas y los alumnos. 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)

Tipos de malos tratos	A menudo	Ocurrencia total
Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado	10,2	59,4
Me han pegado	3,4	21,7
Me han ignorado, me han rechazado	4,4	30,3
Me han amenazado o chantajeado	3,4	18,9
Me han robado o roto cosas	5,8	34,4
Me han acosado sexualmente de palabra	2,0	11,3
Me han acosado sexualmente de forma física	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 mí, 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 los 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 compañeras o compañeros 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 por 100, dice que interviene para cortar la situación si se trata de un amigo o amiga, y el 28,7 por 100, que interviene también aunque no sea amigo. Un porcentaje mucho menor, el 10,8 por 100, informa a algún adulto y tan solo el 7,6 por 100 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 las chicas y chicos encuestados, el 36,3 por 100 señalan que les ayuda algún amigo o amiga; en menor medida, 23,9 por 100, alguien de la familia, y tan sólo un 8,1 por 100 afirma que lo hace el profesorado. El 7,1 por 100 confiesa que no es ayudado por nadie, mientras que el 24,6 por 100 de las y los 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 quién 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 por 100, dice contarle a las amigas o amigos; el 24,2 por 100 a la familia; y tan solo el 3,4 por 100 refiere hablar con el profesorado. En todo caso hay que señalar que junto al 21 por 100 de las y los escolares que dicen no haber tenido problemas, hay un 7,3 por 100, 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 por 100, se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo, mientras el resto, 44,1 por 100, está 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 por 100 de las y los docentes. A continuación, el 32,4 por 100 señala que se produce entre el alumnado exclusión social y agresión física indirecta (romper y robar cosas), cuya incidencia entre las alumnas y alumnos del País Vasco reconoce el 24,3 por 100. Los otros cuatro tipos de acoso se producen en el siguiente orden: amenazar (18,1 por 100), pegar (15,5 por 100), acoso sexual de palabra (7,3 por 100), y acoso sexual físico (2,6 por 100), 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 las y los 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 por 100 de las chicas y chicos 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 chicas y chicos que se reconocen agresores es mayor que el de víctimas, aunque el 30,2 por 100 del alumnado considera que agrede de forma esporádica y no sistemática.

Respecto a la *comunicación* del maltrato, el 37,5 por 100 de las víctimas dice que no habla con nadie cuando es agredido, mientras que el 34 por 100 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 por 100 de los casos.

Cuando se agrede a un compañero, el 30,3 por 100 de las y los estudiantes entiende que la situación se produzca e incluso le parece bien. Un 27,5 por 100 anima al agresor y tan solo el 6,1 por 100 lo rechaza.

Finalmente, en cuanto a los motivos por los que los alumnos agreden, el 49,2 por 100 dice que lo hace por bromear y, un porcentaje algo menor, el 42,2 por 100 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 por 100 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 las alumnas y alumnos 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 alumnas y alumnos 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 alumnas y alumnos 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 las chicas y chicos 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 por 100 del alumnado dice ser víctima de maltrato. De este porcentaje, el 24 por 100 se considera acosado esporádicamente y el restante 5,7 por 100 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 alumnas y alumnos victimizados.

El 30,8 por 100 del alumnado reconoce agredir a algún compañero o compañera, repartiéndose tal porcentaje entre un 24,9 por 100 que dice hacerlo de vez en cuando y un 5,9 por 100 que admite meterse con alguien sistemáticamente. Si se tiene en cuenta el *género*, son más chicos que chicas los que maltratan a las y los compañeros, 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 por 100 del alumnado contesta positivamente y, de este, el 38,9 por 100 considera que las intimidaciones ocurren de manera sistemática. El 42,7 por 100, 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 motes” (43 por 100) y “reírse de alguien” o “dejar en ridículo” (34 por 100). Tras estas, siguen en frecuencia las conductas que provocan daño físico, como “pegar, dar patadas, empujar”, que dicen haber visto el 26 por 100 de los estudiantes; las de exclusión social (rechazar, aislar, no juntarse con alguien o no dejar participar) el 24 por 100, y finalmente, las amenazas (amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas). En menor medida se observa “hablar mal de alguien” (12 por 100). Se incluye la opción “otros”, que elige un 2 por 100 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 por 100), como “insultar” o “poner motes” o “reírse de alguien” o “dejar en ridículo” (19,4 por 100). La exclusión social se produce más a los quince años (33,1 por 100). Finalmente, las agresiones físicas se presentan de forma más clara a los trece años (27,4 por 100) y descienden a medida que avanza la edad de las y los escolares.

Cuando se analizan los resultados relativos a la *comunicación* del maltrato. En primer lugar hay que señalar que el 17,24 por 100 de las víctimas dice no hablar con nadie de lo que sucede. Además, del total de las chicas y chicos agredidos que lo comunican a alguien, el 43,1 por 100 afirman decirlo sobre todo a las compañeras y compañeros (43,1 por 100), y a algún o algunos miembros de su familia (29,32 por 100). En menor porcentaje, se habla con el profesorado (10,34 por 100). 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 por 100, un grupo de chicos, que pertenece a la clase de la víctima en el 32 por 100 de los casos, y del mismo curso, pero de otra clase en el 25 por 100. 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 por 100 del alumnado. En segundo lugar, de acuerdo con el 35 por 100, en los pasillos; finalmente el 31 por 100 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 por 100 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 determinados 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, etcétera (ver Buendía, Colás y Hernández, 1998, capítulo 4; Cohen y otros, 2000, capítulos 8 y 14; León y Montero, 2003, capítulo 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 puede 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=±3,53 por 100	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 <i>et al</i> (2006)	8.984 estudiantes de 5º y 6º de primaria, ESO bachillerato y ciclos formativos de grado medio	Muestra a propósito que trata de representar nivel educativo, zona y titularidad. E no estimable	Cuestionarios enviados por correo a los centros. Se supone posterior aplicación grupal	No. Se trata de un estudio más general sobre convivencia y conflicto escolar	Sí, para cinco tipos de maltrato	Sí, para los mencionados grupos	Sí
4. Generalitat de Cataluña (2001)	7394 estudiantes de ESO y bachillerato de 110 centros catalanes	Estratificado, con afijaciones proporcionales por zonas, ciclos y titularidad E=±1,2 por 100	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=± 5 por 100	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)	1.053 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)	1.845 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)	4.600 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. Dderiva ocho escalas y dos índices	No
11. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2006)	4.460 madrileños de 5º-6º primaria y ESO	Muestreo estratificado con afijaciones proporcionales por zonas, curso y titularidad. E no informado	Se envía un número 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 por 100	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. CC.OO. Federación Valenciana de Enseñanza	3.328 estudiantes de 3º de ESO de 36 centros públicos de la Comunitat 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 de la Comunitat Valenciana	6.065 estudiantes de último ciclo de primaria y ESO de la Comunitat Valenciana	Muestro estratificado proporcional por provincia, curso y titularidad. E no informado	Se envía un número determinado de cuestionarios a los centros con instrucciones sobre su aplicación	Sí	Sí	Sí	Sí
15. Gobierno Vasco (2004)	2.052 estudiantes vascos de 4º ESO	Muestreo estratificado por provincia, titularidad y modelo lingüístico. $E = \pm 2,18$ por 100	Colectiva en la clase	No	Sí	Sí	No estudia detalles
16. Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta (2005 a,b)	5.983 estudiantes vascos de primaria y ESO	No consta	No consta	Sí	Sí	Se deriva un índice de <i>bullying</i> a partir de seis conductas	Sí
17. Ararteko (2006)	4.208 estudiantes vascos de 2º y 4º de ESO, de 80 centros	Muestreo estratificado con afijación proporcional por territorio y titularidad. $E = \pm 2$ por 100	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)	1.751 estudiantes granadinos de 3º y 4º de ESO (15 centros)	Muestreo estratificado por titularidad, curso y zona. $E = \pm 2$ por 100	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, etcétera.
- 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 las jefas y jefes 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 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 profesoras y profesores que ocupaban la jefatura de estudios en cada uno de dichos centros.

La selección del conjunto de alumnas y alumnos 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 $\pm 2,2$ por 100, nivel de confianza del 95,5 por 100 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 chica y chico 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

CURSO	ALUMNOS	ALUMNAS	TOTAL
1º ESO	374	376	750
2º ESO	373	376	749
3º ESO	377	374	751
4º ESO	377	373	750
Total	1.501	1.499	3.000

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

CC. AA.	NÚMERO	PORCENTAJE
Andalucía	660	22,0
Aragón	70	2,3
Asturias	60	2,0
Illes Balears	70	2,3
Canarias	140	4,7
Cantabria	30	1,0
Castilla-La Mancha	140	4,7
Castilla y León	170	5,7
Cataluña	410	13,7
Comunitat 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
La Rioja	20	0,7
Ciudad Autónoma de Ceuta	20	0,7
Ciudad Autónoma de Melilla	10	0,3
Total	3.000	100,0

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	NÚMERO	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
Total	3.000	100,0

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

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

TITULARIDAD	NÚMERO	PORCENTAJE
Público	1.975	65,8
Concertado	995	33,2
Privado	30	1,0
Total	3.000	100,0

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 profesoras y profesores, 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 las alumnas y alumnos y otro para las jefas y jefes 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 alumnas y alumnos 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 arremete.
- 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 estudios contenía dos tipos de preguntas:

- a) Preguntas que tenían que contestar en función de su cargo como jefas y jefes 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 profesoras o profesores, 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 profesoras y profesores al jefe o jefa de estudios y se reunía a las diez alumnas y alumnos 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 por 100; $\alpha=0,001$). 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 LAS ALUMNAS Y ALUMNOS

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 las autoras o autores 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 las y los escolares de las edades estudiadas utilizan las nuevas tecnologías de la información -especialmente teléfono móvil y red- para cometer abusos contra las compañeras y compañeros 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 las y los 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 por 100) declara “ser ignorado”, de los cuales un 9,5 por 100 dice serlo “a veces” y un 1 por 100 “de forma muy reiterada”. La exclusión activa que representa el que a alguien *no se le permita participar* se experimenta por un 8,6 por 100 de las y los estudiantes de secundaria de los cuales un 7 por 100 la sufren “a veces” y un 1,6 por 100 “con mucha frecuencia”.

Las agresiones verbales son las más mencionadas como conductas sufridas por el alumnado de secundaria. Los “motes que ofenden o

ridiculizan” son citados por más de la cuarta parte (26,7 por 100), de los cuales un 21,4 por 100 los sufren “a veces” y 5,2 por 100 “con bastante frecuencia”, siendo la conducta más mencionada entre las sufridas “a menudo” o “siempre”. Todavía en mayor medida se sufren “insultos” (27,1 por 100), ya que un 23,2 por 100 los recibe “a veces” y un 3,9 por 100, “en muchos casos”. Aún más estudiantes declaran ser objeto de conductas de “hablar mal de él o de ella” -31,6 por 100-, 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 por 100), y los que lo son “en muchos casos” (4,2 por 100).

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 por 100), que de los otros dos: un 6,3 por 100 señala que “se las roban” y un 3,5 por 100 que “se las rompen”. Los porcentajes de estudiantes que señalan que esto les ocurre “a veces” son del 14,2 por 100 para esconder cosas, y de 5,1 por 100 y 3 por 100 respectivamente para robarlas y romperlas. Con mayor frecuencia le ocurre al 1,8 por 100 en el caso de esconder las cosas, y al 1,2 por 100 y 0,5 por 100 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 por 100 del alumnado, y tan solo un pequeño porcentaje del mismo, el 0,5 por 100, 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 por 100 del total de estudiantes, de los cuales, 5,4 por 100 “a veces” y 1 por 100 “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 por 100). Sin embargo no hay que olvidar que un 0,5 por 100 de las y los estudiantes de ESO son objeto de chantaje, y que un 0,4 por 100 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 por 100 del total de los participantes, de ellos un 0,6 por 100 dicen sufrirlo “a veces”, y un 0,3 por 100 “muchas veces”.

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

	Tipos de malos tratos	Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Me ignoran (n=2.788)	9,5	1,0	10,5
	No me dejan participar (n=2.824)	7,0	1,6	8,6
Agresión verbal	Me insultan (n=2.716)	23,2	3,9	27,1
	Me ponen motes ofensivos (n=2.760)	21,4	5,2	26,7
	Hablan mal de mí (n=2.684)	27,3	4,2	31,6
Agresión física indirecta	Me esconden cosas (n=2.792)	14,2	1,8	16,0
	Me rompen cosas (n=2.897)	3,0	0,5	3,5
	Me roban cosas (n=2.900)	5,1	1,2	6,3
Agresión física directa	Me pegan (n=2.909)	3,3	0,5	3,9
Amenazas/chantajos	Me amenazan para meter miedo (n=2.870)	5,4	1,0	6,4
	Me obligan con amenazas (n=2.973)	0,5	0,2	0,6
	Me amenazan con armas (n=2.974)	0,4	0,1	0,5
Acoso sexual	Me acosan sexualmente (n=2.974)	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”³². Sólo varía este orden si tenemos en cuenta los porcentajes de estudiantes que las sufren de modo más grave, es decir, “en muchos casos”.

³² 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.

4.1.1.2. *Estimación del número de agresoras y agresores 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 las compañeras y compañeros 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 alumnas o alumnos que declaran ejercer acoso sexual que de los que reconoce amenazar para amedrentar a otras u otros.

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”³³: 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.

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

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

	Tipos de malos tratos	Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Ignoro (n=2.788)	29,2	3,5	32,7
	No dejo participar (n=2.824)	9,1	1,5	10,6
Agresión verbal	Insulto (n=2.716)	30,2	2,3	32,4
	Pongo motes ofensivos (n=2.760)	25,8	3,4	29,2
	Hablo mal de alguien (n=2.684)	32	3,7	35,6
Agresión física indirecta	Escondo cosas (n=2.792)	9,8	1,1	10,9
	Rompo cosas (n=2.897)	1,0	0,3	1,3
	Robo cosas (n=2.900)	1,2	0,4	1,6
Agresión física directa	Pego (n=2.909)	4,7	0,6	5,3
Amenazas/chantajos	Amenazo para meter miedo (n=2870)	3,6	0,7	4,3
	Obligo con amenazas (n=2.973)	0,5	0,2	0,6
	Amenazo con armas (n=2.974)	0,2	0,1	0,3
Acoso sexual	Acoso sexualmente (n=2.974)	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 alumnas y alumnos 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 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 las y los estudiantes que observan situaciones de maltrato confirman el orden de ocurrencia de las categorías generales de maltrato. Por otro lado, es interesante señalar que 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

	Tipos de malos tratos	Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Ignorar (n=2.788)	60,4	22,5	82,9
	No dejar participar (n=2.824)	51,7	18,0	69,7
Agresión verbal	Insultar (n=2.716)	35,1	54,7	89,8
	Poner mote ofensivo (n=2.760)	33,1	55,8	88,9
	Hablar mal de alguien (n=2.684)	40,7	49,0	89,7
Agresión física indirecta	Esconder cosas (n=2.792)	48,1	25,2	73,3
	Romper cosas (n=2.897)	33,3	7,2	40,5
	Robar cosas (n=2.900)	34,8	10,5	45,2
Agresión física directa	Pegar (n=2.909)	45,1	14,2	59,3
	Amenazas/chantajos	Amenazar para meter miedo (n=2.870)	41,4	22,7
Obligar con amenazas (n=2.973)		10,0	2,3	12,2
Amenazar con armas (n=2.974)		5,0	1,0	6,0
Acoso sexual	Acosar sexualmente (n=2.974)	5,3	1,3	6,6

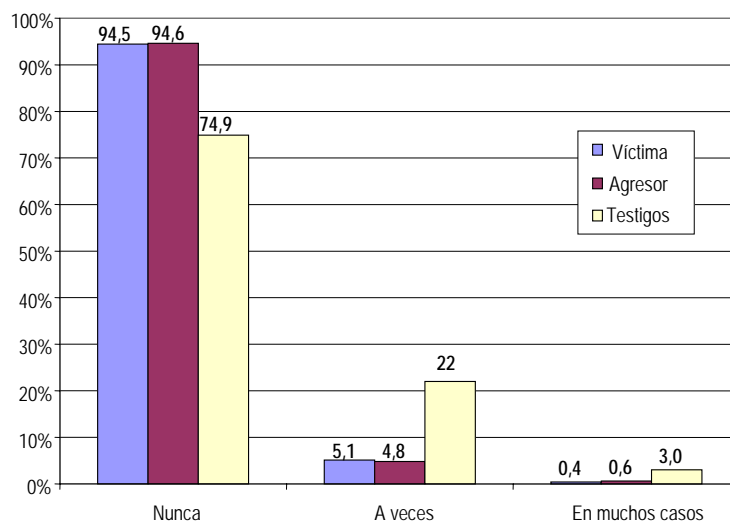
4.1.1.4. *El maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación*

Dada la importancia que los teléfonos móviles y la Red (Internet) parecen haber cobrado como medios 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 por 100 de las y los estudiantes que se reconocen víctimas, identifica las nuevas tecnologías como instrumento para los abusos que reciben: un 5,1 por 100 de los casos de forma esporádica y un 0,4 por 100, frecuente. En el caso de los *agresores* la incidencia es de 4,8 por 100 y 0,6 por 100 respectivamente, para señalar que lo hacen “a veces” y “en muchos casos”. Como es lógico, en los *testigos* sube a un 22 por 100 el porcentaje de casos en que se observa “a veces”, y a un 3 por 100 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



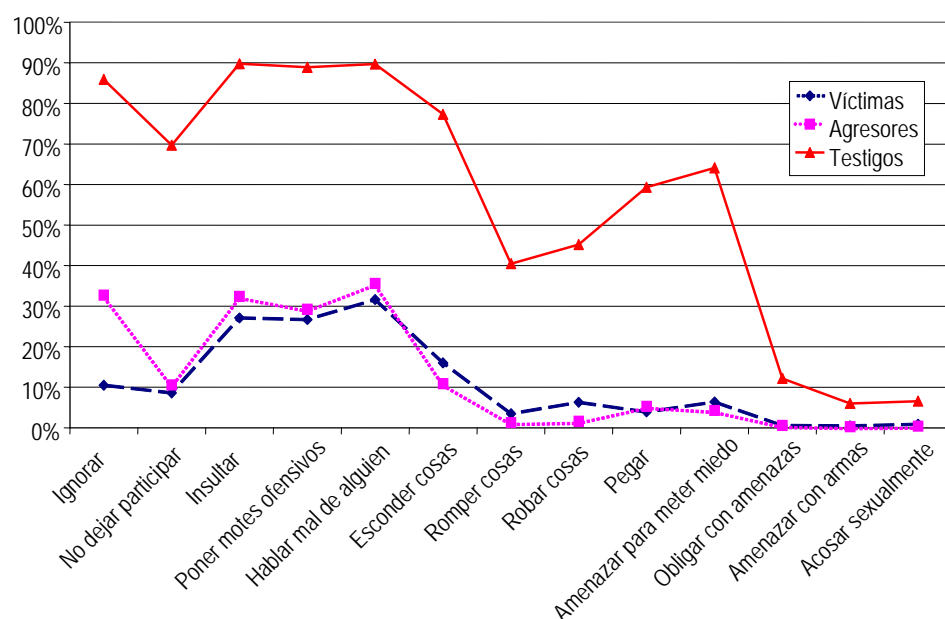
Finalmente se **resumen** los resultados de incidencia en los que se consideran sus aspectos fundamentales:

- 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 alumnas y alumnos 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



- Las alumnas y alumnos 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 las y los 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 participantes³⁴.

Como se analizará posteriormente, no todas las variables estudiadas parecen igualmente relevantes sobre la incidencia del acoso entre iguales con respecto a las diferencias de incidencia. A continuación se exponen los

³⁴ La distribución de los participantes según su origen nacional sería la siguiente: 2.775 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.

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 las y los 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 por 100, un 36,2 por 100 y un 28,9 por 100 de los alumnos respectivamente se reconocen como víctimas de esta forma de maltrato. En el caso de *no dejar participar* el porcentaje de las y los estudiantes que dicen sufrirla “a veces” en centros públicos es de un 5,7 por 100 y en los concertados de un 9,9 por 100.

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 por 100 de los chicos frente al 23 por 100 de las chicas) y “pegar” (con un 5,9 por 100 de los chicos frente al 1,9 por 100 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 por 100 de ellas, frente al 25,4 por 100 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

Tipos de malos tratos	Chico	Chica
Me ignoran (n=2.788)	10,1	11,0
No me dejan participar (n=2.824)	9,8	7,4
Me insultan (n=2.716)	28,9	25,4
Me ponen mote ofensivo (n=2.760)	30,4	23,0
Hablan mal de mí (n=2.684)	25,4	37,7
Me esconden cosas (n=2.792)	16,7	15,3
Me rompen cosas (n=2.897)	4,2	2,8
Me roban cosas (n=2.900)	6,8	5,8
Me pegan (n=2.909)	5,9	1,9
Me amenazan para meter miedo (n=2.870)	7,8	5,1
Me obligan con amenazas (n=2.973)	1,0	0,3
Me amenazan con armas (n=2.974)	0,9	0,1
Me acosan sexualmente (n=2.974)	0,7	1,0

* 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

Tipos de malos tratos	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 mote ofensivo (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	7,0	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

Curso	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 las alumnas y alumnos, sólo se han encontrado diferencias significativas en la incidencia de dos tipos de conductas de maltrato desde la perspectiva de las **víctimas**. A saber, las y los estudiantes inmigrantes afirman que “son ignorados” en una proporción mayor que sus compañeros y compañeras de origen autóctono. Casi el 20 por 100 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 todas las y los escolares de origen inmigrante (primera y segunda generación), con los de los autóctonos, también es significativamente mayor el porcentaje de aquellas y aquellos que sufren “amenazas con armas” (palos, navajas). Esta modalidad de maltrato se sufre con escasa frecuencia en la muestra total, 0,4 por 100, mientras que en los escolares de origen inmigrante la victimización alcanza el 1,9 por 100, lo que supone un aumento proporcionalmente importante, teniendo en cuenta que este colectivo de escolares representa en el estudio un 7 por 100 de la muestra total.

Variación en la incidencia de agresoras y agresores

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 por 100 y 41,5 por 100 respectivamente) que en los públicos (29,9 por 100 y 32,1 por 100, respectivamente). En el caso de “hablar mal” también se da una incidencia superior en los privados (69,6 por 100).

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

Tipos de maltrato	Chico	Chica
Ignoro (n=2.788)	31,8	33,5
No dejo participar (n=2.824)	13,7	7,6
Insulto (n=2.716)	37,1	27,9
Pongo motes ofensivos (n=2.760)	34,0	24,6
Hablo mal de alguien (n=2.684)	28,5	42,8
Escondo cosas (n=2.792)	15,1	6,7
Rompo cosas (n=2.897)	2,0	0,6
Robo cosas (n=2.900)	2,1	1,1
Pego (n=2.909)	7,8	2,8
Amenazo para meter miedo (n=2.870)	6,2	2,4
Obligo con amenazas (n=2.973)	1,1	0,2
Amenazo con armas (n=2.974)	0,5	0,1
Acoso sexualmente (n=2.974)	0,7	0,0

* 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, las alumnas y alumnos de cuarto de la ESO maltratan más a otras u otros 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 las y los estudiantes de cuarto de la ESO. Éstas y éstos 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

Tipos de maltrato	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ignoro (n=2.788)	26,5	31,3	34,8	38,1
No dejo participar (n=2.824)	10,3	11,2	11,8	9,2
Insulto (n=2.716)	31,1	34,6	32,8	31,3
Pongo motes ofensivos (n=2.760)	23,4	30,9	31,5	31,0
Hablo mal de alguien (n=2.684)	28,0	34,8	37,2	42,1
Escondo cosas (n=2.792)	8,7	10,6	11,9	12,2
Rompo cosas (n=2.897)	0,6	1,3	2,6	0,7
Robo cosas (n=2.900)	1,2	1,4	3,0	0,8
Pego (n=2.909)	6,5	7,1	5,0	2,6
Amenazo para meter miedo (n=2.870)	4,3	4,5	4,6	3,7
Obligo con amenazas (n=2.973)	0,5	0,9	0,9	0,1
Amenazo con armas (n=2.974)	0,3	0,4	0,5	0,1
Acoso sexualmente (n=2.974)	0,4	0,4	0,4	0,3

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

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

Variación en la incidencia estimada por los testigos

Finalmente, por lo que respecta a las y los 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 al que pertenecen las y los 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 compañeras y compañeros, 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 los segundos con mayor.

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

Tipos de maltrato	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Ignorar (n=2788)	78,3	82,0	85,3	85,8
No dejar participar (n=2824)	69,0	70,5	70,3	68,8
Insultar (n=2716)	85,8	90,2	90,7	92,4
Poner motes ofensivos (n=2760)	82,5	89,4	91,6	92,0
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	41,0
Robar cosas (n=2900)	37,4	43,2	48,9	51,3
Pegar (n=2909)	56,5	63,0	59,3	58,1
Amenazar para meter miedo (n=2870)	63,3	64,1	64,4	64,8
Obligar con amenazas (n=2973)	10,0	13,7	12,1	13,2
Amenazar con armas (n=2974)	6,2	5,9	4,8	7,0
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 motes ofensivos” y “hablar mal”; más participantes autóctonos señalan observar estos tipos de agresión (90,4 por 100, 89,7 por 100 y 90,3 por 100, respectivamente) comparados con los compañeros de origen inmigrante (81,6 por 100, 76,4 por 100 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 autoras o autores 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 compañeras o compañeros: 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 chicas o chicos 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 las compañeras y compañeros 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 quien 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 mí	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	4,0	2,0
Me roban cosas	82,0	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	7,0	13,0
Me obligan con amenazas	73,7	21,1	5,3	15,8	0,0
Me amenazan con armas	40,0	13,3	20	20,0	13,3
Me acosan sexualmente	50,0	15,4	19,2	23,1	11,5

Los casos de **exclusión social** son protagonizados por compañeras y compañoras 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 por 100 y 71,8 por 100, respectivamente), aunque un cierto porcentaje se debe a compañeras y compañeros de curso que están en una clase diferente a la de la víctima (16,1 por 100 y 18,7 por 100, respectivamente). Además, casi un 13 por 100 de quienes se consideran ignorados, señalan que lo son por escolares de un curso superior (12,9 por 100).

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 por 100, 76,9 por 100 y 66,7 por 100, respectivamente). En estos tipos de agresión, las compañeras y compañeros 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 por 100; ponen motes, 17,8 por 100, o hablan mal, 22,9 por 100. Un porcentaje algo menor se considera víctima de agresores de cursos superiores: 15,3 por 100 de quienes reciben insultos; 12,6 por 100 de las y los que reciben motes, y 11,7 por 100 de las y los escolares conocedores de que otras u otros hablan mal de ellos. Los porcentajes de víctimas de agresión verbal que sitúan a sus agresores en cursos inferiores son menores (entre 4,3 por 100 y 6,5 por 100) y vuelven a aumentar cuando se habla de agresores

ajenos al centro, sobre todo en el caso de quienes insultan (8,1 por 100), o hablan mal de la víctima (9,6 por 100).

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 por 100 de las acciones de esconder cosas son obra de los y las iguales de la clase; también lo son el 82,2 por 100 de las relativas a romper cosas y el 82 por 100 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 por 100 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 por 100).

Los casos de **agresión física directa** –pegar- son igualmente en su mayoría obra de las compañeras y compañeros de clase (65,2 por 100), aunque tienen un papel relevante otros compañeros, ya sean del mismo curso pero de una clase diferente a la de la víctima (17,9 por 100), ya sean de un curso superior (18,8 por 100). Casi una décima parte de las y los escolares a quienes otros pegan los identifican como alguien de un curso inferior o alguien ajeno al centro (9,8 por 100 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 100), por alguien de la clase. Todavía es mayor el porcentaje de compañeras o compañeros de clase a quienes se atribuyen las amenazas para obligar a hacer algo, o “chantaje” (73,7 por 100), 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 por 100). 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 por 100 lo atribuyen a las compañeras o compañeros de clase; un 20 por 100 a alguien de un curso superior, y otro 20 por 100 a escolares de uno inferior, siendo menores las y los agresores que son del mismo curso pero de otra clase (13,3 por 100), y las y los que son ajenos al centro (13,3 por 100).

La mitad de los veintiséis casos de **acoso sexual** registrados en la muestra que responde a esta pregunta, son obra de compañeras o

compañeros de clase. Además, se identifica como autores del acoso recibido, por orden de importancia, a compañeros de un curso inferior (23,1 por 100), de un curso superior (19,2 por 100), o del mismo curso pero de un grupo diferente al propio (15,4 por 100). Las personas ajenas al centro se citan por un 11,5 por 100 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 agresores³⁵.

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 las autoras y autores 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 las y los agresores en otro grupo del mismo curso.

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 las autoras o autores de “insultos”. Así, el porcentaje de quienes sitúan en otro curso a la persona que los insulta va desde un 21 por 100 en los escolares de primero de ESO hasta un 6 por 100 en los de cuarto. Esto supone que alrededor de una quinta parte de los 428 chicas y chicos 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

³⁵ 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.

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

Tipos de malos tratos	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 mí	14,0	12,7	15,2	5,6
Me esconden cosas	3,7	1,8	2,4	1,0
Me rompen cosas	9,7	8,0	6,1	0,0
Me roban cosas	13,6	10,0	11,7	3,4
Me pegan	17,5	26,3	15,4	0,0
Me amenazan con meterme miedo	23,0	16,1	27,3	4,2
Me obligan con amenazas	0,0	0,0	100,0	0,0
Me amenazan con armas	0,0	50,0	0,0	0,0
Me acosan sexualmente	0,0	0,0	50	0,0

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

Los porcentajes de alumnado que atribuye acoso a compañeras o compañeros 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 hablar 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

Tipos de malos tratos	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Me ignoran	1,3	2,2	6,9	4,3
No me dejan participar	6,0	3,8	3,5	5,1
Me insultan	2,4	6,4	6,7	12,2
Me ponen motes ofensivos	1,0	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	0,0
Me rompen cosas	0,0	0,0	9,1	8,3
Me roban cosas	4,5	6,0	5,0	6,9
Me pegan	10,0	7,9	7,7	25,0
Me amenazan con meterme miedo	1,6	8,9	6,8	16,7
Me obligan con amenazas	25,0	7,7	0,0	100,0
Me amenazan con armas	0,0	0,0	40,0	50,0
Me acosan sexualmente	11,1	25,0	20,0	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 agresoras o agresores de un curso inferior se sitúa, con el 10,4 por 100, 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 por 100 de las chicas y chicos de cuarto sufren “maledicencia” por parte de alguien de un curso inferior, el 52,7 por 100 de todos los casos de estudiantes identifican a quien habla mal de ellas o ellos 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)

Tipos de malos tratos	Un chico	Unos chicos	Una chica	Unas chicas	Chicas/os	Todos
Me ignoran	14,2	32,5	7,6	17,0	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	4,0	4,2	15,2	2,3
Hablan mal de mí	13,4	20,3	14,3	27,1	23,9	1,0
Me esconden cosas	34,8	39,1	6,1	6,6	12,7	0,7
Me rompen cosas	33,3	48,0	3,9	2,0	11,8	1,0
Me roban cosas	35,1	31,0	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	13,0	8,5	7,9	1,1
Me obligan con amenazas	31,6	42,1	15,8	5,3	5,3	0,0
Me amenazan con armas	50,0	31,3	6,3	0,0	6,3	6,3
Me acosan sexualmente	24,0	48,0	4,0	24,0	0,0	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 por 100) o, sobre todo, en grupo (42,6 por 100). Un 11,1 por 100 de casos de exclusión activa son realizados por grupos de chicas, y aún más por grupos mixtos (19,1 por 100). 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 por 100 de las y los escolares que padecen esta forma de maltrato hablan de chicos que individualmente ignoran a otros; un 32,5 por 100 de chicos en grupo; un 17 por 100 de chicas en grupo, y un 26,6 por 100 de casos de grupos mixtos de chicas y chicos.

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 por 100 y 27,1 por 100 respectivamente) o a unos chicos (41,9 por 100 y 47,1 por 100). Aun tratándose de porcentajes muy inferiores, las chicas también insultan a sus compañeras o compañeros preferentemente en grupos femeninos (8,1 por 100) o mixtos (15,5 por 100). Del mismo modo, hay también alumnas que ofenden con motes, sobre todo cuando están con chicos (15,2 por 100).

Sin embargo, *hablar mal de un compañero o compañera* es protagonizado en mayor medida por las adolescentes, individualmente (14,3 por 100), pero más en grupo (27,1 por 100), y en grupos con chicos (casi 23,9 por 100). También se apunta a grupos de chicos (20,3 por 100), y en menor medida a chicos solos (13,4 por 100). 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 por 100 y 48 por 100, respectivamente). Si esconder o robar cosas siguen siendo agresiones más bien masculinas realizadas individualmente (34,8 por 100 y 35,1 por 100 de casos, respectivamente) o en grupo (39,1 por 100 y 31 por 100), las chicas parecen participar en estas agresiones cuando están en grupos mixtos (12,7 por 100 y 17,3 por 100 respectivamente). El *maltrato físico directo* a un compañero o compañera es protagonizado de nuevo por los chicos, individualmente en un 40,4 por 100 de los casos, y en grupo en un 43,3 por 100. La referencia a una chica como autora, sola o como parte de un grupo mixto, se hace, en ambos casos, por casi un 6 por 100 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 por 100 (para chantaje) y un 50 por 100 (para amenazas con armas) de escolares señalan a chicos solos; entre un 42,1 por 100 para chantaje y un 31,3 por 100 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 un 36,7 por 100 y en un 32,8 por 100. 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 por 100 señala que son obra de una chica, y alrededor de un 8 por 100 implican a chicas en grupo, sea femenino o mixto.

Los pocos casos de *acoso sexual* encontrados son protagonizados en un 72 por 100 por chicos, un tercio solos, y dos tercios en grupo.

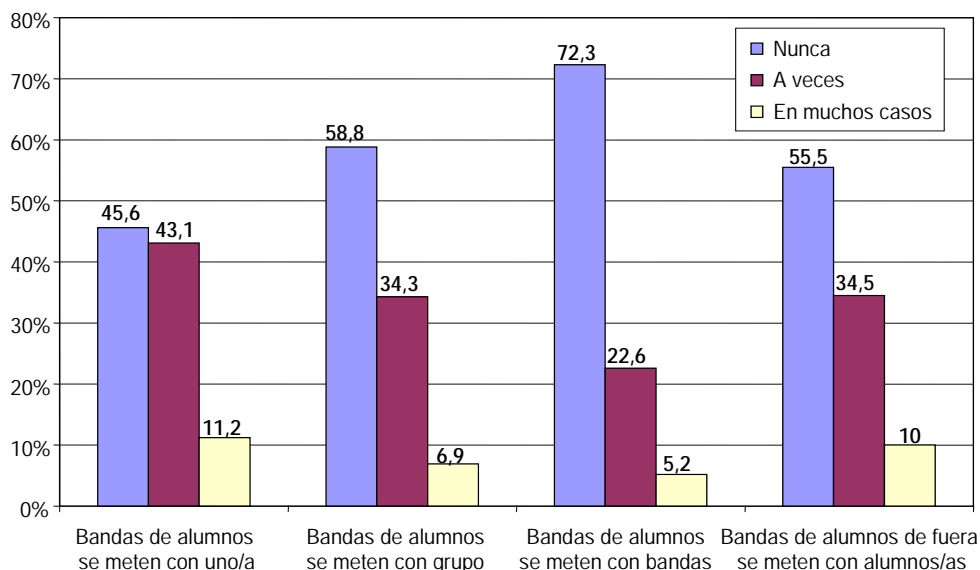
Curiosamente, las chicas solas son consideradas acosadoras sexuales por un 24 por 100 de las y los que reciben este maltrato, mientras que, probablemente por la modalidad de que se trata, no haya ningún caso atribuido a grupos mixtos.

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 recogida³⁶. 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 las y los 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 las y los escolares afirma que hay “bandas de alumnos que se meten con un compañero o compañera”, de los cuales el 43,1 por 100 señala que ocurre “a veces” y el 11,2 por 100 que es “frecuentemente”; en una proporción menor (un 41,2 por 100) indican que las bandas se meten con “grupos de alumnos”.

Figura 4.3 El papel de las bandas



³⁶ 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).

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 las y los escolares afirman no verlo en sus centros. Esto no quiere decir que no ocurra nunca, ya que casi cerca del 28 por 100 del alumnado estudiado ha sido testigo de estos enfrentamientos entre bandas rivales, de los que un 5,2 por 100 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 por 100 restante que sucede “en muchos casos”.

Así pues, puede decirse que las bandas que agreden a las alumnas y alumnos 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

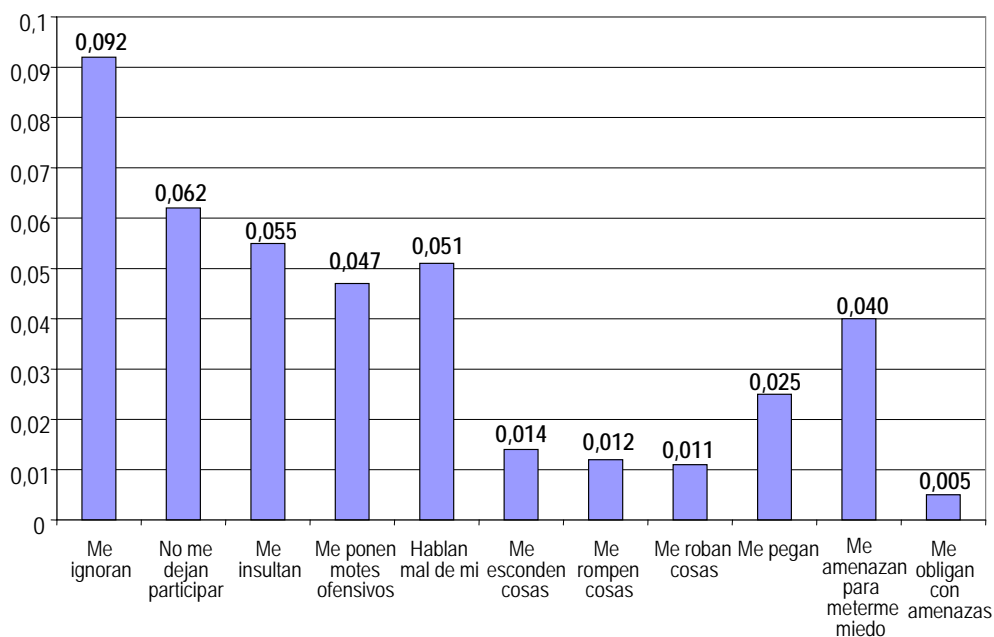
Para estudiar las relaciones de convivencia que se dan en el centro, se ha analizado tanto las respuestas de las y los participantes a la pregunta sobre cómo se llevan con sus compañeras y compañeros, como las referentes al trato que da el alumnado al profesorado y el que recibe aquél de éste. Por otro lado, se ha estudiado si existe alguna correlación entre las respuestas negativas a la pregunta acerca de las relaciones entre compañeras y compañeros y las que autoidentifican a las y los participantes como víctimas de los distintos tipos de maltrato.

La mayoría del alumnado afirma que se lleva bien con sus compañeras y compañeros, específicamente, que “tiene muchas amigas o amigos” (77,8 por 100), o al menos que “se lleva bien con bastantes, pero nadie en especial” (16,8 por 100). No obstante hay un porcentaje del 5,4 por 100 que reconoce tener relaciones sociales pobres ya que un 4,8 por 100 responde que “se lleva bien con dos o tres amigos”, y algo menos del 1 por 100 que admite “no tener casi amigas o amigos”.

Con respecto a las relaciones con el profesorado, casi la mitad de las y los estudiantes admite observar “a veces” que “algunos alumnos se meten con el profesorado”, mientras que un 18,1 por 100 dice observarlo “en muchos casos”. A su vez, un 43 por 100 responde haber visto “a veces” en su centro que “algún profesor se mete con un alumno”, mientras que un 6,6 por 100 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 amigas o amigos 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 por 100, y se encuentra en un rango entre 0,5 por 100 y un 9 por 100.

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



En **resumen**, puede afirmarse con respecto a las características de las autoras y autores 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 alumnas y alumnos. Aunque no es tan habitual, existen, asimismo, enfrentamientos entre bandas.
- Más de tres cuartas partes de las y los estudiantes de ESO están satisfechos con sus relaciones con los iguales. Tan sólo alrededor de un 5 por 100 reconoce que tiene escasas relaciones con sus compañeras y compañeros.
- Alrededor del 50 por 100 del alumnado reconoce que ve agresiones de las y los estudiantes alumnos dirigidas al profesorado, y viceversa.

4.1.2.2. *El escenario del maltrato*

Se incluye en este apartado la información proporcionada por las y los 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 por 100 de los casos registrados de exclusión activa (no dejar participar) y un 33,2 por 100 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 por 100) que cuando no está (20,9 por 100), mientras que en el caso de ignorar al otro se produce más cuando está ausente el profesor (34,7 por 100 frente a 20,4 por 100). Es también relevante el porcentaje de escolares que sitúan la exclusión social por omisión en otros escenarios, citándose como tales “cualquier sitio” (18 por 100 de casos,) y “fuera del centro por alumnos del centro” (12 por 100). 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	12,0	4,4
No dejar participar (n=235)	43,4	0,9	4,3	20,9	31,5	1,3	3,4	6,4	3,0	1,3
Insultar (n=723)	33,1	2,5	15,5	35,0	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	1,0	4,1	24,6	7,2	3,0
Hablar mal (n=807)	31,0	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	2,0	70,4	23,2	0,5	0,7	6,2	1,2	0,5
Romper (n=99)	6,1	2,0	4,0	68,7	22,2	1,0	1,0	7,1	3,0	1,0
Robar (n=168)	7,7	1,8	2,4	69,0	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	12,0	12,0
Obligar con amenazas (n=19)	42,1	0,0	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	0,0	12,5	0,0	12,5	6,3	18,8	6,3
Acoso sexual (n=25)	28,0	4,0	16,0	32,0	12,0	0,0	8,0	24,0	16,0	4,0

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 por 100 y 37,1 por 100 respectivamente), aunque también de modo importante cuando sí está (17,3 por 100 y 19 por 100). Un tercio del alumnado cita el patio como escenario de insultos y, en menor medida también “cualquier sitio” (19,6 por 100), lo que evidentemente incluye también al aula y al patio, mientras que el 15,5 por 100 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 por 100 y un 33,1 por 100 de casos, y más en el “aula sin profesor” (21,8 por 100) que con el “profesor presente” (8,4 por 100). Más del 10 por 100 de víctimas sitúan la maledicencia en los “pasillos” y “fuera del centro”, aunque los autores sean alumnas o alumnos 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 por 100) pero también cuando está presente, como señalan aproximadamente una quinta parte de las víctimas (23,2 por 100 para esconder cosas, 22,2 por 100 para romperlas y 17,9 por 100 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 por 100 y 38,2 por 100, respectivamente), un 15,7 por 100 menciona ser pegado en cualquier sitio; un 11,8 por 100 en los pasillos, y alrededor de un 8 por 100 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 por 100), preferentemente cuando no está presente el profesor o profesora (31,9 por 100) y el 26,4 por 100 de los casos de chantaje. También hay amenazas y chantajes que tienen lugar en el “patio” -27,1 por 100 y 42,1 por 100-, en cualquier “otro sitio” (15,1 por 100 y 10,5 por 100 respectivamente), y en los “pasillos” (13,9 por 100 y 15,8 por 100 respectivamente). Intimidar con amenazas ocurre también a la “salida del centro” y fuera del mismo, entre un 11,4 por 100 y un 12 por 100 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 por 100 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 por 100). 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 por 100 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 por 100), que cuando lo está (12 por 100). El “patio” es el segundo lugar de preferencia para este tipo de agresión, con un 28 por 100 de casos, seguido por “cualquier sitio” (la cuarta parte de casos registrados). Con un mismo porcentaje (16 por 100) 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 quien comunican los abusos o sobre cómo responden los demás. En segundo lugar, lo que las agresoras y agresores 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*

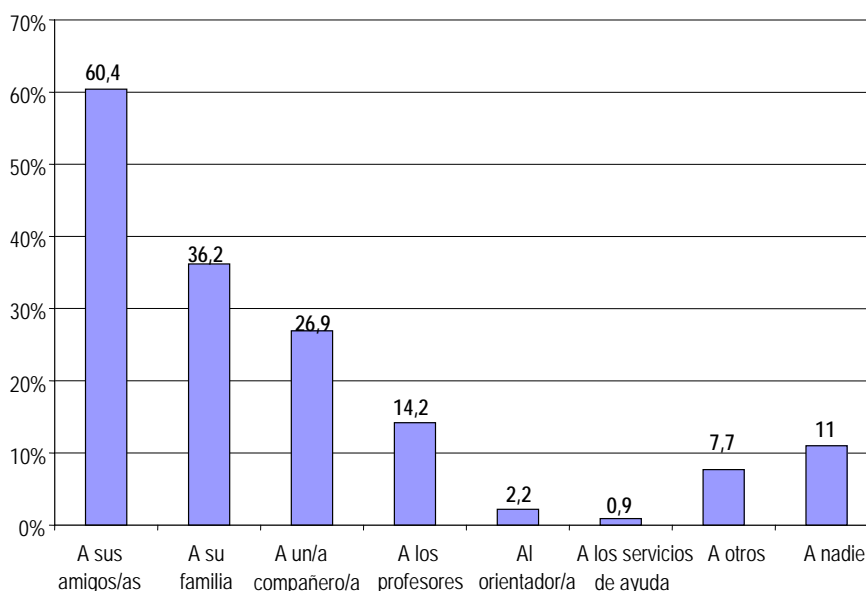
Se incluyen aquí las respuestas dadas por quienes se autoidentifican como víctimas, a las preguntas acerca de a quién comunican lo que les ocurre y quiénes intervienen para ayudar.

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 interlocutores³⁷.

Figura 4.5 A quién se cuenta lo que se está ocurriendo



De los datos de la figura 4.5 se desprende que son “las amigas y amigos” las personas a quienes principalmente comunican las víctimas lo que les ocurre, ya que así lo señala el 60,4 por 100 de las víctimas. En segundo lugar, el 36,2 por 100 cita a la “familia” como interlocutora, seguida por las “compañeras y compañeros” -una opción nueva en este estudio- a quienes dice acudir el 26,9 por 100 de las víctimas. En mucha menor medida, “se habla con el profesorado” (14,2 por 100), y “con otros” (7,7 por 100). Hay que destacar que tan sólo un 2,2 por 100 de los o las acosadas “habla con el orientador” y un 0,9 por 100 “con servicios de ayuda”. Más aún, debe destacarse que un 11,2 por 100 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

³⁷ 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.

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 compañeras o compañeros 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)

Tipos de malos tratos	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	63,0	38,3	27,9	14,3	2,3	1,0	8,3	9,2	792
Esconder	58,4	34,9	31,0	16,8	2,4	1,2	7,9	8,9	416
Romper	54,2	40,7	34,7	22,0	4,2	2,5	11,9	11,0	118
Robar	51,1	44,7	36,3	18,9	1,1	1,6	9,5	11,6	190
Pegar	44,6	46,0	30,2	18,7	4,3	1,4	12,2	15,8	139
Amenazar para meter miedo	56,5	42,5	30,0	19,8	2,4	1,0	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	25,0	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 las alumnas y alumnos víctimas a comunicar el maltrato. Todas las demás muestran alguna diferencia con respecto a esta tendencia, no en la importancia relativa siempre mayor de las amigas o amigos, 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 amigas o amigos para contarles lo que les pasa y el porcentaje de quienes acuden a la familia. Entre las o los que señalan que las y los compañeros “no les dejan participar”, un 48,6 por 100 y un 43,5 por 100 hablan de ello con amigos o amigas y con la familia, respectivamente; mientras que un 54,3 por 100 de quienes son ignorados se lo dicen a aquellos y un 40,7 por 100, a la familia. Porcentajes similares, algo superiores al 30 por 100, corresponden a las y los

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 por 100 de las víctimas, seguida muy de cerca por las amigas y amigos (44,6 por 100). Un 30,2 por 100 acude a otras compañeras o compañeros y casi un 19 por 100 al profesorado, mientras que casi un 16 por 100 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 las amigas y amigos, seguido de la familia y las compañeras o compañeros. No obstante, en el caso particular de “destrozos de las propiedades” suben los porcentajes en que se acude al profesorado (22 por 100), al orientador u orientadora (4,2 por 100), a servicios de ayuda (2,5 por 100), y a otros (casi 12 por 100).

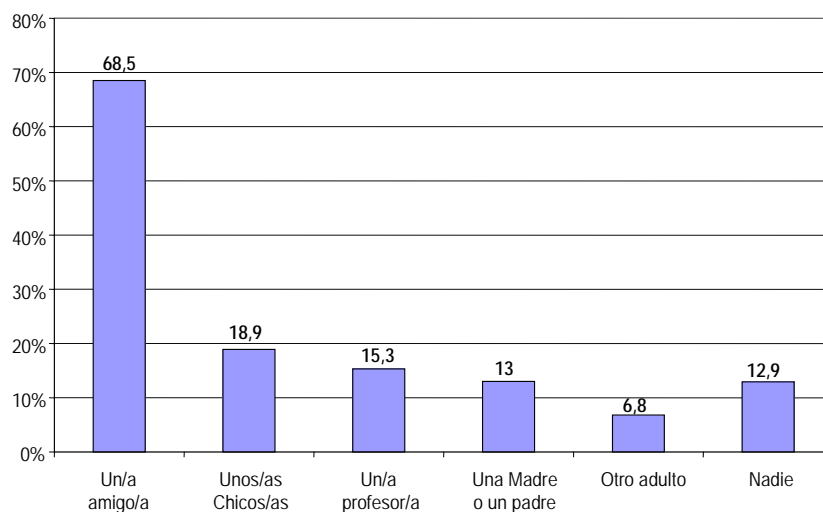
Los casos de *amenazas-chantaj* resultan muy diferentes dependiendo del tipo de amenazas. Quienes sufren “amenazas intimidantes” sin que haya chantajes o armas, siguen el patrón general, no obstante acuden a la familia, profesorado y otros compañeros algo más de lo que aquél mostraba. También esta diferencia con respecto al patrón general ocurre en los casos de chantaje (obligar con amenazas), que se cuentan más a compañeros (48,1 por 100) que a las amigas y amigos o a la familia (40,7 por 100, 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 por 100 lo cuenta a los amigos, un 25 por 100 a la familia y tan solo un 6,3 por 100 al profesorado, no hay nadie que lo comunique al orientador o a servicios de ayuda y el 18,8 por 100 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 por 100), pero también aluden más que otras víctimas a “otros” (casi 23 por 100).

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 por 100) que lo que acuden a ellos para relatarles lo que les pasa (60,4 por 100). Las otras personas intervienen en porcentajes mucho menores: un 18,9 por 100 es ayudado por otros compañeros y compañeras, 15,3 por 100 por al profesorado, el 13 por 100 por la familia, y el 6,8 por 100 a otro adulto. Finalmente, un 12,9 por 100 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 que se recibe.

De los datos 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 por 100 de las víctimas mencionan esta ayuda, excepto en el caso del chantaje en que se recibe la ayuda de los amigos en un 37 por 100 de los casos. La modalidad en que más se deja sentir esta ayuda de los amigos es la “maledicencia” con un 70,2 por 100 de víctimas que dice recibir esta ayuda, seguida de los otros dos casos de agresión verbal (entre 67 por 100 y 68 por 100) 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)

Tipo de agresión	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	18,0	16,4	13,7	6,8	13,2	706
Poner motes ofensivos	66,4	19,1	17,0	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	15,0	7,8	15,0	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	10,0	13,9	201
Obligar con amenazas	37,0	22,2	14,8	18,5	14,8	22,2	27
Amenazar con armas	56,3	12,5	25,0	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 va desde el 13 por 100-15 por 100 para las agresiones “menos graves” hasta porcentajes entre el 18 por 100 y el 22 por 100 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 las amigas o amigos 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 por 100 de víctimas que reciben ayuda de amigos, un 22,2 por 100 la obtienen de “algunas chicas y chicos”, siendo la modalidad en que mayor porcentaje de víctimas eligen esta respuesta. Para las restantes formas de maltrato, las chicas y chicos que no son amigos oscila entre un 12,5 por 100 para “amenazas con armas” y casi un 21 por 100 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 los que se sitúa por detrás de las familias. Los porcentajes en que se recibe la ayuda de las y los docentes van desde el 4,5 por 100 en esta última modalidad de maltrato hasta el 25,6 por 100 en los casos de “robos”. Una quinta parte aproximadamente de quienes son excluidos socialmente, pegados o amedrentados con amenazas reciben ayuda del profesorado,

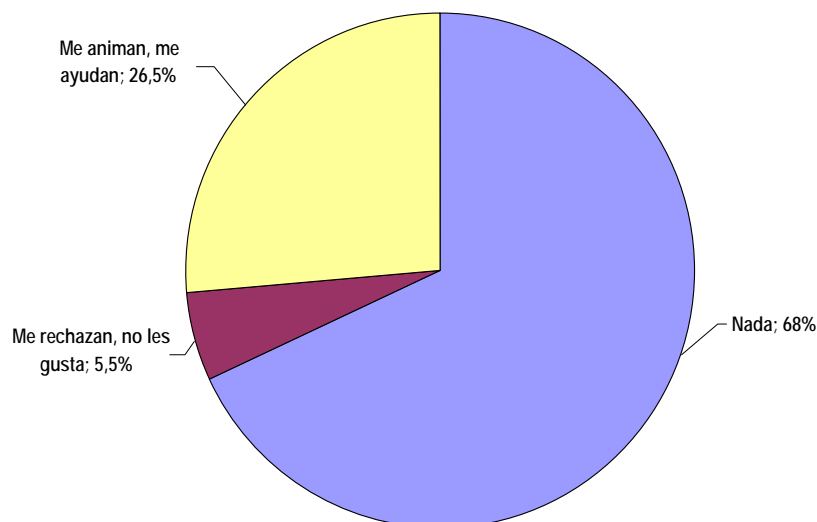
bajando el porcentaje al 16 por 100 en quienes reciben agresiones verbales o chantaje.

La ayuda de “alguna madre o padre” se sitúa entre un 12,5 por 100 (cuando se reciben “amenazas con armas”) y un 21,4 por 100 cuando se “amenaza para meter miedo”. En el caso de “acoso sexual” se cita menos la ayuda de las familias (9,1 por 100). Otros adultos son mencionados por encima de un 6 por 100 por las víctimas de casi todas las formas de maltrato, llegando a casi un 15 por 100 en los casos de “chantaje”, con dos excepciones con porcentajes menores, “esconder cosas” y “acoso sexual” (5,7 por 100 y 4,5 por 100 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 por 100. Algo más de la cuarta parte señala que los demás “les animan o ayudan” y sólo un 5,5 por 100 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 de 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)

Tipos de agresión	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	63,0	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	50,0	12
Acoso sexual	37,5	25,0	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 las alumnas o alumnos autores de maltrato. La reacción de “rechazo” es percibida por el agresor en apenas un 5 por 100 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 por 100 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 100. 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 por 100 y 48,8 por 100 respectivamente).

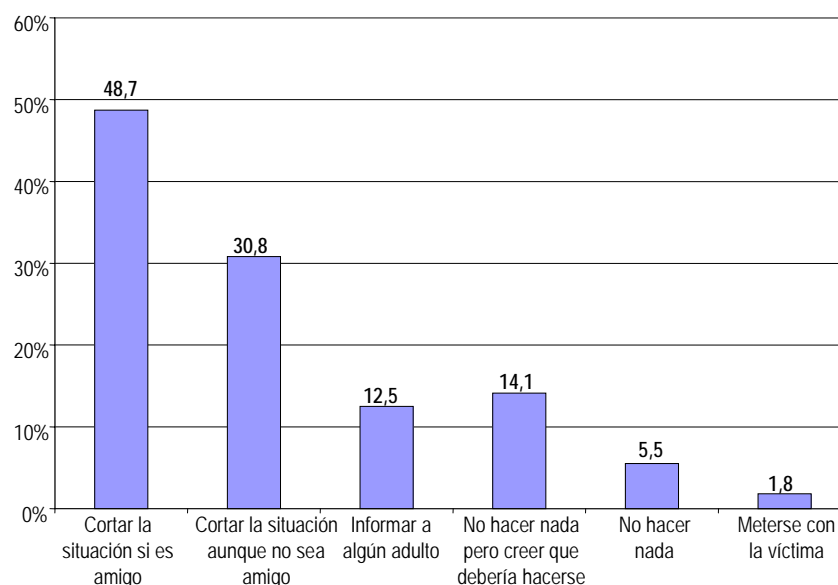
4.1.2.3.3. Cómo se reacciona: la voz de las y los testigos

Tú qué haces

Como puede verse en la figura 4.8, casi la mitad (48,7 por 100) de las y los 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 amiga o amigo suyo. Sin embargo, un 30,8 por 100 también lo hace cuando la víctima no es amiga o amigo, mientras que un 12,5 por 100 dice que informa de ello a un adulto.

El 14,1 por 100 de los testigos permanecen pasivos ante los acosos, aunque piensen que sí deberían hacer algo, a los que se podría añadir el 5,5 por 100 de quienes, sin más, declaran que no hacen nada. Tan sólo el 2 por 100 de los testigos admiten que lo que hacen es meterse con la víctima, un porcentaje muy inferior al que señalan las agresoras y agresores (véase el apartado anterior).

Figura 4.8 Qué hacen los testigos cuando ven alguna agresión

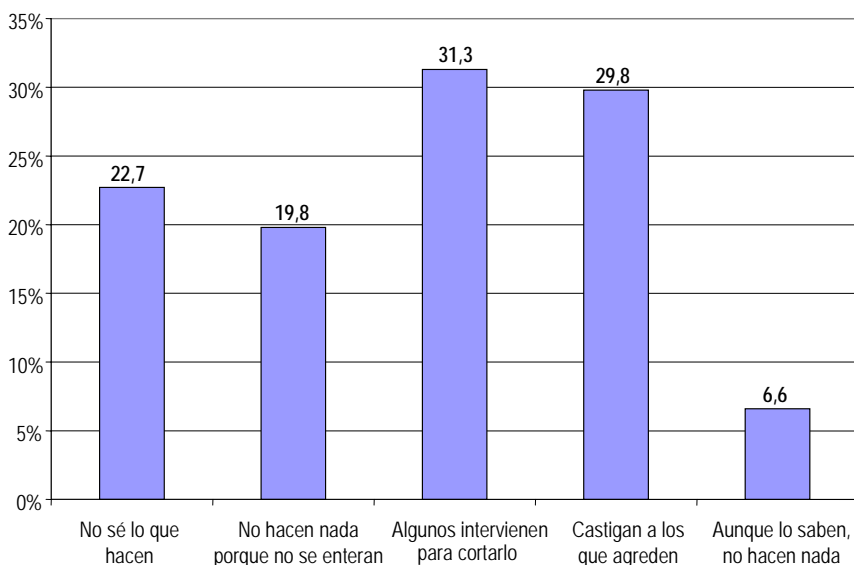


Qué hace el profesorado en estas situaciones

Se presentan ahora las respuestas de las y los estudiantes cuando se les pregunta qué hace 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 las y los estudiantes (31,3 por 100) afirman que profesores y profesoras castigan a quienes agreden (29,8 por 100). Casi un 23 por 100 contesta que no sabe qué hacen y un porcentaje algo menor (19,8 por 100) 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 por 100 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

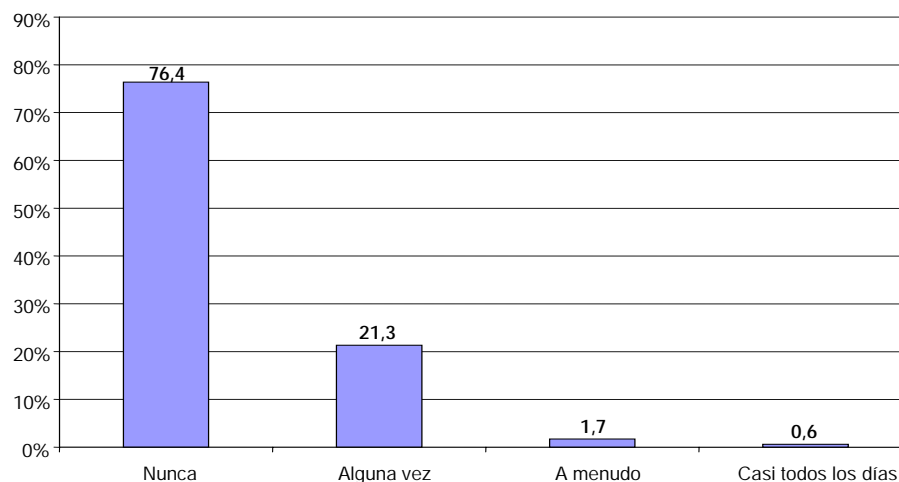


4.1.2.3.4. Sentir miedo en la escuela

La figura 4.10 reúne los datos obtenidos al preguntar a las y los 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 compañeras y compañeros y pudiera asociarse a relaciones de maltrato. En efecto, los resultados señalan precisamente a éstas y éstos como la fuente primordial del miedo más continuado al ir al centro (*idem est*, “casi

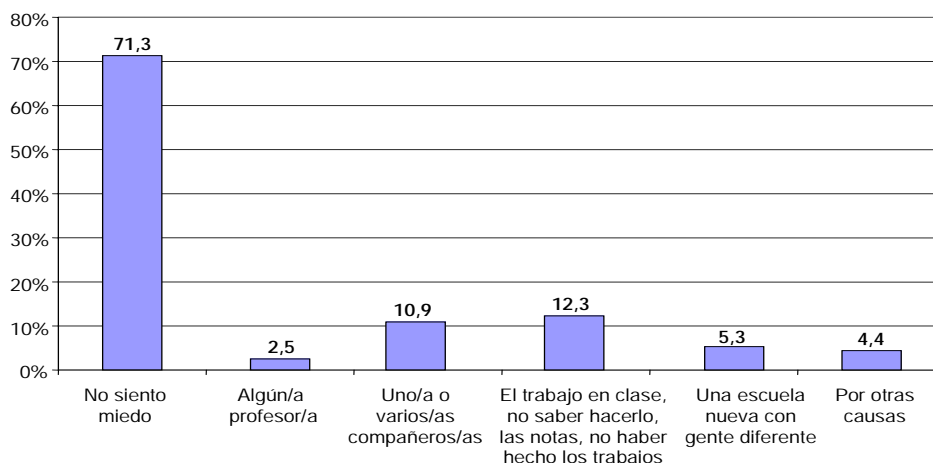
todos los días”, aunque también indican otras fuentes de temor que deben tenerse en cuenta (véase la tabla 4.18).

Figura 4.10 Frecuencia con la que se sienta miedo a acudir al centro



La mayor parte de las y los estudiantes, el 71,3 por 100, no siente miedo, aunque casi una cuarta parte (23,6 por 100) ha sentido miedo al ir al centro escolar durante el curso 2005-2006. Un 21,3 por 100 “alguna vez”, casi un 1,7 por 100, “a menudo” y “casi diariamente” un 0,6 por 100 (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 por 100 de las y los participantes. En segundo lugar, “los compañeros” (10,9 por 100), y en menor porcentaje el hecho de acudir a un “centro nuevo” (5,3 por 100), siendo los profesores motivo de miedo para un 2,5 por 100.

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 4.18³⁸. Se observa que aquellos que sienten miedo “alguna vez” (la respuesta más frecuente) lo atribuyen a los compañeros en un 40,5 por 100 y algo más al trabajo académico (42,1 por 100). Pero quienes sienten miedo de modo más continuado (ya sea “a menudo” o “casi todos los días”) -que suponen el 10,1 por 100- 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)

Frecuencia	Algún/a profesor/a	Un/a o varios/as compañeros/as	El trabajo de clase	Una escuela nueva	Por otras causas	N
Alguna vez	8,0	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 las compañeras y compañeros.
- Se habla con el profesorado en un porcentaje muy bajo de los casos, que parece aumentar ligeramente cuando informan quienes sufren 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.

³⁸ 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, por ejemplo, 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.

- Quienes reciben amenazas con armas son quienes menos lo cuentan.
- La ayuda viene prácticamente sólo de las amigas y amigos, triplicando el porcentaje de víctimas que los mencionan frente a otras instancias.
- Un 13 por 100 de víctimas señala que nadie les ayuda, porcentaje que aumenta cuando se calcula sobre quiénes 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 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 por 100 de los compañeros, según los agresores
- Aunque casi la mitad de los *testigos* dice intervenir si la víctima es amiga o amigo, hay algo menos de un tercio que dice intervenir aunque no lo sea.
- Menos de un tercio de las y los estudiantes señalan que el profesorado interviene, o castiga a quienes maltratan a un compañero o compañera.
- Casi una cuarta parte de las y los 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.

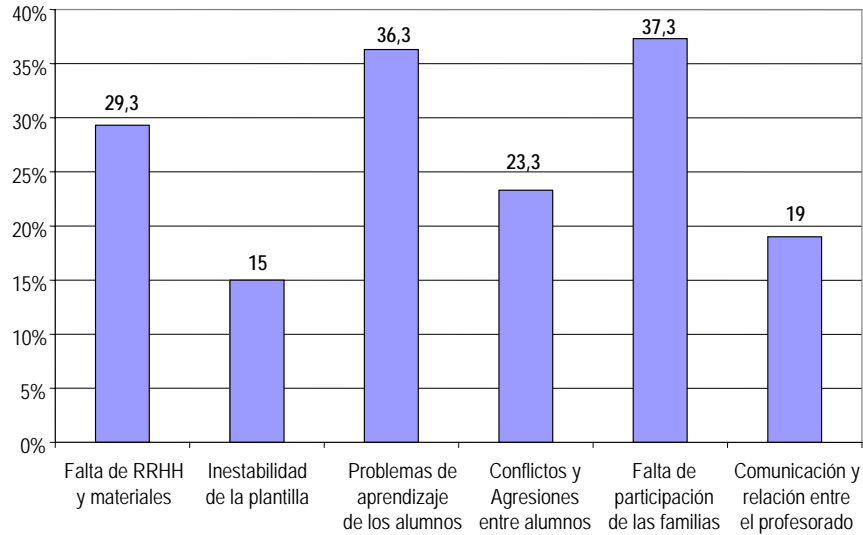
En el cuestionario se indagan los siguientes aspectos:

- 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 que, 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 LAS PROFESORAS Y PROFESORES LOS CONFLICTOS EN EL CENTRO Y CÓMO VALORAN SU GRAVEDAD

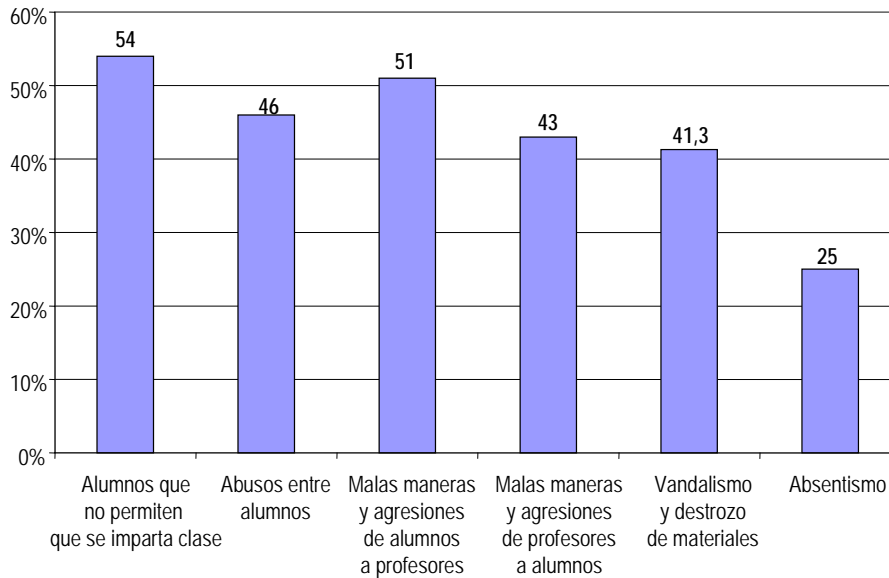
La valoración que los 300 jefes de estudios hacen acerca de la importancia que tienen una serie de factores en el funcionamiento del centro, que se recoge en la figura 4.12, pone de manifiesto que, atendiendo a la categoría “muy importante”, son la “falta de comunicación con la familia” (37,3 por 100) y “los problemas de aprendizaje del alumnado” (36,3 por 100) los que les generan la mayor preocupación. La “insuficiencia de recursos humanos y materiales” ocupa el tercer lugar (29,3 por 100). Hay que esperar a la cuarta posición para encontrar “los conflictos y agresiones entre alumnos” (23,3 por 100). 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.



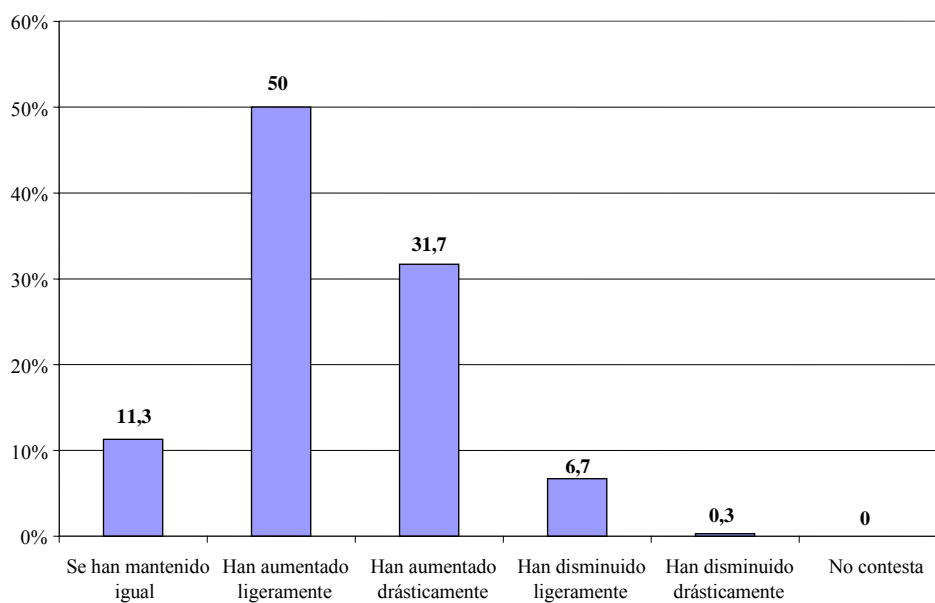
Cuando lo que se pregunta sobre la importancia que tienen en la marcha del colegio o instituto los distintos tipos de conflictos de convivencia, los datos de la figura 4.13 muestran que, en la categoría “muy importante”, la “disrupción” es el que consideran más grave (54 por 100). Las “malas maneras” y “agresiones a los profesores” aparecen en segunda posición (51 por 100). “Los abusos entre alumnos” son el tercer conflicto que más les preocupa (46 por 100), prácticamente al mismo nivel que “las agresiones de profesores a alumnos” (43 por 100) y el “vandalismo” (41,3 por 100). El “absentismo”, sin embargo, es señalado por un porcentaje mucho menor (25 por 100).

Figura 4.13 Valoración como “muy importante” de los siguientes conflictos para la convivencia en el centro, según los jefes de estudio.



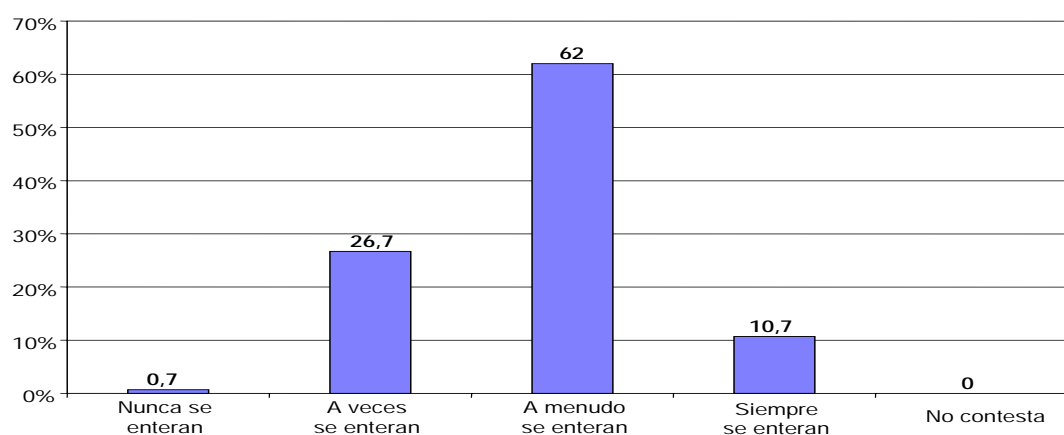
Por otra parte, las jefas o jefes de estudios consideran que los conflictos “han aumentado” en su centro (figura 4.14). La mitad (50 por 100) cree que han aumentado “ligeramente” y un tercio más (31,7 por 100) que lo han hecho “drásticamente”.

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 por 100) se sitúa en la categoría “a menudo” se enteran. Uno de cada cuatro (26,7 por 100) dice enterarse “a veces”. Son pocos (10,7 por 100) los que creen que “siempre” que sucede se enteran, y muchos menos (0,7 por 100) 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 estudios uno de los principales problemas en sus centros. De entre los seis factores negativos para el funcionamiento de 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 estudios. La *disrupción y las malas maneras y agresiones de alumnos a profesores* son consideradas más importantes.
- Una mayoría de estos docentes considera que los conflictos “han aumentado” en su centro en los tres últimos años.

- También una mayoría cree que cuando suceden 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 las 300 jefas y jefes de estudios 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 por 100). También cerca de tres de cada cuatro jefes de estudios (71,3 por 100) dicen que los estudiantes “amenazan para meter miedo” a sus compañeras y compañeros. A continuación aparecen con frecuencias muy semejantes entre sí, “esconder cosas” (69,3 por 100), “no dejar participar” (69 por 100) y “hablar mal” (68,3 por 100). Otros cinco comportamientos tienen, de acuerdo con la opinión de los jefes de estudios, una presencia ligeramente menor, si bien sigue siendo alta, “insultar” (65,3 por 100), “robar cosas” (64,7 por 100), “romper cosas” (64,3 por 100), “pegar” (64,3 por 100), y “poner motes” (61,7 por 100). El maltrato que se produce “obligando con amenazas” es mucho menos frecuente en esta categoría de incidencia (36,3 por 100). Finalmente, “acosar sexualmente” (13 por 100) y “amenazar con armas” (10,3 por 100) serían, a juicio de los jefes de estudios, 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 por 100), “insultar” (27,7 por 100), “hablar mal de otro” (25,7 por 100) y “esconder cosas” (19,3 por 100) son las conductas que los jefes de estudios 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	84,0
	No dejar participar	69,0	5,3	74,3
Agresión verbal	Insultar	65,3	27,7	93,0
	Poner mote ofensivos	61,7	31,7	93,3
	Hablar mal	62,3	25,7	94,0
Agresión física indirecta	Esconder cosas	69,3	19,3	88,7
	Romper cosas	64,3	4,7	69,0
	Robar cosas	64,7	4,7	69,3
Agresión física directa	Pegar	64,3	2,0	66,3
Amenazas/chantajes	Amenazar para meter miedo	71,3	13,0	84,3
	Obligar con amenazas	36,3	1,0	37,3
	Amenazar con armas	10,3	--	10,3
Acoso sexual	Acoso sexual	13,0	0,7	13,7

Cuando las respuestas de las jefas y jefes de estudios 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 por 100), seguidas de la agresión física indirecta y “las amenazas para meter miedo” (próximas al 45 por 100). La agresión física directa aparece con un porcentaje inferior (34,7 por 100). Por otra parte, uno de cada cuatro jefes de estudios 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 por 100). El resto de los comportamientos de maltrato -acoso sexual y amenazas con armas- muestran incidencias muy inferiores (6,7 por 100 y 4 por 100).

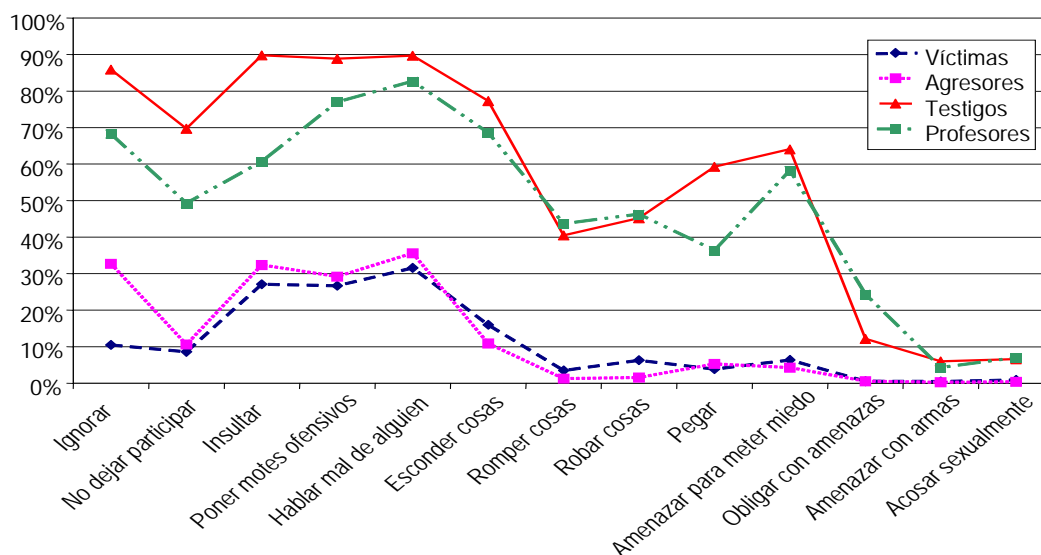
Al igual que sucedía en las respuestas relativas al conjunto del centro, cuando se habla de la incidencia intensa -“en muchos casos ocurre”- los porcentajes son muy inferiores. Con respecto al orden, es muy semejante excepto en la conducta de “ignorar” que en esta categoría de incidencia no aparece ya 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	64,0	4,3	68,3
	No dejar participar	47,3	2,0	49,3
Agresión verbal	Insultar	56,7	13,0	60,7
	Poner mote ofensivo	58,3	18,7	77,0
	Hablar mal	66,0	16,7	82,7
Agresión física indirecta	Esconder cosas	54,3	14,3	68,7
	Romper cosas	40,7	3,0	43,7
	Robar cosas	43,0	3,3	46,3
Agresión física directa	Pegar	34,7	1,7	36,3
Amenazas/chantajes	Amenazar para meter miedo	47,3	11,0	58,3
	Obligar con amenazas	23,7	0,7	24,3
	Amenazar con armas	4,0	0,3	4,3
Acoso sexual	Acoso sexual	6,7	0,3	7,0

La representación que los jefes de estudios revelan, cuando hablan como profesoras y profesores 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 estudios 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 estudios, 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 por 100 y 75,8 por 100, respectivamente) y en “el patio” (60,3 por 100 y 48 por 100, 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 por 100), mientras que el 48,7 por 100 piensa que se dan primordialmente en los “pasillos”, un 37,6 por 100 “en la salida del centro” y un tercio (33,3 por 100) en la “clase”. En opinión de los jefes de estudios la conducta de “ponen motes a otras compañeras y compañeros” se produce sobre todo en el “patio” (51,1 por 100). Aunque también opinan que tiene lugar en “cualquier sitio” (el 38,9 por 100), en la “clase” (el 36,1 por 100) y en los “pasillos” (el 33,2 por 100). La mayoría de las profesoras y profesores opina que la conducta de “maledicencia”, al igual que las anteriores, sucede en el “patio” (49,3 por 100), aunque también piensan que ocurre “en cualquier sitio” (un 39,4 por 100), en los “pasillos” (un 31,6 por 100) y en el “aula” (un 25,5 por 100).

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 por 100-. Solo un 10 por 100 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 por 100) como escenario privilegiado, pero en este caso los siguientes lugares donde se piensa que pega son la “salida del centro” (40,7 por 100), los “pasillos” (33,7 por 100) y “fuera del centro aunque son alumnos del mismo” (29,6 por 100).

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 por 100 y 43,8 por 100 respectivamente), seguido de (36 por 100 y 30,4 por 100). En ambos casos también “fuera del centro pero por alumnos del mismo” es un escenario frecuente (23,7 por 100 y 28,6 por 100 respectivamente), pero en el caso de “amenazar para meter miedo” lo es todavía más “los pasillos” (30,4 por 100).

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 por 100) y “fuera del centro pero por alumnos del mismo” (35,5 por 100). 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 por 100).

Finalmente, el “acoso sexual”, en las pocas ocasiones en las que se produce, sucede sobre todo en “los pasillos” (29,3 por 100) y en “el patio” (26,8 por 100).

Tabla 4.21. Dónde se llevan a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según los jefes de estudios

	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	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 motes ofensivos (n=280)	51,1	10,0	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)	6,0	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	1,0
Robar (n=208)	15,4	5,3	6,7	78,8	1,0	4,3	9,6	3,4	1,4
Pegar (n=199)	56,3	8,0	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	36,0	20,9	23,7	5,9
Obligar con amenazas (n=112)	43,8	9,8	19,6	17,0	--	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

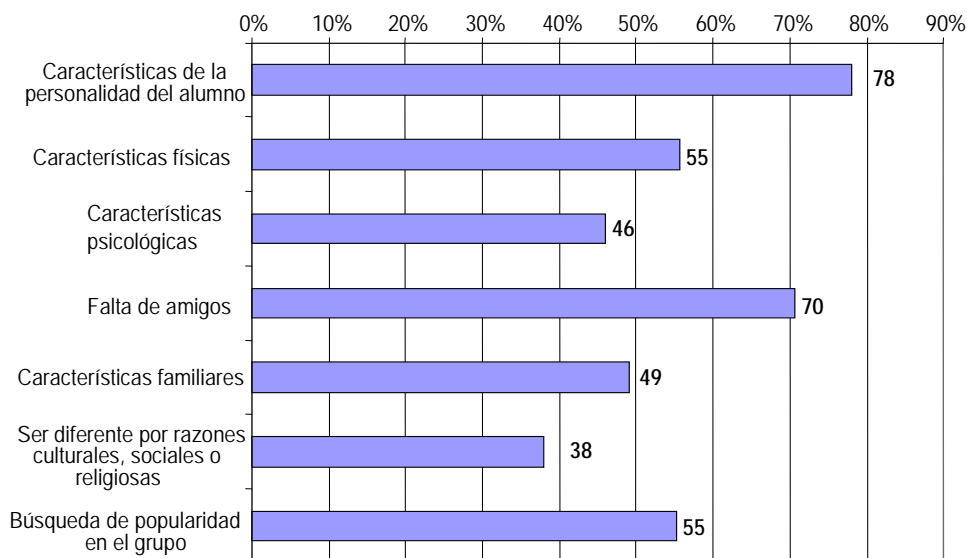
En **resumen** se puede concluir que:

- 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

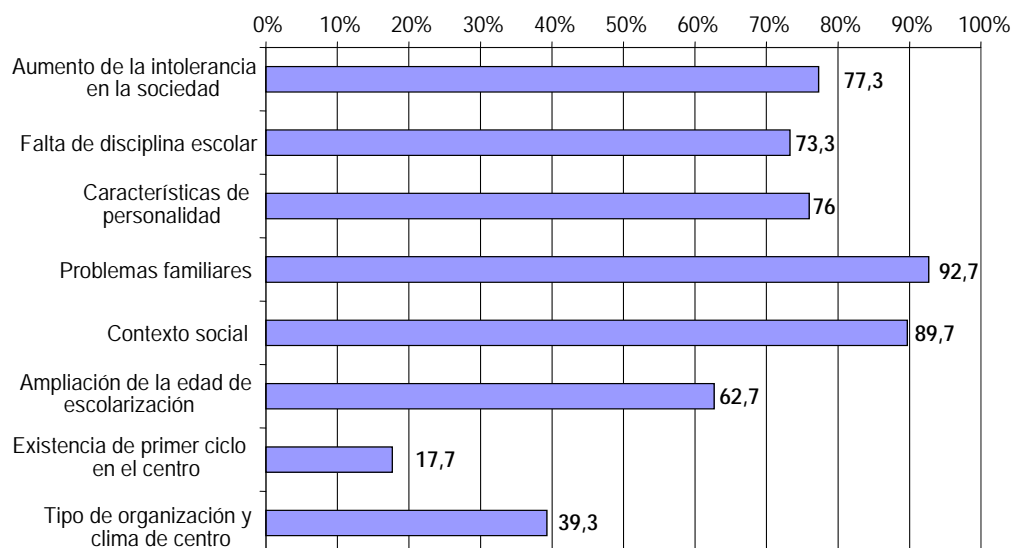
En el cuestionario se planteó a los jefes de estudios la siguiente pregunta: “Valora la importancia que consideras que tienen las siguientes causas como factores que explican el porqué un alumno es agredido de forma continuada”. Los resultados, que se recogen en la figura 4.17, ponen de manifiesto que los docentes sitúan los factores que influirían en la probabilidad de convertirse en víctima en los aspectos más relacionados con el desarrollo social de las alumnas y alumnos. Atendiendo conjuntamente a las categorías “muy importante” e “importante”, sitúan en primer lugar las “características de personalidad del alumno” (78 por 100) y en segundo, “la falta de amigos” (70,7 por 100). Con un porcentaje notablemente inferior se señalan las “características físicas” (55,7 por 100), la “búsqueda de popularidad” (55,3 por 100), las “características familiares” (49 por 100), las “características psicológicas” (46 por 100) y finalmente las “razones culturales, sociales y religiosas” (38 por 100). 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 estudios, “qué es lo que creen que lleva a sus alumnas y alumnos 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 por 100) y en segundo el “contexto social” (89,7 por 100). Cuatro factores más se agrupan en porcentajes de respuesta cercanos al 70 por 100: “el aumento de la intolerancia en la sociedad” (77,3 por 100), “las características de la personalidad del alumnado” (76 por 100), “la falta de disciplina escolar” (73,3 por 100) y “la ampliación de la edad de escolarización obligatoria” (62,7 por 100). Los jefes de estudios atribuyen en cambio menos importancia al “tipo de organización y al clima del centro” (39,3 por 100) y a “la existencia del primer ciclo de la ESO en el centro” (17,7 por 100).

Figura 4.18 Causas a las que atribuyen los jefes de estudio la conducta del agresor



En **resumen** se puede concluir lo siguiente:

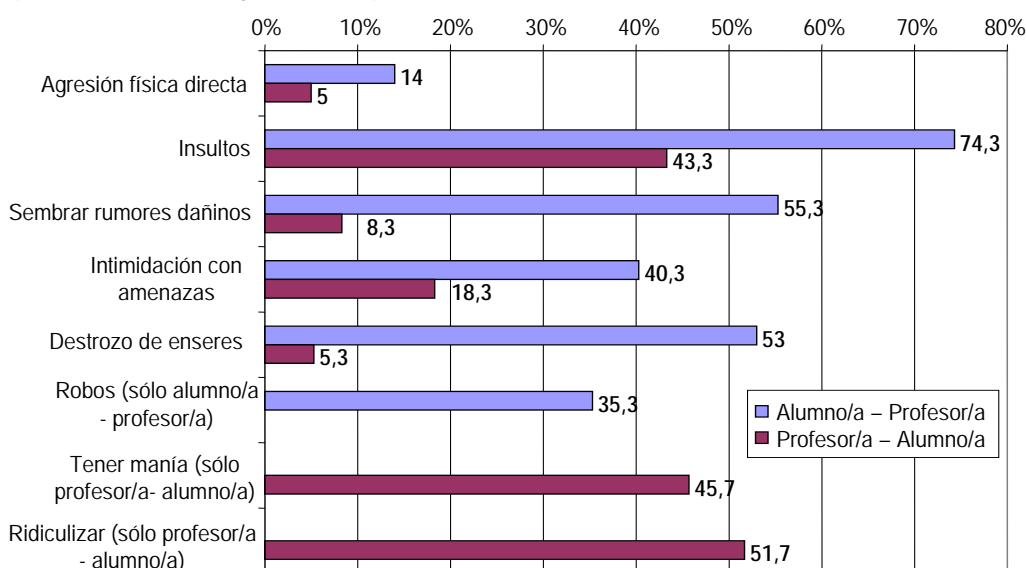
- El profesorado atribuye a razones ajenas a su práctica y, por tanto, fuera de su control, el hecho de que determinados estudiantes maltraten a otros. Así, la “organización del centro” y el “clima de convivencia” de éste se coloca en el quinto lugar entre las opciones. Son los “motivos relacionados 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 las profesoras y los profesores son los “insultos” (74,3 por 100), 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 las profesoras y profesores” (55,3 por 100) y “destroza sus enseres” (53 por 100). El porcentaje baja, pero sigue siendo muy preocupante, cuando se pregunta acerca de si se han dado casos de “intimidación con amenazas” (40,3 por 100) y *robos* (35,3 por 100). Un porcentaje notablemente menor declara conocer casos de “agresión física” (14 por 100).

Tabla 4.22. Porcentaje de jefes de estudios que declaran la ocurrencia de diferentes tipos de maltrato

Tipos de maltrato	A veces	A menudo	Siempre	Total
Agresión física directa	12,7	1,0	0,3	14,0
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	46,0	6,7	0,3	53,0
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 estudios 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 por 100 de las profesoras y profesores reconoce que en su centro se “ridiculiza” a algunos estudiantes. Cerca de la mitad del profesorado encuestado (45,7 por 100) reconoce también que algunos docentes “tienen manía” a determinados estudiantes, y un 43,3 por 100 señala que en su centro se dan casos en los que se “insulta” a los estudiantes. Un 18,3 por 100 del profesorado encuestado dice conocer casos en su centro en los 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 por 100, 5,3 por 100 y 5 por 100 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

Tipo de maltrato	A veces	A menudo	Siempre	Total
Agresión física directa	5,0	--	--	5,0
Insultos	42,0	1,3	--	43,3
Sembrar rumores dañinos	7,0	0,7	0,7	8,3
Intimidación con amenazas	17,3	1,0	--	18,3
Destrozo de enseres	4,0	1,0	0,3	5,3
Tener manía	43,3	2,0	0,3	45,7
Ridiculizar	48,3	3,0	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 las profesoras y los profesores 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 estudios, lo que contrasta con la gran alarma social que sin embargo, y como por otra parte es lógico, generan.

4.2.6. CÓMO REACCIONAN LOS CENTROS ANTE LAS AGRESIONES ENTRE IGUALES

En este subepígrafe 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 estudios (porcentajes)

Tipo de medidas	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	1,0	5,4	14,8	9,1	2,8
Hablo a solas con el alumno/a	81,0	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	12,0	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	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 estudios (porcentajes)

Tipo de medidas	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	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	59,0	56,0
Cambio de sitio al alumno/a	6,8	9,2	5,0	10,1
Hablamos sobre el tema en clase	70,4	61,8	61,2	55,0
Hablo con la familia	18,0	38,9	51,1	60,6
Redacto un parte	28,2	57,3	61,9	60,6
Lo derivo 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	1,0	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 por 100, 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 por 100). 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 por 100 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 por 100) 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 estudios (porcentajes)

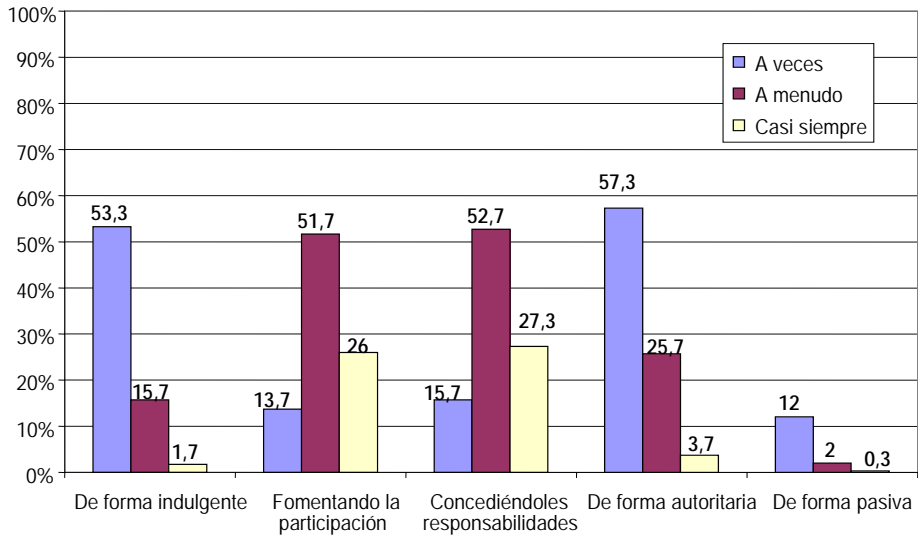
Tipo de medidas	Le amenazan meter miedo (n=175)	Le obligan con amenazas (n=73)	Le amenazan con armas (n=13)	Le acosan sexualmente (n=21)
Ignoro el hecho sucedido	0,6	1,4	--	--
Echo de clase a los implicados	8,0	11,0	--	14,3
Hablo a solas con el alumno/a	64,0	67,1	30,8	47,6
Cambio de sitio al alumno/a	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 por 100 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 estudios 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 por 100).

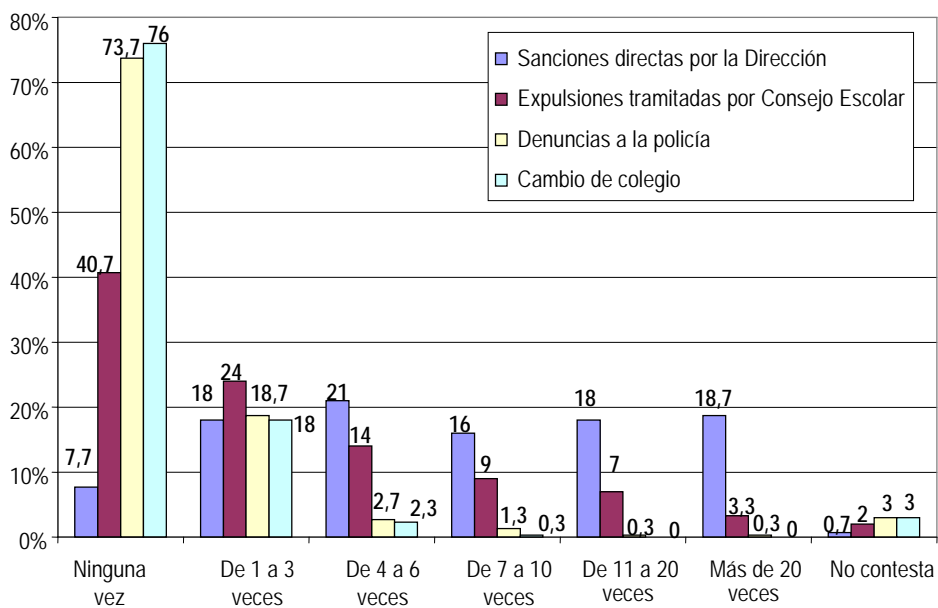
En cuanto a la actitud del profesorado ante los conflictos interpersonales, como se muestra en la figura 4.20, lo más habitual es “fomentar la participación” de los estudiantes y “concederles más responsabilidad”, si se atiende a la categoría “a menudo ocurre”. En torno a la mitad las respuestas se agrupan 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 que 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 una 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:

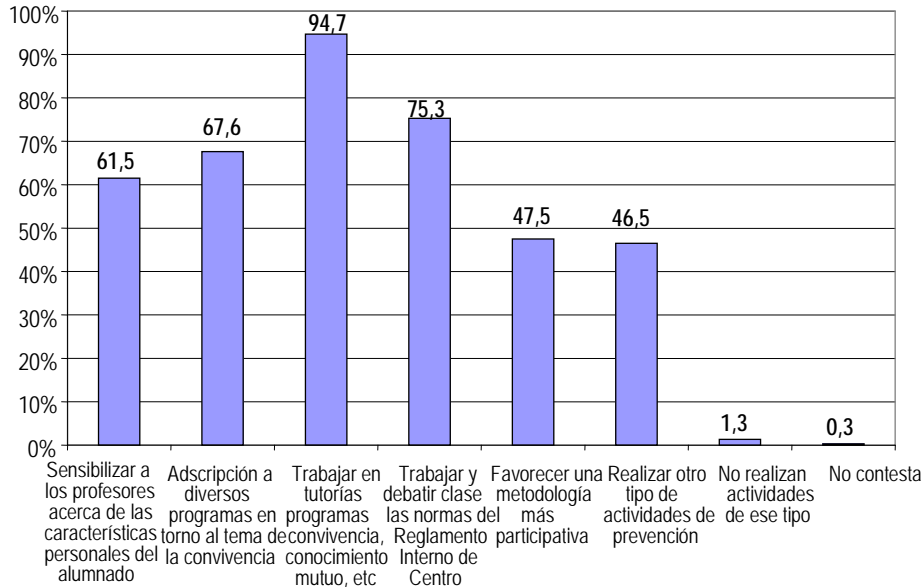
- Cuando el tipo de maltrato es considerado menos “grave”, las respuestas son fundamentalmente el “diálogo” con los estudiantes, tanto a solas como en grupo, y con sus familias.
- A medida que aumenta la “gravedad aparente” crece también el uso de los partes, las sanciones inmediatas y los expedientes 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 estudios tenían que señalar, de entre una serie de actuaciones que se les proponía, cuáles se llevaban a cabo en su centro. En la segunda, ellas y ellos escribían las que consideraban más adecuadas como contestación a una pregunta abierta.

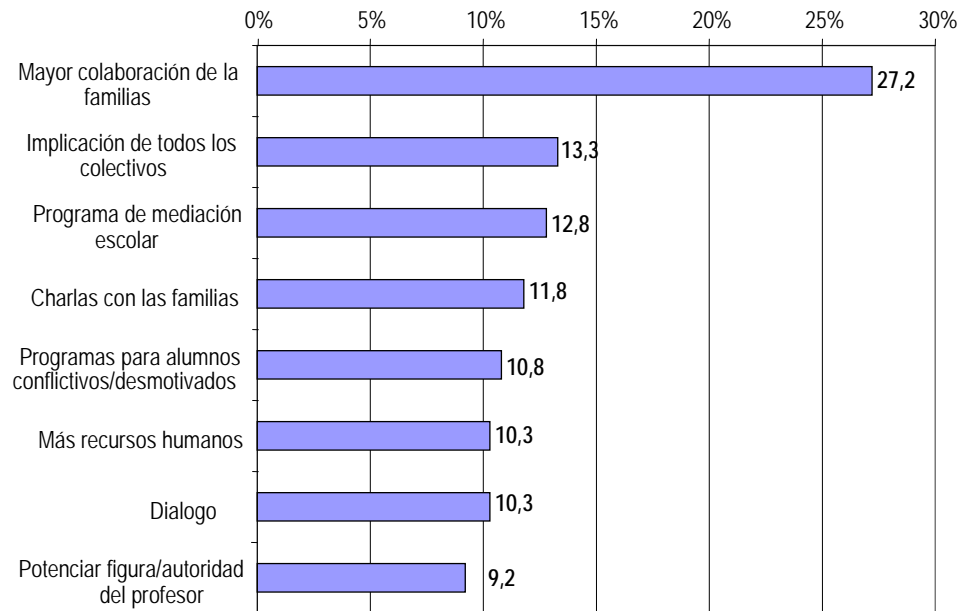
Los resultados en el primer caso, recogidos en la figura 4.22, muestran que la actividad más frecuente de las que se recogían entre las alternativas es “trabajar en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo”, etcétera (95 por 100). En tres de cada cuatro centros se “trabaja y debate en clase 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 por 100) y “actividades para sensibilizar a los profesores acerca de las características personales del alumnado” (61,5 por 100). La actuación menos frecuente es “favorecer una metodología más participativa” (47,5 por 100). 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 estudios han sugerido en la pregunta abierta con una frecuencia superior al 8 por 100. La primera de ellas agrupa las sugerencias, formuladas en distintos términos, de la “necesidad de una mayor colaboración con las familias” (27,2 por 100), la segunda más frecuente se refiere a la importancia de la “implicación de todos los colectivos” (13,3 por 100). Los “programas de mediación escolar” ocupan el tercer lugar (12,8 por 100), seguidos de “charlas con familias/escuela de padres” (11,8 por 100), “programas educativos para alumnos conflictivos y/o desmotivados” (10,8 por 100) y de la “necesidad de más recursos humanos” y “más diálogo” que son sugeridos en ambos casos por el 10,3 por 100. Finalmente, el 9,2 por 100 propone “potenciar la figura del profesor y reforzar su autoridad”. Sólo el 1,3 por 100 dice que “no realiza 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 estudios, 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 1999/2006³⁹

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 los años 1999 y 2006. Se trata, por tanto, de comparar los resultados del presente estudio, descritos en detalle en el 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 encontradas 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 por 100; $\alpha=0,001$). 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 las y los escolares entonces encuestados dejaban de contestar alguna pregunta⁴⁰.

5.1. RESULTADOS RELATIVOS A LAS RESPUESTAS DE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS

En esta primera parte del capítulo se exponen los resultados del análisis comparativo de la información proporcionada por el alumnado

³⁹ 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.

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.

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 las y los 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 las y los escolares que se autoidentifican como víctimas, agresores o testigos de los distintos tipos 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 (chicas o chicos), la titularidad del centro (privada, privada-concertada o pública), el tamaño de hábitat, la comunidad autónoma y origen nacional del alumnado (inmigrante o autóctono). 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 han 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 la recogida de los datos del primer estudio IDP-UNICEF (2000) y este segundo que ahora se analiza⁴¹.

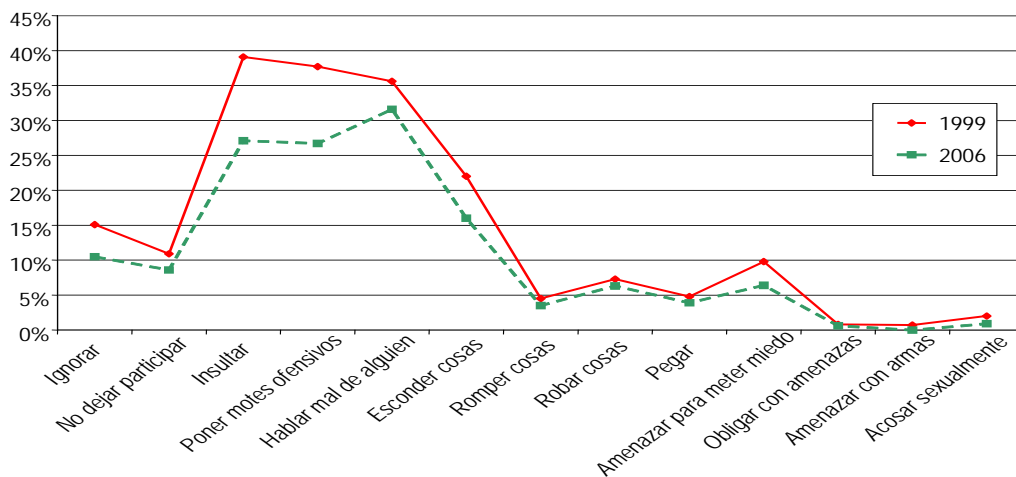
5.1.1.1. *La perspectiva de las víctimas*

Los datos correspondientes a los porcentajes de escolares que respectivamente en 1999 y 2006, se han considerado a sí mismos como

⁴¹ 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, por ejemplo, en alguna publicación con análisis adicionales a los del estudio original (Del Barrio y otros, 2001, 2003; Martín y otros, 2002, 2003).

víctimas de malos tratos por parte de sus compañeras o compañeros, 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 aquellas en las 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 por 100 en 1999 al 27,1 por 100 en 2006 (una disminución del treinta por ciento de los casos) y del 34,4 por 100 al 23,2 por 100, y cuando se habla de ocurrencia ocasional (un 32 por 100 menos de casos). Diferencias similares se producen en los porcentajes de ocurrencia total del alumnado que recibe “motes ofensivos” (37,7 por 100 *versus* 26,6 por 100, 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 por 100 y 21,4 por 100 respectivamente), sino también en las que lo reciben forma continuada (de 7,2 por 100 a 5,2 por 100). 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 por 100 vs. 10,5 por 100 que significa un descenso del treinta por ciento) como la ocurrencia ocasional (14,2 por 100 *versus* 9,5 por 100 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

Tipo de maltrato	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Me ignoran	14,2	9,5	0,9	1,0	15,1	10,5
No me dejan participar	9,0	7,0	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	22,0	16,0
Me rompen cosas	4,2	3,0	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 por 100 *versus* 16 por 100; disminuye un veintisiete por ciento), como la ocasional (20 por 100 *versus* 14 por 100; 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 por 100 *versus* 6,4 por 100; disminución del 35 por 100) y ocasional (8,6 por 100 *versus* 5,4 por 100; disminución del 37 por 100). 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 (2000) 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.

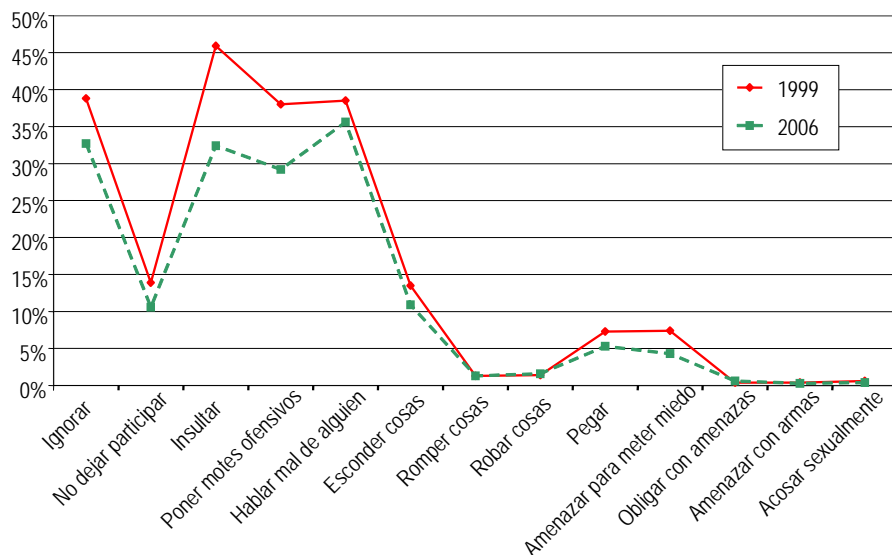
Hay que destacar además que también se han encontrado diferencias significativas a nivel estadístico en una de las formas graves de *bullying* que, como se sabe, registra menor incidencia que otras: se trata del “acoso sexual”, cuya ocurrencia total y ocasional disminuye en casi dos tercios (del 2 por 100 al 0,7 por 100 y del 1,7 por 100 al 0,6 por 100, 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 las y los agresores*

El porcentaje de quienes se reconocen agresoras o agresores, 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 16 por 100; del 38,8 por 100 al 32,7 por 100 de los encuestados) y “no dejar participar” (disminuye un 24 por 100; del 13,9 por 100 al 10,6 por 100). Se produce descenso asimismo en dos de las manifestaciones de *agresión verbal*, “insultar” (disminuye un 30 por 100, del 45,9 por 100 al 32,4 por 100) y “poner motes ofensivos” (baja en un 23 por 100, del 38 por 100 al 29,2 por 100), y en las conductas de “pegar” (que baja un 27 por 100, del 7,3 por 100 al 5,3 por 100) y “amenazar para meter miedo” (cuya disminución es del 42 por 100, del 7,4 por 100 al 4,3 por 100).

Figura 5.2 Comparación de los porcentajes *totales* de los que se reconocen *agresores* de cada tipo de maltrato en 1999 y 2006



Cuando 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

Tipo de maltrato	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006
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	38,0	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	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

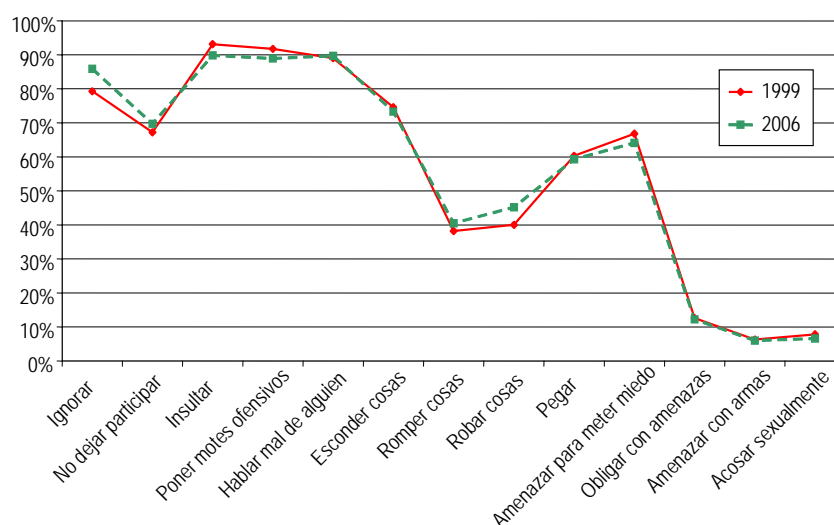
* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$)

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 las y los 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, las alumnas y alumnos declaran haber observado “insultar” y “poner motes” un 3 por 100 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 por 100 (del 79,3 por 100 al 82,9 por 100) y un 13 por 100 (del 40 por 100 al 45,2 por 100) 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

Tipo de maltrato	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Ignorar	57,4	60,4	21,9	22,5	79,3	82,9
No dejar participar	47,8	51,7	19,4	18,0	67,2	69,7
Insultar	32,0	35,1	61,1	54,7	93,1	89,8
Poner motes ofensivos	30,0	33,1	61,8	55,8	91,7	88,9
Hablar mal de alguien	42,8	40,7	46,1	49,0	89,0	89,7
Esconder cosas	50,2	48,1	24,4	25,2	74,6	73,3
Romper cosas	32,0	33,3	6,2	7,2	38,2	40,5
Robar cosas	31,6	34,8	8,4	10,5	40,0	45,2
Pegar	45,9	45,1	14,4	14,2	60,3	59,3
Amenazar para meter miedo	43,0	41,4	23,8	22,7	66,8	64,1
Obligar con amenazas	10,5	10,0	2,1	2,3	12,6	12,2
Amenazar con armas	5,6	5,0	0,7	1,0	6,3	6,0
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 de 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 las y los 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 las y los 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 chicas y chicos 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

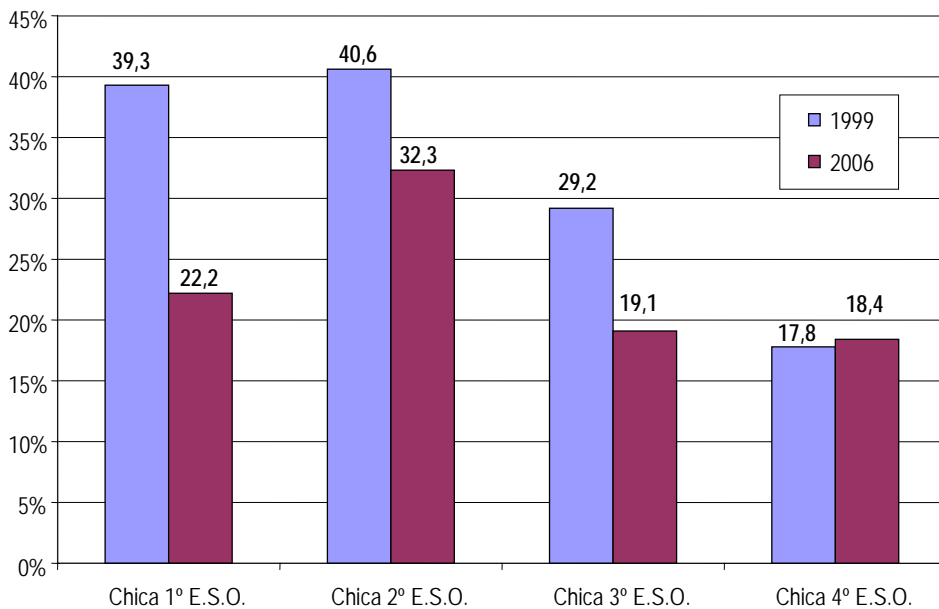
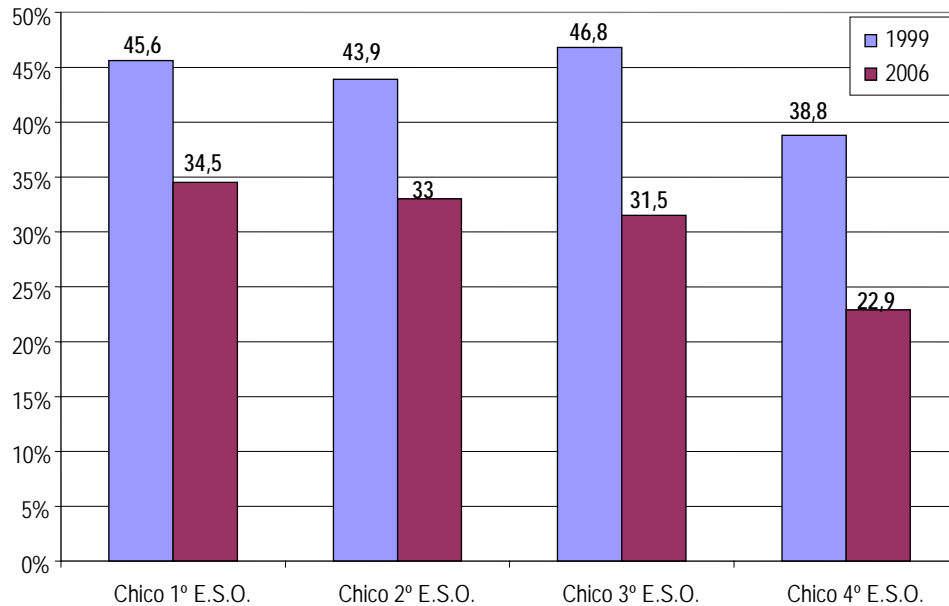


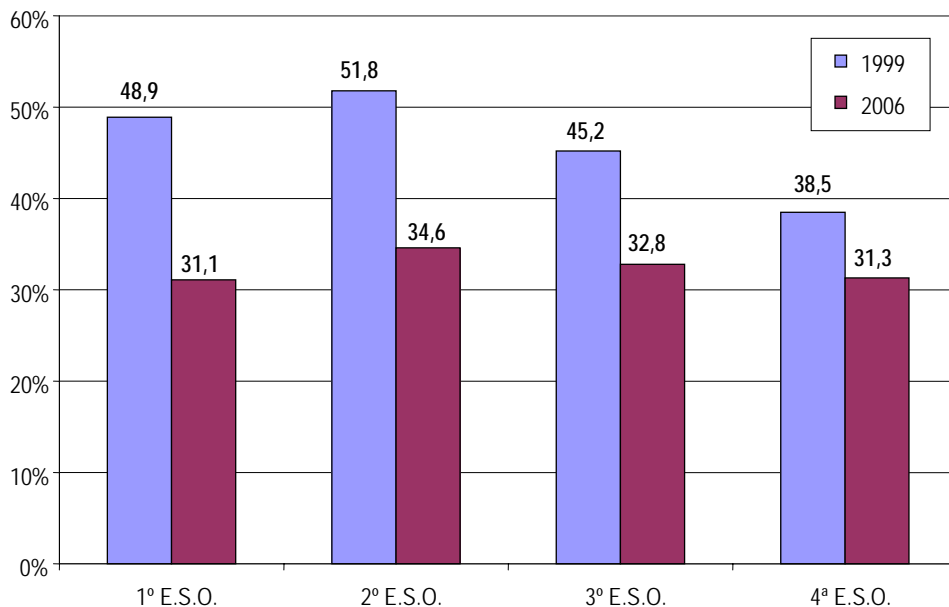
Figura 5.5 Comparación del porcentaje de *víctimas de motes ofensivos* por *curso* y *género* (*chicos*) en 1999 y 2006



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 las *agresoras* o *agresores*, 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 los que la incidencia de autoras o autores de insultos en 1999 superaba el 45 por 100; en 2006, la proporción de agresoras o agresores 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 LAS Y LOS 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 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, 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 compañeras o compañeros: 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 las y los 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 compañeras o compañeros de aula. Por otra parte, como muestra la tabla 5.4, la comparación entre los datos del año 1999 y de 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 el agresor o agresora es de un curso inferior al de la víctima (de 3,2 por 100 a 6,5 por 100). 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

Tipo maltrato	De mi clase		De mi curso		Curso superior		Curso inferior		Ajena/o al centro	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Hablan mal de mí	64,0	66,7	28,1	22,9	9,9	11,7	3,2	6,5	11,5	9,6
Me roban cosas	71,4	82,0	20,4	6,6	9,2	10,4	2,0	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 por 100 a 6,6 por 100). 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

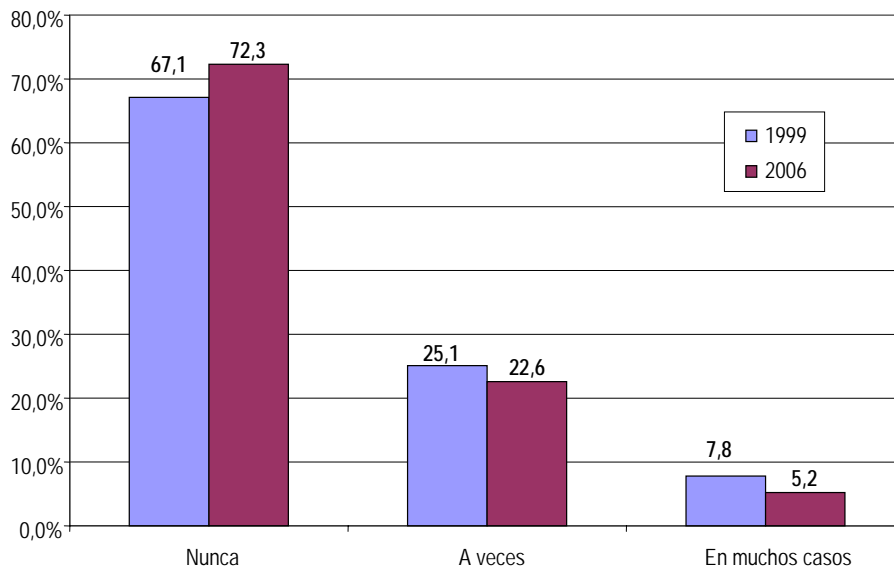
No se han producido cambios significativos en lo que se refiere al género y al número de quien o quienes agreden. En este sentido, se mantiene la tendencia ya señalada en el IDP-UNICEF (2000) según la cual el maltrato a los iguales es protagonizado preferentemente por los alumnos, a excepción de la maledicencia, 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, al 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 apartado⁴².

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 las y los escolares que afirman no haberlo observado “nunca” (de 67,1 por 100 a 72,3 por 100) mientras que la proporción de los que eligen la respuesta “en muchos casos”, ha seguido una tendencia descendente (de 7,8 por 100 a 5,2 por 100).

⁴² 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

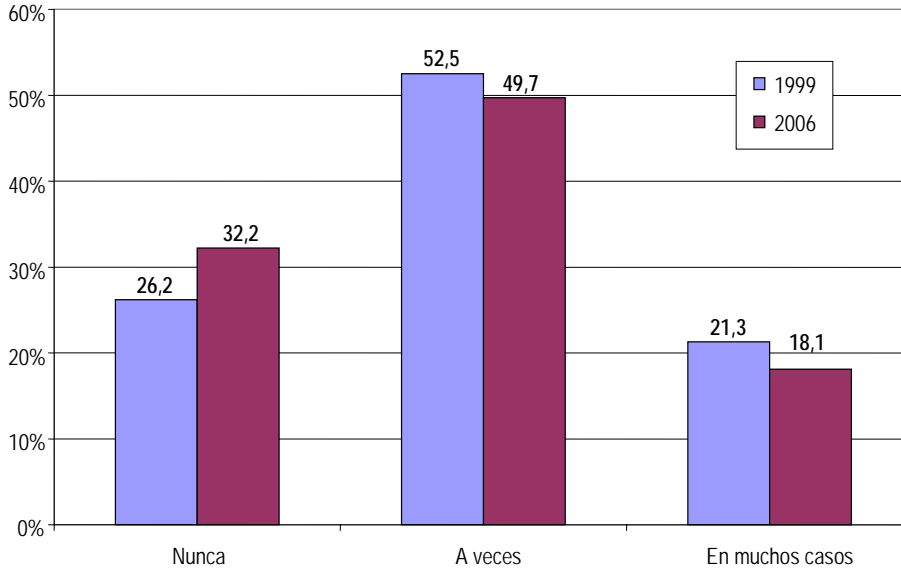


*Las relaciones sociales en los centros: comparación 1999-2006*⁴³

Cuando se pregunta al alumnado cómo se lleva con sus compañeras o compañeros, las respuestas de los años 1999 y 2006 no difieren significativamente ya que la mayor parte de las chicas y chicos 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 por 100 en 1999, y 49,7 por 100 en 2006), en la actualidad ha aumentado la proporción de las y los que no lo han observado “nunca” (de 26,2 por 100 a 32,2 por 100), mientras han disminuido significativamente quienes afirman que lo han visto “en muchos casos” (de 21,3 por 100 a 18,1 por 100).

⁴³ No es posible comparar 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 los años 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 las y los 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 entorno⁴⁴.

A quién se cuenta cuando sucede esto

En la pregunta referente a la persona a quien 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 por 100 y 60,4 por 100 respectivamente). Por el contrario ha aumentado significativamente el porcentaje de alumnos y alumnas que lo comunica “al profesorado”: del 8,9 por 100 al 14,2 por 100 en el año actual. Además, el porcentaje de alumnos que no se lo cuentan *a nadie* también ha disminuido, aproximadamente un 5 por 100 (de 16,6 por 100 a 11,2 por 100), 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 1999, los interlocutores a quienes comunican las agresiones que reciben. En concreto, ha aumentado la proporción de alumnado que lo cuenta a las “profesoras” o “profesores” que recibe insultos (de 10,7 por 100 a 16,3 por 100) y motes (de 9,6 por 100 a 16,1 por 100) 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 por 100 a 9,2 por 100).

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

⁴⁴ 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.

agresión (de 17,6 por 100 a 8,9 por 100). En cualquier caso, conviene recordar el carácter especulativo de los resultados así obtenidos, como se comentó oportunamente en el capítulo 4.

Tabla 5.5. Comparación sobre a quién cuenta la víctima lo que le ha ocurrido (porcentajes)

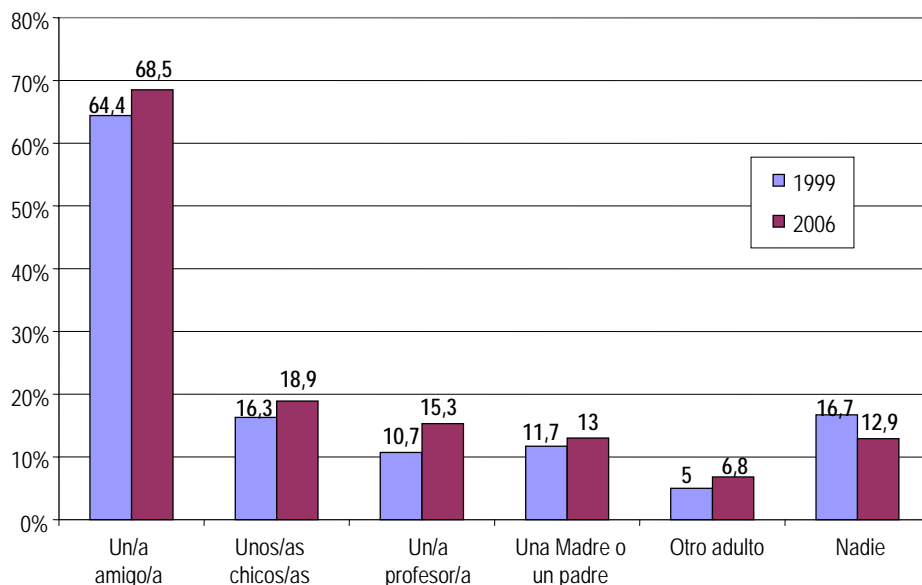
Tipo maltrato	Se cuenta a las/os profesoras/es	
	Año 1999	Año 2006
Insultos	10,7	16,3
Motes ofensivos	9,6	16,1
	No se cuenta a nadie	
	Año 1999	Año 2006
Hablar mal de alguien	15,8	9,2
Esconder cosas	17,6	8,9

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 por 100 al 15,3 por 100), 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

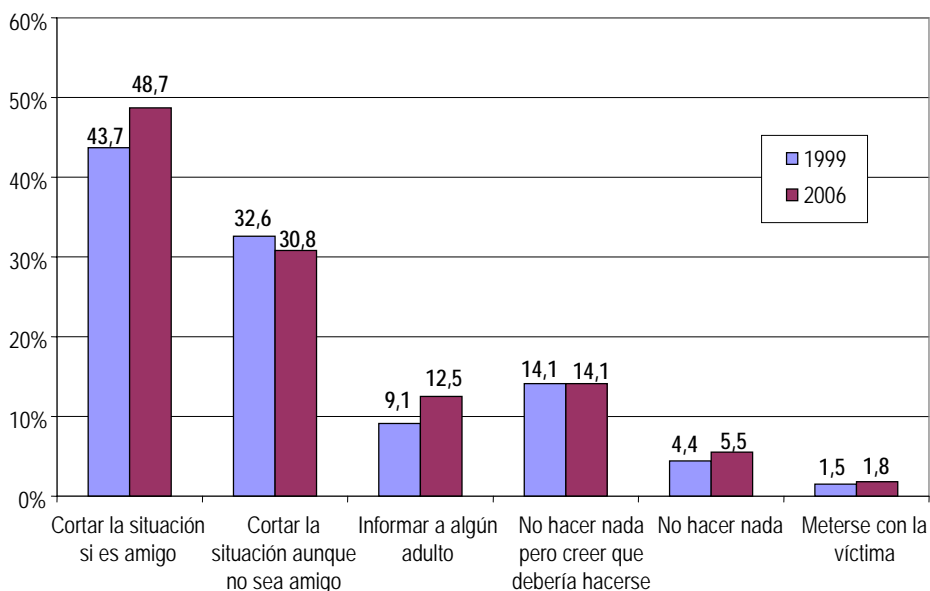


La comparación longitudinal de las respuestas referentes a quiénes prestan ayuda, teniendo en cuenta cada tipo específico de maltrato, no presenta diferencias significativas, lo que indica que, al analizar cada conducta aisladamente, las diferencias señaladas de un modo general se hacen menos pronunciadas.

Cómo se reacciona: la voz de las y los 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 por 100 a 48,7 por 100) y, asimismo, se ha incrementado la proporción de alumnado que “informa a un adulto” (de 9,1 por 100 a 12,5 por 100). Las restantes reacciones del alumnado se mantienen sin variaciones importantes.

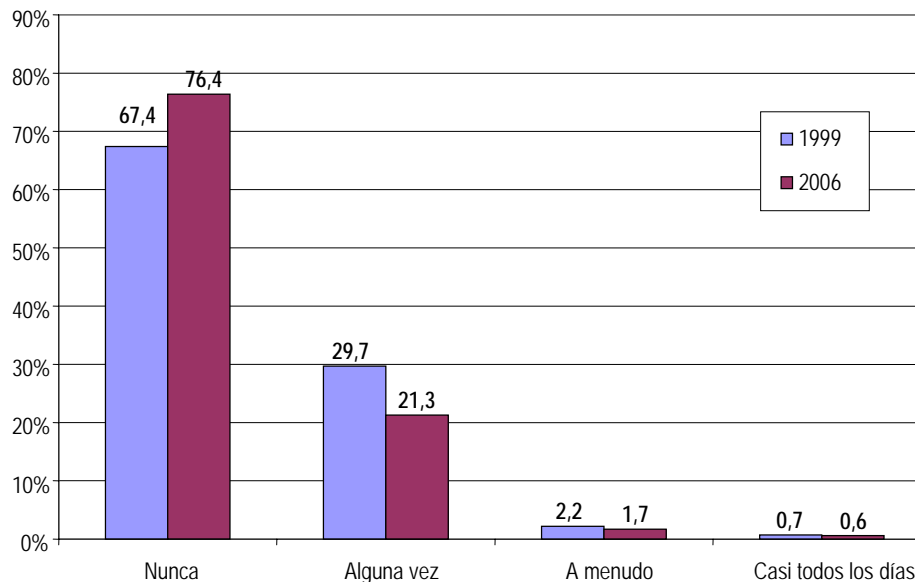
Figura 5.10 Comparación sobre cómo reaccionan los *testigos* cuando ven situaciones de maltrato 1999 y 2006



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 por 100 a 21,3 por 100) y, al mismo tiempo, se ha incrementado el porcentaje de los que no han sentido miedo “nunca” (de 67,4 por 100 a 76,4 por 100). 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.

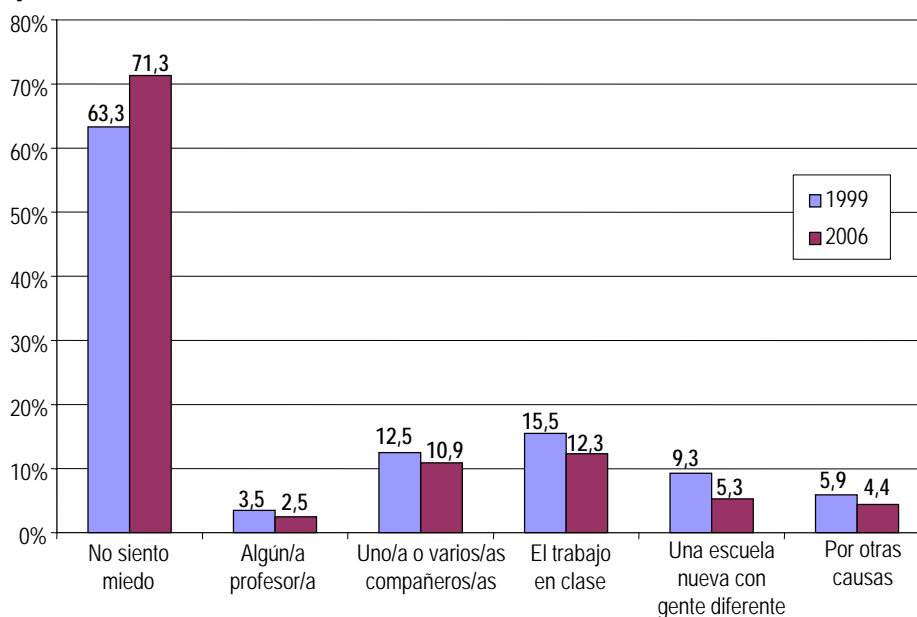
Figura 5.11 Comparación del porcentaje de alumnos/as que dicen sentir miedo al venir a la escuela 1999 y 2006



Al preguntar a las y los 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 por 100 al 71,3 por 100)⁴⁵. Por el contrario, “el trabajo en clase” (de 15,5 por 100 a 12,3 por 100) y “asistir a un nuevo centro” (de 9,3 por 100 a 5,3 por 100) 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.

⁴⁵ 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 LAS PROFESORAS Y PROFESORES

En el caso de las y los docentes son relativamente pocas las preguntas en las que se ha producido alguna modificación entre las respuestas del estudio de 1999 y las del de 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 las o los jefes de estudios 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 profesoras o profesores 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

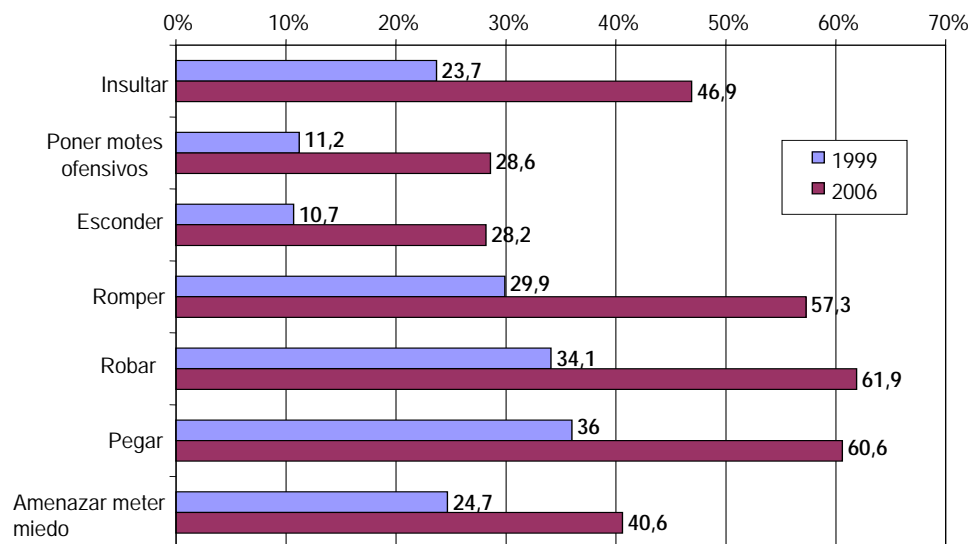
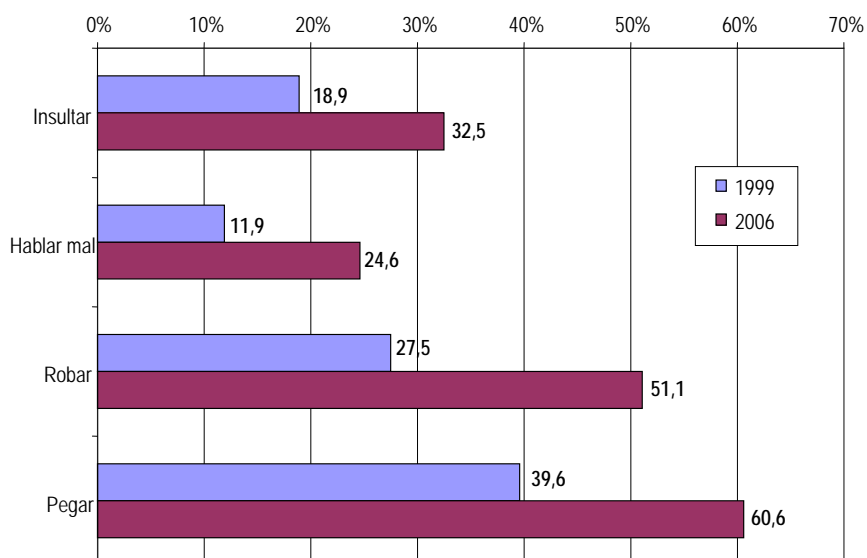


Figura 5.14 Comparación de la actuación *Hablar con la familia* en el *aula* según los jefes de estudio



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 por 100 a 15,3 por 100). Finalmente, se aprecia un endurecimiento de las sanciones para las conductas de “pegar”, ya que ha aumentado notablemente (de 13,5 por 100 a 34,2 por 100) 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

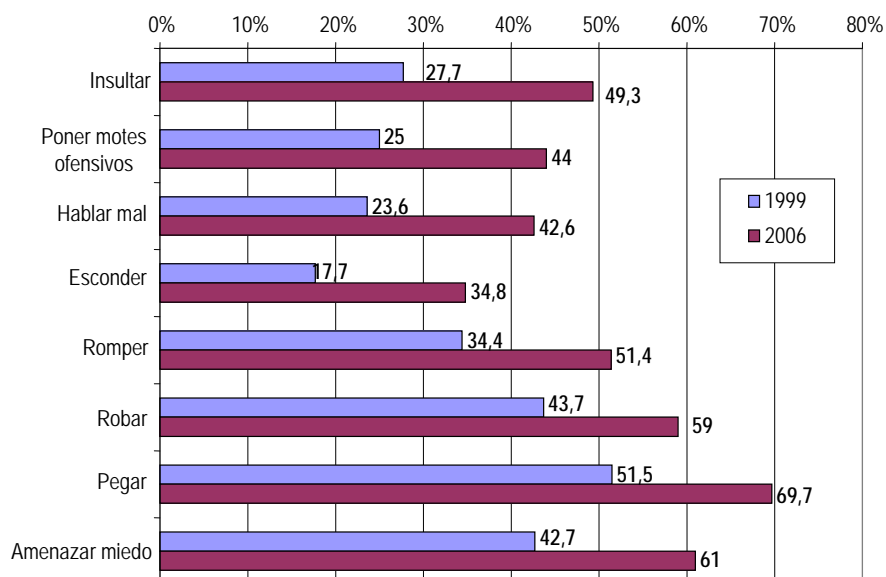
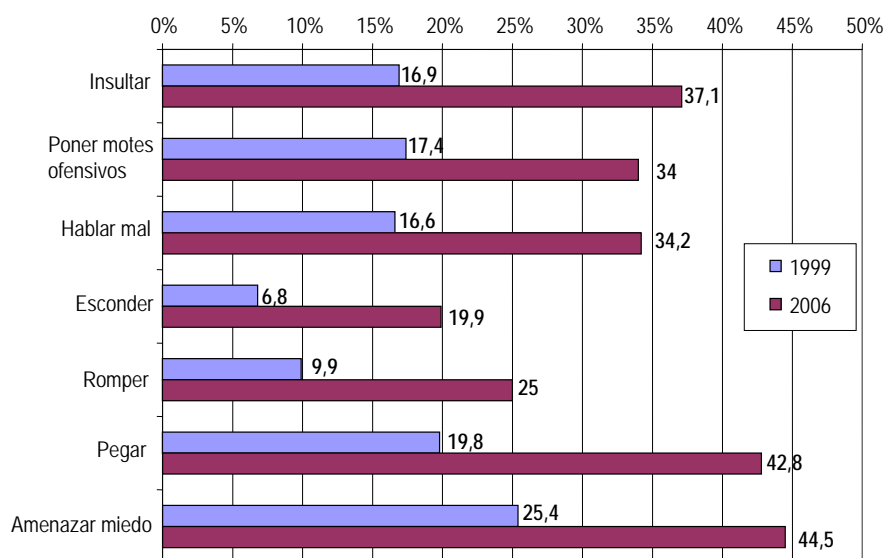


Figura 5.16 Comparación de la actuación *Derivar al Departamento de orientación* en el centro según los jefes de estudio

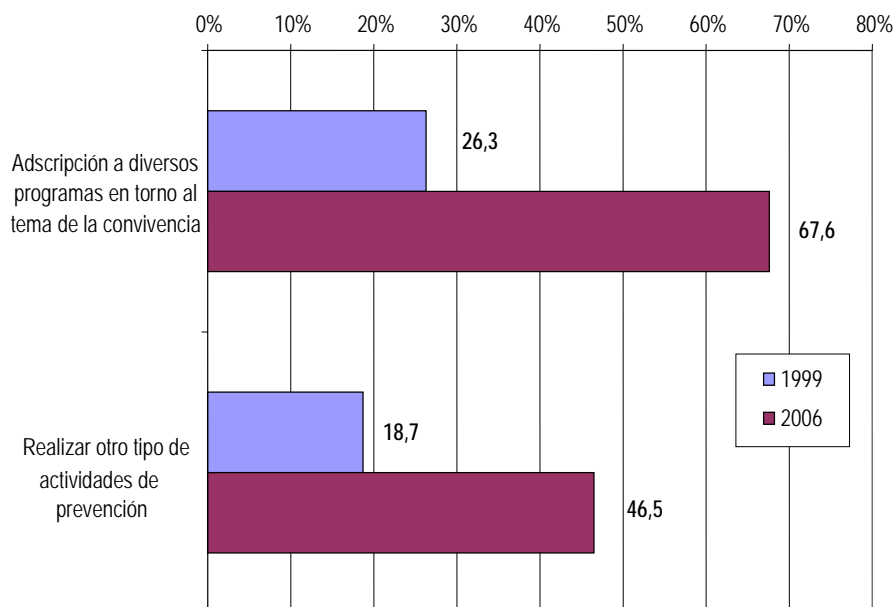


Otro de los cambios se produce en las respuestas a la pregunta número 14 del cuestionario, en la que se pedía a las y los jefes de estudios que señalaran cuántas veces se habían utilizado en el centro las sanciones directas, las expulsiones, las denuncias a la policía y el cambio de colegio. En la actuación 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 tiene 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 de los jefes de estudios 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 (2000).

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

estudios, 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 respuesta 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 por 100 al 27 por 100 y la de víctimas de motes ofensivos del 37,7 por 100 al 26,6 por 100. 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 por 100 de los alumnos de secundaria son víctimas habituales de conductas de exclusión social, si bien el porcentaje disminuye hasta el 2,6 por 100 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 3.000 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 las alumnas y alumnos 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 por 100 y el 32 por 100, 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 amenazas

para intimidar, seguidas de las agresiones físicas directas (pegar) y de los destrozos de material. Un porcentaje de escolares menor al 1 por 100 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 por 100 a 27,1 por 100) y los “motes ofensivos” (de 37,7 por 100 a 26,7 por 100), la conducta de “ignorar” (de 15,1 por 100 a 10,5 por 100) y de “esconder cosas de otros” (de 22 por 100 a 16 por 100), así como las “amenazas para meter miedo” (de 9,8 por 100 a 6,4 por 100) y el “acoso sexual” (de 2 por 100 a 0,9 por 100). 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 las y los estudiantes cuando se declaran **agresores**, y de nuevo en relación con el informe de 2000, ha habido una reducción en los porcentajes de quienes reconocen ejercer la exclusión social, sea en forma de “ignorar” (de 38,8 por 100 a 32,7 por 100) o de “no dejar participar” (de 13,9 por 100 a 10,6 por 100). 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 por 100 a 32,4 por 100) y “ponen motes ofensivos” (de 38 por 100 a 29 por 100), y de quienes “pegan” (desde un 7,3 por 100 a un 5,3 por 100) y “amenazan para meter miedo” (de 7,4 por 100 a 4,3 por 100). 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 por 100 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 las y los 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 alumnas y alumnos 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 compañeras y compañeros, 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 las y los 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 por 100 a 82,9 por 100) y “robar” (de 40 por 100 a 45,2 por 100). Al mismo tiempo, se reducen los porcentajes de los testigos de agresiones verbales, en concreto de “insultos” (de 93,1 por 100 a 89,8 por 100) y de “motes ofensivos” (de 91,7 por 100 a 88,9 por 100), 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 5 por 100 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 por 100 y 0,6 por 100), 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 la 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 las chicas y chicos 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 las y los 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 Comunitat Valenciana 2007, Sáenz, 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 las alumnas y alumnos 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 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 Sofía (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 las compañeras o compañeros 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

de UNICEF porque esta variable no fue incluida en el primero. Podemos, no obstante, señalar, que los resultados obtenidos por Alonqueo 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” (Alonqueo 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) Síndic de Greuges de la Comunitat 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 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 compañeras o compañeros 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 un 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 Comunitat 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 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 por 100 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 compañeras y compañeros.

Otros resultados también ilustran el clima de convivencia en los centros. En concreto, alrededor de la mitad de las y los 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 alumnas y alumnos 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-Bahillo 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 alumnas y alumnos que no lo comunican a nadie. Al igual que en el estudio previo, los interlocutores más frecuentes son las amigas o amigos, aunque un tercio del alumnado dice contarle a la familia y, un porcentaje algo menor, a las compañeras y compañeros. Sigue siendo preocupante ese algo más del 10 por 100 de las víctimas que no lo comunican a nadie, aunque, en el estudio anterior era más del 15 por 100. Por otra parte, las chicas y chicos hablan del maltrato con el profesorado en un porcentaje muy bajo (del 8,9 por 100 al 14,2 por 100), 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 las amigas o amigos, que triplica el porcentaje de cualquier otra fuente de ayuda. El 13 por 100 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 por 100 (10,7 por 100 en 2000).

Más de dos tercios de los “agresores” consideran que quienes observan los malos tratos permanecen notablemente pasivos y, además, alrededor del 25 por 100 consideran que los agresores son animados por las compañeras y compañeros. 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

amiga o amigo, 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 las y los 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 por 100 al 76,4 por 100) y disminuido el de quienes afirman haberlo sentido alguna vez (del 29,7 por 100 al 21,3 por 100). 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 las chicas y chicos 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 las amigas y amigos, 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-Bahillo 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 estudios 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 por 100, y las dificultades de aprendizaje de los alumnos, 36,3 por 100, frente al 23,3 por 100 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 disrupción y de las malas maneras y agresiones que a veces las alumnas y alumnos 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; Síndic de Greuges de la Comunitat 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 LAS PROFESORAS Y LOS PROFESORES

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 estudios 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 las alumnas y alumnos testigos, el porcentaje es inferior en muchas conductas. Quizá 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 las alumnas y alumnos 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 las alumnas y alumnos 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 (Síndic de Greuges de la Comunitat 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 las alumnas y alumnos 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 estudios, 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” (destrozo de enseres de los docentes) y los “rumores dañinos” son también conductas que los jefes de estudios 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 estudios 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 las alumnas y alumnos admite observar “a veces” que “algunos alumnos se meten con el profesorado”, mientras que un 18,1 por 100 dice observarlo “en muchos casos”. A su vez, un 43 por 100 responde haber visto “a veces” en su centro que “algún profesor se mete con un alumno”, mientras que un 6,6 por 100 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 en la Comunidad de Madrid, 2006; Ararteko, 2006; Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007) confirman la existencia de estos conflictos, pero ponen también de manifiesto la gran disparidad entre los datos de las alumnas y alumnos 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 las alumnas y alumnos. 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, etcétera. 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 la información y de la 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 quizá 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 aquéllos, 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 estas 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

**ANEXO I. 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.

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.

4. 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.
5. 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 del 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:

	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
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. <i>Rodear con un círculo una respuesta en cada línea.</i>				
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	Nº Cuestionario
06002	

A RELLENAR POR EL ENTREVISTADOR:

COMUNIDAD AUTÓNOMA:

PROVINCIA:

TAMAÑO DE HÁBITAT:

MUNICIPIO:

COLEGIO:

D.0.0 Este centro es...

Público	1
Concertado	2
Privado	3

D.0 Soy un/a...

-Chico	1
-Chica	2

D.1 Edad:

años

D.2 Curso:

1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
1	2	3	4

AHORA 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
Insultarle	1	2	3	4
Ponerle mote 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
Acosarle 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 piensas.

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 METE 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 té 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
P.1 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. Rodea una respuesta en cada línea.				
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: _____

D.0.0 Este centro es...	
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
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.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:

<input type="text"/>	<input type="text"/>	años
----------------------	----------------------	------

CONTROL DE CAMPO

Revisada	
Codificada	
Superv. Telefónica	
Superv. Personal	
Grabada	
Nula	

ANEXO III. Referencias bibliográficas

- ALONQUEO, P. y DEL BARRIO, C. "The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school". En: A. Ross (ed.). *A Europe of many cultures*. Londres: CiCe. 2003, pp. 113-122.
- ARARTEKO. *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Informe elaborado por E. Martín, J. F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E. M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez . Vitoria-Gasteiz: Ararteko, 2006.
- AVILÉS, J. M. *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor, 1999.
- AVILÉS, José María. "La intimidación entre iguales (*bullying*) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia". Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid, 2002.
- AVILÉS, J. M. y MONJAS, I. "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*. 2005, vol. 21 n° 1 (junio), pp. 27-41.
- BERICAT, E. *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel, 1998.
- BISQUERRA, R. (ed.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 1998.
- CARRANZA, M. A. *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, Facultad de Psicología, 2000.
- CEREZO, F. *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide, 1997.
- COHER, L., MANION, L. y MORRISON, K. *Research methods in education*, 5th ed. Londres: Routledge, 2000.
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA. *Encuesta a representantes de la comunidad educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2006.

CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2nd ed. London: Thousand Oaks, CA: Sage, Publications, 2002.

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. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 24 de abril de 1999, núm. 48.

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. *Boletín Oficial de Canarias*, 1 de enero de 1995, núm. 140.

DECRETO 266/1997, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de nivel no universitario de Cataluña. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 24 de octubre de 1997 núm. 2503.

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. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 8 de agosto de 2002, núm. 187.

DECRETO 246/1991, de 23 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de niveles no universitarios de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 3 de enero de 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. *Boletín Oficial de Navarra*, 1 de agosto de 1997, núm. 92.

DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID. *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: Defensor del Menor, 2006.

DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF. *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta (col.). Madrid: Defensor del Pueblo, 2000.

<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF. *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. I. Cuevas, M. J. de Dios, M. A. Espinosa, E. Martín, A. Marchesi y E. Ochaíta (col.). Madrid: Defensor del Pueblo, 2003.

<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

DEL BARRIO, C. *et al.* “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*. 2003, vol. 26, nº 1, pp. 63-78.

- “Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?” *Revista de Pediatría y Atención Primaria*. 2005, vol. 7, nº 25, pp. 75-100.
- “Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico”. *Infancia y Aprendizaje*. 2003, vol. 26, nº 1, pp. 9-24.
- “La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles”. *Infancia y Aprendizaje*. 2003, vol. 26, nº 1, pp. 25-47.

DEL BARRIO, C., VAN DER MEULEN, K. y BARRIOS, A. Otro tipo de maltrato: “El abuso de poder entre los escolares”. *Bienestar y protección infantil*. 2002, vol. 1, nº 3, pp. 37-70.

DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ, R. y MARTÍN, G. *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE, 2004.

DURÁN, A. “La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia”. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, 2003.

DURHAM, P. J. *Research methods in psychology*. Nueva York: Harper & Row, 1988.

ECHEITA, G. *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, 2006.

ESPINOSA, M. A., OCHAÍTA, E. y ORTEGA, I. *Manual formativo sobre promoción de la no violencia (vols. I y II)*. Madrid: Plataforma de ONG de Infancia-BICE-Programa DAPHNE, 2003.

ESCÁMEZ, J. *et al.* *Cuestionarios sobre los conflictos en las aulas de ESO*. Valencia: Nau Llibres, 1999.

- FERNÁNDEZ, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea, 1999.
- FERNÁNDEZ, I. *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en ESO*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, 1998.
- FERNÁNDEZ, I., VILLOSLADA E. y FUNES, S. *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata, 2002.
- FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO. Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil. Madrid: Fiscalía General del Estado, 2005.
- GARCÍA C. “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*. Madrid: UNED, 2001, pp. 405-431.
- GARCÍA, R. y MARTÍNEZ, R. (coords.). *Los conflictos en las aulas de ESO (un estudio sobre la situación en la Comunitat Valenciana)*. Valencia: Federació d’Ensenyament de CC.OO. y L’Ullal Edicions, 2001.
- GENERALITAT DE CATALUÑA. *Juventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Barcelona: Departament d’Ensenyament i Departament d’Interior. Generalitat de Catalunya, 2001.
- GENTA, M. L. *et al.* “Bullies and victims in schools in central and southern Italy”. *European Journal of Psychology of Education*. 1996, n° 11, pp. 97-110.
- GOBIERNO VASCO. *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, 2004.
- http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dig2/eu_5614/adjuntos/bakea/ca_index.htm
- GÓMEZ-BAHÍLLO, C. (coord.) *et al.* *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2006.
- http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME_por_10020PRELIMINAR.pdf

- GRANIZO, L. "Trabajo de investigación inédito para la obtención del DEA". Madrid: Universidad Autónoma, Facultad de Psicología, 2005.
- GUTIÉRREZ, H. "El maltrato entre iguales por abuso de poder (*bullying*): las aportaciones de la entrevista semiestructurada". Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma, 2001.
- HERNÁNDEZ, T. y CASARES, E. *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer, 2002.
- HORN, S. *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. "El maltrato entre iguales en colegios de la ciudad de Barranquilla: incidencia y manifestaciones". *Revista Psicología desde el Caribe*. 2005, nº 16, pp. 1-28.
- HUGH-JONES, S. y SMITH, P. K. "Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer". *British Journal of Educational Psychology*. 1999, nº 69, pp. 141-158.
- KERLINGER, F. N. y LEE, H. B. *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*, 4ª ed., México: McGraw-Hill, 2002.
- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. 3ª ed. Madrid: McGraw-Hill, 2003.
- LUCENA, R. "Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales". Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid, 2004.
- MARTÍN, E. *et al.* "La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos". *Infancia y Aprendizaje*. 2003, vol. 26, nº 1, pp. 79-95.
- MARTÍNEZ-ARIAS, R. "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*. Madrid: Síntesis, 1995, pp. 384-431.
- MERTENS, D. *Research methods in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

- MINEDUC-IDEA. *Estudio de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes a nivel nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/UNESCO, 2005.
- MONTERO, I. y LEÓN, O. G. "Sistemas de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología". *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2005, vol. 5, nº 1, pp. 115-127.
- NAYLOR P. y COWIE, H. "The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils". *Journal of Adolescence*. 1999, nº 22, pp. 462-479.
- OLWEUS, D. *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobbning*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell, 1973.
- "Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys". En: D. Magnusson, y V. Allen (eds.). *Human development. An interactional perspective*. Nueva York: Academic Press, 1983, pp. 353-365.
 - *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells, 1993 [trad. cast. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998].
- OÑEDERRA, J. A. et al. *El maltrato entre iguales, Bullying en Euskadi. Educación Secundaria*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. ISEI-IVEI. Enero 2005.
- <http://www.isei-ivei.net>
- *El maltrato entre iguales, Bullying en Euskadi. Educación Primaria*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. ISEI-IVEI. Abril 2005.
- <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. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 31 de enero de 2006, núm. 20.
- ORTEGA, R. "El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación*. 1997, núm. 313, pp. 143-161.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. y FERNÁNDEZ, I. Working together to prevent school violence: the Spanish response. En: P.K. Smith (ed.). *Violence*

- in schools. The response in Europe. Londres: Routledge/Falmer, 2003, pp.135-152.
- *Tackling Violence in Schools. A Report from Spain.* Proyecto Connect. Comunidad Europea, 2001.
<http://www.gold.ac.uk/connect/reportspain.html>
- ORTEGA, R., MORA, J. y MORA-MERCHÁN, J. A. *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar.* Sevilla: Universidad de Sevilla, 1995.
- PAREJA, J. A. “La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta”. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, 2002.
- PÉREZ-LLANTADA, M. C. y LÓPEZ, A. 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.* Madrid: UNED, 2001, pp. 433-468.
- RAMÍREZ, S. “El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase”. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, 2006.
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de junio de 1995, núm. 131.
- RIGBY, K. *Bullying in schools. And what to do about it.* Londres: Jessica Kingsley, 1996.
- SÁENZ, T. *et al. El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja.* La Rioja: Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este. 2005.
- SCHÄFER, M. *et al. « Lonely in the crowd: Recollections of bullying”.* *British Journal of Developmental Psychology.* 2004, vol. 22, nº 3, pp. 379-394.
- SERRANO, Á. e IBORRA, I. *Violencia entre compañeros en la escuela.* Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 2005.
- SHAUGHNESSY, J. J., ZECHMEISTER, E. B. y SHAUGHNESSY, J. S. *Research methods in Psychology.* 7th ed. Boston: McGraw-Hill, 2006.
- SÍNDIC DE GREUGES DE LA COMUNITAT VALENCIANA. *Estudio Epidemiológico del Bullying en la Comunitat Valenciana.* E. Martín, F. Pérez, A. Marchesi, E. M. Pérez y N. Álvarez (col.). 2006.

- SMITH, E. K. (ed.) *et al.* *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective.* Londres: Routledge, 1999.
- SMITH, P. K. *et al.* "Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison". *Child Development*, 2002, vol. 73, pp. 1119-1133.
- SMITH, P. K. y SHUE, S. What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*. 2000, vol. 7, pp. 193-212.
- SULLIVAN K. *The antibullying Handbook.* Oxford: Oxford University Press, 2000.
- TORRADO, M. "Estudios de encuesta". En: R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla, 2004, pp. 130-147.
- TORREGO, J. C. (coord.). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.* Madrid: Narcea, 2000.
- VAN DER MEULEN, K. "Estructura narrativa en niños y adolescentes: relatos del maltrato entre iguales en la escuela". *Estudios de Psicología*. 2005, vol. 26, pp. 291-313.
- VAN DER MEULEN, K. *et al.* "Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado". *Infancia y Aprendizaje*. 2003, vol. 26, nº 1, pp. 49-62.
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. "Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula". En: E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying. An International Perspective.* Londres: David Fulton, 1989, pp. 34-52.
- WARDEN, D. *et al.* "Children's prosocial and antisocial behaviour, as perceived by children, parents and teachers". *Educational Psychology*. 1996, núm. 16, pp. 365-378.