

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Máster Universitario en Estudios Avanzados
en Educación Social**



Trabajo Fin de Máster

**“VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN
EDUCACIÓN PRIMARIA”**

Autora: María Dolores Díaz Tejederas

Tutora: Irene Solbes Canales

Convocatoria: Septiembre 2014, Madrid.

Evaluación: Sobresaliente

RESUMEN

El fenómeno oculto del acoso escolar es una realidad en nuestros colegios. En los últimos años, el interés por el tema ha aumentado, quizás por una mayor sensibilización social sobre el fenómeno y los efectos adversos que tienen sobre los agentes implicados.

En España, las investigaciones sobre el tema fueron un poco tardías pero tuvieron gran auge en los últimos años, encontrando numerosos estudios tanto a nivel local como nacional. Esto permite extraer una serie de conclusiones generales: las situaciones de violencia entre iguales ocurren en todo centro educativo, sus efectos negativos se dan en todos los participantes (víctimas, agresores y observadores), y son necesarias estrategias de intervención y prevención en este área.

Esta investigación estudia el fenómeno de la violencia escolar en Educación Primaria en dos centros educativos del municipio de Córdoba, situados en contextos de características socioeconómicas y culturales diferentes. Los resultados muestran, como refleja la investigación previa, una serie de tendencias generales referidas a variables como género, edad y tipos de abusos más frecuentes, sin que existan diferencias significativas entre los dos centros. Así, se observa que los chicos tienden a participar con mayor frecuencia en las situaciones de violencia, tanto como víctimas y como agresores. En lo que respecta al curso escolar, la violencia disminuye progresivamente a medida que aumenta la edad. En cuanto a las formas de violencia más comunes, las más frecuentes son las de tipo verbal, seguidas de la física y el maltrato por aislamiento social.

Los datos nos permiten concluir que la prevención debería ser la línea de intervención preferente, con el objetivo de adelantarse a la aparición de tales actos a través de la creación de un buen clima de relaciones interpersonales en el centro, disminuyendo así la frecuencia de determinadas situaciones violentas. Se describe el posible papel del Educador Social en este proceso como agente clave en el desarrollo integral del educando.

PALABRAS CLAVE: Acoso escolar, violencia entre iguales, prevención, intervención, educador social.

ABSTRACT

The hidden phenomenon of bullying is a reality in our schools. In recent years, the interest in the subject has increased, perhaps by greater social awareness of the phenomenon and adverse effects on those involved.

In Spain, researcher about the subject were a little late but had a great boom in recent years, finding numerous studies both locally and nationally. This allows to draw some general conclusions: peer violence situations occur throughout school, its negative effects occur in all participants (victims, perpetrators and observers), and necessary intervention and prevention strategies in this area.

This research studies the phenomenon of school violence in elementary education in two schools in the municipality of Cordoba, located in contexts of different socioeconomic and cultural characteristics. The results show, as shown in previous researcher, a number of general trends related to variables such as gender, age and most common types of abuse, with no significant differences between the two centers. Thus, it appears boys tend to participate more often in situations of violence, as victims and as perpetrators. As far as the school year is concerned, violence progressively decreases as age increases. As for the most common forms of violence, the most common are verbal type, followed by physical and abuse by social isolation.

The data allow us to conclude that prevention should be the preferred line of intervention, in order to anticipate the occurrence of such events through the creation of a good climate of interpersonal relationships in the center, thus decreasing the frequency of certain situations violent. The possible role of the Social Educator in this process as a key agent in the development of the learner is described.

KEYWORDS: Bullying; Peer violence; Prevention; Intervention; Social Educator

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	Pág. 2
2. CONDUCTAS VIOLENTAS ENTRE IGUALES EN LA ESCUELA.....	Pág. 5
2.1. Aproximación conceptual.....	Pág. 5
2.1.1. Consideraciones previas sobre agresión y violencia.....	Pág. 5
2.1.2. Violencia escolar.....	Pág. 6
2.1.3. Definición adoptada en la investigación: la violencia entre iguales.....	Pág. 9
2.1.4. Tipos de roles implicados en este tipo de procesos.....	Pág. 9
2.1.5. Instrumentos de evaluación de la violencia entre iguales.....	Pág.10
2.2. Estado de la cuestión.....	Pág.15
2.2.1. Estudio a escala mundial: Health Behaviour in School Aged Children (HBSC).....	Pág.15
2.2.2. Estudios europeos.....	Pág.18
2.2.3. Estudios realizados en España.....	Pág.18
2.2.3.1. Estudios a nivel nacional.....	Pág.21
2.2.4. Conclusiones generales.....	Pág.22
2.3. Efectos de la violencia entre iguales.....	Pág.23
2.3.1. Efectos sobre la víctima.....	Pág.23
2.3.2. Efectos sobre el agresor.....	Pág.24
2.3.3. Efectos sobre el observador.....	Pág.24
3. VIOLENCIA ENTRE IGUALES DESDE UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA.....	Pág.25
3.1. La Perspectiva Ecológica: factores de riesgo y de protección.....	Pág.25
3.2. Características individuales.....	Pág.27

3.2.1. Variables sociodemográficas.....	Pág.27
3.2.2. Variables psicológicas.....	Pág.28
3.2.3. Características asociadas a los distintos roles.....	Pág.28
3.3. Microsistema.....	Pág.31
3.3.1. Grupo de iguales.....	Pág.31
3.3.2. Escuela.....	Pág.31
3.3.3. Familia.....	Pág.33
3.4. Mesosistema.....	Pág.34
3.5. Exosistema.....	Pág.34
3.6. Macrosistema.....	Pág.35
4. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES.....	Pág.39
5. METODOLOGÍA.....	Pág.46
5.1. Participantes.....	Pág.46
5.2. Instrumento de medida y variables.....	Pág.47
5.2.1. Instrumento de medida.....	Pág.47
5.2.2. Variables objeto de estudio.....	Pág.49
5.3. Procedimiento.....	Pág.50
5.4. Cronograma.....	Pág.51
6. RESULTADOS.....	Pág.53
6.1. Análisis de datos.....	Pág.55
6.1. Situaciones de violencia presenciadas.....	Pág.58
6.2. Situaciones de violencia vividas.....	Pág.61
6.3. Situaciones de violencia realizadas.....	Pág.64
6.4. Comportamiento ante situaciones violentas.....	Pág.68

7. CONCLUSIONES	Pág.70
7.1. Conclusiones generales.....	Pág.70
7.2. Propuesta de intervención.....	Pág.76
7.3. Limitaciones y prospectiva.....	Pág.80
 BIBLIOGRAFÍA	 Pág.82
 ANEXOS	 Pág.94
Anexo 1: “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP).....	Pág.95

1. INTRODUCCIÓN

“En la actualidad, la complejidad de nuestra sociedad y los constantes cambios a los que se ve sometida han puesto de relieve la urgencia y pertinencia de dar un nuevo enfoque a los objetivos de la educación” (BOJA, n.25, 2007). La sociedad cambia y con ella los valores predominantes. Pero algunos valores como la convivencia, el respeto, el desarrollo integral, entre otros, constituyen aquéllos que siempre han de estar presentes en cualquier ámbito social. Por ello, educar para la convivencia y evitar posibles conflictos favoreciendo así un adecuado clima de aula y respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa ha de ser objetivo primordial de toda escuela.

El sujeto va creciendo y por tanto se va desarrollando gracias a los agentes socializadores de los que dispone. De esta manera, el niño va adquiriendo las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad en la que vive. Pero no siempre se produce este desarrollo de forma exitosa y por tanto, surgen las reacciones violentas como consecuencia de una descompensación entre la persona y el entorno en el que se desarrolla. Teniendo en cuenta que la etapa de la escolarización primaria es clave para el desarrollo de la persona y por tanto para la formación de la personalidad, siendo el contexto educativo el ámbito de interacción más importante en el que estos niños se desarrollan, consideramos que los estudios sobre la violencia en la infancia deben centrarse en el contexto educativo que, junto a la familia, es crucial por su influencia en este ámbito de desarrollo. De esta manera, la escuela es más que en ningún otro momento de su historia, un elemento de cohesión social clave para fortalecer la convivencia y las relaciones sociales. En ese sentido la implicación del educador/a social puede facilitar la transversalidad en el tratamiento de la diversidad, asegurando un desarrollo integral de los alumnos que no puede estar limitado sólo al espacio de los conocimientos académicos (Galán et al, 2008).

A pesar de que el acoso escolar es una realidad en nuestros colegios sin distinción de etnia, sexo, nivel cultural, religión, etc., hasta hace poco se ha caracterizado por ser un fenómeno oculto, a pesar de alcanzar cifras cerca del 25% en España según los últimos datos ofrecidos por el Instituto de Innovación educativa

y desarrollo directivo (2007). En los últimos años son muchas las investigaciones que siguen esta línea de estudio a pesar de que en muchas ocasiones parten de distintas concepciones y definiciones de acoso o de violencia entre escolares. Así, algunos resaltan el carácter intencional, repetitivo y de desequilibrio de poder; mientras que otros se centran en la frecuencia en la que suceden una serie de situaciones de violencia entre escolares, sin insistir en el carácter reiterado que tiene el acoso. Esta última visión sobre la violencia escolar es la que se ha adoptado en el presente estudio.

En este estudio se toma como población objeto de estudio a los alumnos de Educación Primaria. En este sentido, es preciso señalar que el número de trabajos realizados en esta etapa educativa es bastante escaso, lo cual es sorprendente teniendo en cuenta que estas situaciones son evidentes en la etapa de Educación Secundaria y que lo ideal es prevenir este tipo de situaciones lo antes posible, proviniendo éstas de la Educación Primaria. Y para prevenirlas, es imprescindible conocerlas previamente.

La metodología empleada en la recogida de datos se centra en un sencillo autoinforme, que nos aportará información sobre la participación de los alumnos en las situaciones de violencia entre iguales.

Por todo lo anterior, es necesario prevenir, detectar y resolver todos aquellos posibles conflictos que puedan tener lugar en el contexto educativo, con el fin de hacer de éste el contexto idóneo para el desarrollo exitoso del individuo. Así, y como recoge el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros sostenidos con fondos públicos en la comunidad de Andalucía, el objetivo fundamental es: “Concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa y a los agentes sociales sobre la importancia de una adecuada convivencia escolar y sobre los procedimientos para mejorarla.”

Todos estos procesos de mejora van encaminados hacia el logro de un sistema de calidad y para conseguirlo es fundamental llevar a cabo un proceso evaluativo. Para ello es necesario entender la evaluación como “un proceso contextualizado y sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de

información relevante, fiable y válida, para emitir juicios valorativos en función de unos criterios preestablecidos y tomar decisiones” (Fernández Díaz, 2002: 28).

Y todo ello tan sólo se consigue mediante la mejora continua, para lo cual es imprescindible conocer las circunstancias que caracterizan la situación. Por esto, enmarcamos el presente trabajo dentro de la filosofía de un proceso de investigación científica en la que el investigador no se limita a recoger datos, sino que también trata de proponer cambios que generen mejoras en cuanto al desarrollo del alumnado.

Desde nuestra perspectiva, y siguiendo a otros autores (Arnal y otros, 1992), en educación es necesario reflexionar, concibiendo la investigación como un medio permanente de autorreflexión ya que es necesario que se den respuestas a los problemas planteados desde la realidad educativa. Para ello es necesario “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales” (Hernández Pina, 1997). Todo ello hace necesario recoger información suficiente que nos permita, posteriormente, actuar sobre la problemática y en contextos reales.

2. CONDUCTAS VIOLENTAS ENTRE IGUALES EN LA ESCUELA

2.1. Aproximación conceptual

2.1.1. Consideraciones previas sobre agresión y violencia.

El tema de la violencia entre iguales es un problema social que gira en torno a varios conceptos imprescindibles de aclarar en esta investigación. Por un lado, el concepto de violencia y, por otro, el concepto de agresión. Ambos son términos que de forma cotidiana se usan sin distinción, incluso en la literatura científica, y que presentan a priori escasas diferencias, aunque es necesario matizar algunas características propias de cada uno de estos conceptos.

El principal componente que diferencia a ambos términos es el componente intencional. En este trabajo, siguiendo a Sanmartín (2004), entendemos la agresión como la acción llevada a cabo con un componente intencional, es decir, el empleo de la fuerza con la intención de hacer daño. Desde esta perspectiva, se trata de una “forma de adaptación social”, dotando al sujeto de estrategias fundamentales para defenderse y adaptarse al entorno que le rodea.

A medida que el sujeto va creciendo y por tanto se va desarrollando en todos sus ámbitos, incluido el social, a través de los distintos agentes socializadores que tiene a su disposición va adquiriendo las habilidades necesarias para adaptarse socialmente, logrando así la adquisición de determinadas competencias sociales. Esto le permite actuar de forma más competente y constructiva con su medio social, dejando a un lado este rasgo agresivo comentado previamente (Lucas Molina, 2008)

Sin embargo, no siempre se produce este desarrollo de forma exitosa. A veces, el individuo no aprende a controlar su agresividad, o incluso aprende a utilizarla como medio para conseguir lo que desea, empleándola con carácter intencional. Es en este momento cuando la agresión pasa a convertirse en violencia, como un rasgo cultural y, por tanto, aprendido. Por lo tanto, “la violencia así entendida es el resultado de un inadecuado proceso de socialización del patrón básico de agresividad” (Lucas Molina, 2008).

Desde esta perspectiva, la violencia podría considerarse como un proceso fruto del aprendizaje y, por lo tanto, es susceptible de modificación. Su expresión no sólo está condicionado por factores personales (temperamento, habilidades sociales, etc.), tal y como ocurre en el caso de la agresión, sino que también vendrá determinada por factores socioculturales tales como la educación, la historia familiar, el sistema social, etc. De ellos depende que este desarrollo se incline hacia una conducta destructiva o constructiva (Lucas Molina, 2008)

La escuela pasa a ser el contexto clave, junto con la familia, para que se lleve a cabo el proceso de adaptación social del sujeto y el logro de la competencia social. El centro escolar se convierte en uno de sus primeros contextos, además de la familia, en el que el niño debe aprender a desenvolverse. Si realiza ese aprendizaje tendrá consecuencias a corto, medio y a largo plazo, y no sólo en el marco académico, sino también en el social. En este sentido, debemos estudiar todo lo que ocurre en las aulas, tanto lo referido a la transmisión de conocimientos formales como informales (Díaz-Aguado, 1996)

2.1.2. Violencia escolar.

En el contexto escolar siempre han tenido lugar situaciones de violencia entre escolares, teniendo éstas efectos perjudiciales sobre el alumnado, ya que el propio grupo de iguales se constituye como un agente que desempeña la función de adaptación escolar de los alumnos. En este sentido, los compañeros no sólo proporcionan una oportunidad fundamental para desarrollar la competencia social además de ser una de las principales fuentes de apoyo emocional, sino que cumplen también un papel prioritario en la formación de la identidad (Díaz-Aguado, 1996; 2003).

Cuando un estudiante se encuentra expuesto continuamente a estas situaciones, se produce una ruptura en cuanto a las funciones socializadoras que desempeñan los iguales, que pasan a convertirse en una verdadera fuente de estrés y de inadaptación escolar (Lucas Molina, 2008). Además, las conductas violentas entre compañeros pueden reforzar el riesgo de llevar a cabo comportamientos

agresivos y antisociales, así como de desajuste socioemocional para quienes las realizan y las padecen (Dodge, Bates y Pettit, 1990).

Algunos autores, como Coie, Dodge, Terry y Wright (1991), diferencian varios tipos de conductas violentas entre iguales: 1) Reactiva: respuesta a la provocación o agresión del otro; 2) Instrumental: conducta dirigida a la obtención de un objeto o posición social; 3) Bullying: término inglés traducido al español como acoso o maltrato entre iguales, como acto de agresión que se comete sin provocación previa y dirigido a una persona. La mayoría de las investigaciones realizadas sobre violencia entre iguales estudian la última modalidad definida por Coie (2001): el bullying o acoso escolar.

El fenómeno del acoso escolar, conocido internacionalmente como bullying (Olweus, 1978; Ortega, 1992), se define como un comportamiento agresivo que intenta herir, producir daño o malestar a otro individuo, con la particularidad de que la agresión se repite a lo largo del tiempo y la relación entre ambos implicados es asimétrica (Olweus, 1999). Para que se produzca un caso de bullying, desde esta perspectiva, la víctima debe encontrarse en inferioridad de condiciones, teniendo muchas dificultades para defenderse de tales comportamientos agresivos (Olweus, 1999). Otros autores hacen referencia a este tipo de problemas como una manifestación de las dificultades y problemas de relación interpersonal entre los alumnos, es decir, como un fracaso en el aprendizaje de la competencia social (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

En definitiva, “el acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras conductas violentas que puntualmente un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, por formar parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad” (Díaz Aguado, 2006: 46):

- 1) No es un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo, con el riesgo de hacerse cada vez más grave.
- 2) Se produce en una situación de desigualdad entre el agresor y la víctima, debido generalmente a que el agresor suele estar apoyado en un grupo que le sigue en su conducta violenta, mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa, que no puede salir por sí misma de la situación de acoso.

3) Se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

4) Suele implicar diversos tipos de conductas violentas, iniciándose generalmente con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo después también coacciones y agresiones físicas.

Según la Dirección General de Familia (2006) de la Comunidad de Madrid, el acoso es utilizado por los agresores como una forma destructiva de demostrar su poder, sobre una víctima que creen que no puede defenderse, y que generalmente perciben como indefensa por parte del sistema social en cuyo contexto se produce el acoso. Por eso la impunidad, la minimización y la conspiración del silencio que ha rodeado tradicionalmente a estas situaciones de violencia se convierten en sus principales aliados.

Frente a la definición de acoso (que incluía el carácter repetitivo de la acción y el abuso de poder por parte del agresor, excluyendo con ello las agresiones entre escolares de similar fuerza física) la definición de violencia entre iguales, desde una perspectiva más amplia, no requiere ni repetición ni desequilibrio de poder.

En este sentido, existe otra línea de investigación, desarrollada principalmente en Estados Unidos y Canadá, que ha adoptado otro enfoque alternativo al del acoso. Estudian lo que ellos han definido como “general victimization”, un tipo de violencia entre escolares que difiere del acoso en tanto en cuanto no implica ni una repetición del acto agresivo ni un abuso de poder por parte del agresor hacia la víctima (Perry, Kusel y Perry, 1988; Schwartz, Dodge y Coie, 1993). Para ello, emplean una metodología de recolección de datos distinta a la utilizada por los estudiosos sobre acoso.

Las investigaciones que han adoptado el enfoque de la victimización general se han centrado en el estudio de aquellos niños y niñas objeto de violencia por parte de sus compañeros. Esta forma de conceptualizar la violencia entre escolares se diferencia del acoso en que no hace hincapié en el carácter repetitivo de las agresiones, ni se limita a aquellos casos en los que existe una clara diferencia de fuerza física o psicológica entre los niños (Lucas Molina, 2008). Además, desde el enfoque del acoso se tiende a subrayar que es un proceso grupal, mientras que el enfoque de la

victimización general se centra en el análisis individual del problema, como puede ser el estudio de aquellas características comportamentales de la víctima que están de algún modo posibilitando o manteniendo los episodios de victimización.

2.1.3. Definición adoptada en la investigación: la violencia entre iguales.

En los apartados anteriores se ha hecho referencia a las dos líneas generales de aproximación al estudio de la violencia entre escolares. Por ello, a continuación se va a definir el término que va a ser empleado en la presente investigación, atendiendo a los elementos descritos con anterioridad.

La investigación que se presenta en este trabajo se aproxima al estudio del “general victimization” en cuanto al querer conocer la violencia que se produce entre escolares sin que por ello implique una repetición del acto agresivo ni un abuso de poder por parte del agresor hacia la víctima. Aunque este estudio tiende a esta perspectiva, no se centra en los niños que son objeto de violencia por parte de sus iguales, sino que se pretende conocer los diferentes roles que puede adoptar un mismo sujeto en cuanto al rol de observador (situaciones presenciadas), rol de víctima (situaciones vividas) y rol de agresor (situaciones realizadas).

Por tanto, el objeto de estudio de este trabajo será la “violencia entre iguales”, entendida como el tipo de violencia que incluye acciones con la intención de dañar, ya sea de naturaleza física, verbal o psicológica (acosar, pegar, ignorar, insultar, excluir de un grupo, etc.), así como ataques a la propiedad, que un alumno o grupo de alumnos ejerce de forma intencionada sobre otro u otros. Esta definición se apoya en trabajos previos en el área (Lucas Molina, 2008).

2.1.4. Tipos de roles implicados en este tipo de procesos

A continuación se van a reseñar los tres tipos de roles implicados en este tipo de procesos de violencia, según se han descrito en multitud de trabajos sobre este tema. Así, Salmivalli et al. (1996) sostienen que todo el alumnado está implicado de alguna forma en los episodios de violencia escolar, aunque no todos sean agentes activos. En la literatura científica se distinguen distintos roles fundamentales de

alumnos/as implicados en la dinámica de la violencia escolar: agresor; víctima (distinguiéndose dos tipos: víctima pasiva y víctima proactiva o agresiva) y espectador o testigo (Defensor del Pueblo, 1999-2006; Díaz-Aguado, 2004).

Siguiendo en la línea de estas investigaciones, se indica que existe un rol de agresor, que se caracteriza por tomar la iniciativa de maltratar a sus compañeros e incitar a otros para que lo hagan. El rol de víctima estaría representado por aquellos alumnos que reciben la conducta agresiva, a veces sin ninguna reacción ante la situación (víctima pasiva) y otras veces con una reacción violenta ante la misma (víctima activa). Por último, encontramos también el rol de espectador o testigo, que no tiene un papel activo en la situación de violencia, pero tampoco interviene para acabar con este tipo de situaciones.

2.1.5. Instrumentos de evaluación de la violencia entre iguales

Para entender los datos que hacen referencia a la prevalencia de la violencia en la escuela es importante conocer y analizar previamente los instrumentos que se han empleado en este tipo de estudios para describir de forma pormenorizada un fenómeno tan complejo y multifacético. Por lo tanto, basándonos en Albadalejo Blázquez (2011), se describirán brevemente los distintos tipos de instrumentos empleados en el estudio de la violencia en las aulas de educación primaria y secundaria.

- Entrevista:

Los estudios que utilizan este tipo de metodología emplean un encuentro hablado en el que tiene lugar interacciones verbales y no verbales, siendo los objetivos y la guía de la entrevista generalmente determinados por el entrevistador. La entrevista nos proporciona una serie de ventajas, entre las que cabe destacar la relación interpersonal, la flexibilidad, la posibilidad de observación, la posibilidad de registrar grandes cantidades de información y de muy variado tipo, así como la posibilidad de evaluar a personas que no podrían ser examinadas con otro tipo de instrumentos (como pueden ser los test o autoinformes), porque sus características individuales no lo permitan (bajo nivel de lectoescritura, falta de concentración...). Aunque

permiten obtener una información muy rica, hay que tener cuidado en cuanto a la subjetividad que puede estar presente en estos casos.

Por otro lado, evidentemente, la entrevista debe respetar la privacidad de la persona que está siendo entrevistada. Por ello, la entrevista no es siempre la mejor forma de detectar casos particulares de acoso, al no permitir el anonimato que facilita por ejemplo el cuestionario (Albadalejo, 2011).

- Grupo de discusión:

El grupo de discusión implica el mantenimiento de una conversación en la que los participantes llevan a cabo una situación de comunicación grupal en la que se captan y analizan los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas asociadas a cualquier fenómeno social, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas (Alonso, 1996, citado por Arboleda, 2008).

En el área de estudio que estamos tratando en este trabajo, el grupo de discusión se ha utilizado en otras ocasiones para comprender la percepción que el alumnado tiene de estas situaciones de violencia entre iguales, cómo se sienten en esa situación, qué creen que la escuela debe hacer ante este problema, si las estrategias que utiliza el centro son efectivas o no, etc. (Avilés, 2002).

- Autoinforme:

Es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente y organizada, secuenciada y estructurada de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas puedan ofrecer toda la información que se precisa. Los cuestionarios son una herramienta de evaluación rápida y sencilla de analizar, en comparación con otras técnicas como la observación o la entrevista. Aun así, no podemos olvidar que la realidad que se describe a partir de la información obtenida en los autoinformes no tiene total

fiabilidad, puesto que depende de la visión con la que la describan los sujetos limitándose a unas respuestas cerradas que encuentran en el cuestionario.

Por razones de economía y de tiempo, los autoinformes por parte de alumnos y profesores son los instrumentos de uso más frecuentemente empleados para evaluar la presencia de violencia en los centros escolares, así como las características de los agentes implicados, el lugar donde sucede y otras informaciones relevantes que nos aporten información sobre el problema (Cerezo, 2001).

El cuestionario más significativo en cuanto al tema de la violencia entre iguales es el elaborado por Olweus (1991), llamado Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ). Este cuestionario parte de una definición de bullying considerándolo como una forma especial de acoso colectivo, seguido de varias cuestiones sobre experiencias que los niños han sufrido tanto en el papel de víctimas como de agresores. Una versión más reciente de este cuestionario es la desarrollada por el propio Olweus en 1997 para obtener información adicional sobre la frecuencia de diferentes formas de bullying, su duración y la respuesta de las víctimas. Para que los alumnos puedan contestar a las preguntas, se les explica el concepto de bullying, especificando los tipos de intimidación: intimidación verbal, intimidación por exclusión social, intimidación por agresión física, intimidación por rumores o hablar mal de alguien y otras formas de intimidación (Olweus, 1999).

Este cuestionario emplea distintas alternativas de respuesta como: “Nunca”, “Una o dos veces”, “Dos o tres veces al mes”, “Más o menos una vez por semana” y “Varias veces por semana”, con el objetivo de valorar la frecuencia con la que los participantes dicen haber padecido o vivido los distintos tipos de situaciones que se plantean. Por ejemplo, en un caso, se le plantea al alumno participante la siguiente situación: “Desde que empezaron las clases ¿te agredieron en estas formas en la escuela? Me pusieron sobrenombres feos, me hicieron cargadas pesadas, o se burlaron de mí; Me dejaron afuera del grupo, no me dejaron participar, me excluyeron...”. En otros casos, se le plantea a los participantes la siguiente cuestión: “Desde que empezaron las clases, ¿en qué formas agrediste en la escuela? Dije sobrenombres feos, le hice cargadas pesadas, o me burlé de otro chico/a; Dejé afuera del grupo, no lo dejé participar, excluí a un chico o chica...”.

En castellano existen una gran variedad de autoinformes basados en la misma aproximación de Olweus:

- Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995). Se utilizó para las investigaciones llevadas a cabo en Sevilla en el Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE) y el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE).
- Cuestionario de Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la ESO, del Defensor del Pueblo (1999-2006).
- Test AVE (Acoso y Violencia Escolar), de Piñuel y Oñate (2006). Evalúa la violencia y el acoso psicológico y físico recibido en el entorno escolar y los daños asociados.
- Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO) de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004).

- Informes o escalas de apreciación de los adultos:

En el área de la violencia entre iguales parece importante contar con la información que facilitan los adultos con los que el alumno se relaciona significativamente (profesorado, educadores, familiares), de cara a una evaluación más completa, puesto que tanto padres como profesorado pueden aportar información complementaria de una gran variedad de situaciones que puede resultar muy significativa. Entre los más destacados podemos citar:

* INSEBULL. Instrumento para la evaluación del bullying, de Avilés (2006).

* Cuestionarios para evaluar el clima de convivencia de Ortega y del Rey (2003), dirigidos al alumnado, al profesorado y a las familias con el objetivo de disponer de información desde los distintos microsistemas de redes sociales del centro.

* Cuestionario sobre los problemas de la convivencia escolar (CPCE) de Peralta, Sánchez, Trianes y de la Fuente (2003). El instrumento se agrupa en siete factores, incluyendo información sobre comportamiento antisocial y bullying, comportamiento indisciplinado, disruptivo, desinterés académico, hablar mal de otros, robos y engaños.

- Observación directa:

Esta metodología permite en general tener un contacto directo con los elementos en los cuales se presenta el fenómeno que se pretende investigar. En el caso del estudio de la violencia puede ser una metodología muy interesante, pues presenta una alta validez externa y proporciona una evaluación más directa y válida, así como la posibilidad de observar incidentes espontáneos que normalmente no son percibidos por los profesores o los propios alumnos.

- Técnicas sociométricas:

Nos permiten obtener información sobre la posición de aceptación o rechazo de los participantes en las situaciones de convivencia dentro de un grupo y sus relaciones. Existen cuatro métodos de técnicas sociométricas (Cillessen y Bukowski, 2001): nominación entre iguales, puntuaciones de los iguales sobre la base de un criterio, ordenación y comparación de parejas. A continuación se presentan algunos de los instrumentos más utilizados en España en esta línea:

* Test de evaluación de agresividad entre escolares: Bull-S (Cerezo, 2000). Analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios de aceptación-rechazo, agresividad-victimización, así como la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los alumnos directamente implicados.

* El sociobull. Sociograma del maltrato (Avilés y Élices, 2003). En este caso, se recoge la opinión de cada alumno y de cada adulto que convive con el grupo de iguales respecto de las características más relevantes de los personajes que participan en el maltrato.

2.2. ESTADO DE LA CUESTION

En este apartado se describirán las principales investigaciones que se han venido desarrollando sobre el acoso escolar, centrándonos principalmente en el continente europeo. Consideramos necesario partir del conocimiento que estudios anteriores en nuestro contexto cultural han ido construyendo en torno al problema del acoso entre iguales en el ámbito escolar para poder analizar los datos obtenidos en el presente trabajo.

2.2.1. Estudio a escala mundial: Health Behaviour in School Aged Children (HBSC).

Antes de pasar a exponer dichos trabajos, presentaremos brevemente los resultados obtenidos por el estudio epidemiológico Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en los años 2000 y 2001 sobre 163.000 alumnos de 40 países occidentales, entre ellos España, que incluía entre las variables de estudio el acoso.

En el marco de este proyecto, cada cuatro años se realiza una recogida de datos con el objetivo principal de obtener una visión global de los estilos de vida de los adolescentes y disponer así de herramientas útiles para el debate sobre la promoción de la salud en esta población.

Este es el único trabajo que nos permite conocer y comparar la magnitud del fenómeno en los diversos países participantes, pues la metodología empleada fue la misma en todos ellos (un cuestionario elaborado para el propio estudio). Las preguntas relativas al acoso se basaban en las desarrolladas por Olweus (1993) en su cuestionario (Olweus Bullying Self-Questionnaire), e iban precedidas por una definición de acoso.

Según los resultados de la encuesta, un 35% de los alumnos europeos evaluados informaban haber participado en episodios de acoso al menos una vez durante los dos últimos meses. El acoso era más común entre los niños de 13 años que entre los de 11 años. Respecto a las diferencias de género, en todos los países

y regiones evaluados de todos los grupos de edad los chicos informaban participar en mayor número de episodios de acoso que las chicas. En cuanto a las diferencias de edad, el mayor incremento en acoso se producía entre los 11 y 13 años en la mayoría de los países.

En este trabajo podemos también obtener datos complementarios respecto a la situación de España con relación a la Unión Europea. Este estudio aporta también interesantes datos, que dividen a la población estudiada por edades (11, 13 y 15 años) y diferencian entre chicos y chicas, proporcionando información sobre la frecuencia con la que tienen lugar situaciones de bullying.

El porcentaje global de alumnos (adolescentes europeos) que han participado como víctimas o agresores en situaciones de bullying alcanza el valor del 24%. Para comparar los resultados globales con la muestra de participantes españoles nos vamos a centrar en los de 11 años, por ser la edad estudiada más próxima a nuestra población de estudio y teniendo como referencia el caso más extremo, que es haberse visto envuelto en una situación de bullying dos, tres veces o más en los últimos dos meses. En estos casos, como podemos ver en el Gráfico 1, el 8,2% de las chicas y casi el 10% de los chicos afirman haberse visto implicados en un proceso de este tipo en el rol de víctima. En referencia a los agresores, el porcentaje en nuestro país se sitúa en casi un 4% entre las chicas y un 7,6 en los chicos (ver Gráfico 2). En ambos gráficos pueden verse los porcentajes relativos a nuestro país en relación con los datos de otros países europeos

GRÁFICO 1: PORCENTAJE DE ADOLESCENTES DE 11 AÑOS QUE HAN SIDO VÍCTIMAS DE



GRÁFICO 2: ADOLESCENTES DE 11 AÑOS QUE HAN ACTUADO COMO AGRESORES DOS,



FUENTE: WORLD HEALTH ORGANIZATION (2004)

2.2.2. Estudios europeos

Según los datos recogidos del Informe del Defensor del Pueblo de 2007, los estudios sobre acoso escolar entre iguales son relativamente recientes en el continente europeo. Los primeros estudios sobre el maltrato entre iguales tuvieron lugar en los países escandinavos. El primer trabajo sistemático se inició en 1973, investigación que aún sigue en desarrollo al tratarse de un estudio longitudinal. Su autor fue el investigador ya citado previamente Dan Olweus, de la Universidad de Bergen (Olweus, 1973), gran experto en el tema y autor del Cuestionario Abusón/víctima (Olweus, 1983). A partir de este primer trabajo, el Cuestionario Abusón/víctima fue traducido y estandarizado para ser utilizado en otros países, sirviendo así como instrumento de medida para comparar la incidencia del maltrato entre iguales en múltiples países de Europa (Suecia, Finlandia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Holanda, Irlanda, España y Australia).

A partir de estos primeros trabajos iniciales son muchos los países que se suman a las investigaciones sobre el tema, como Reino Unido (a través del Proyecto Sheffield dirigido por Peter Smith al final de la década de los 80), Irlanda, Italia o Portugal. Preocupados por esta temática, algunos países incluso han creado organizaciones o instituciones para prevenir la violencia entre iguales. Este es el caso de Alemania, que creó una Comisión Gubernamental Independiente para la Prevención y Control de la Violencia, que atendía problemas muy diversos, desde la violencia familiar o escolar hasta la violencia con motivación política, o de Francia, país en el que se creó el Observatorio de la Violencia Escolar en 1998.

2.2.3. Estudios realizados en España

En este apartado se describirán brevemente algunos de los estudios más relevantes que se han llevado a cabo en el territorio español, teniendo como foco una población concreta a nivel local. Aunque los estudios sobre el tema en España tuvieron un comienzo tardío con relación a otros países, estos se han desarrollado con gran fuerza hasta el momento, especialmente en los últimos años.

El primer trabajo sobre violencia entre iguales se llevó a cabo en España por Vieira, Fernández y Quevedo (1989), quienes estudiaron el problema en Madrid a través de un cuestionario de elección múltiple diseñado por ellos mismo.

Poco después, Cerezo y Esteban (1992) desarrollaron otro estudio en centros de Murcia, utilizando una técnica no usada en anteriores investigaciones: la identificación por parte de los alumnos de sus compañeros agresores y víctimas dando sus nombres. Esta metodología les permitió definir lo que ellos denominaron la “dinámica bully-victim” y establecer unos perfiles de los agresores y las víctimas en relación con su estatus sociométrico.

El mayor volumen de investigaciones realizadas en España sobre el tema del maltrato entre iguales se debe al equipo de investigación dirigido por Rosario Ortega, de la Universidad de Sevilla. Esta investigadora ha realizado tres amplios estudios sobre el maltrato entre alumnos en el medio escolar. El primer trabajo, desarrollado entre los años 1990 y 1992 en colaboración con el británico Peter Smith, evaluó los niveles de presencia de malos tratos entre iguales en cinco centros de Sevilla, utilizando el Cuestionario de Olweus, traducido y adaptado al español (Olweus, 1989).

En este trabajo, Ortega y su equipo (1992, 1994, 1995) constataron que entre los 11 y los 14 años el 26% de los alumnos reconocía haber sido víctima de violencia por parte de otros compañeros, al menos una vez a la semana, mientras que el 22% de los participantes reconocía haber ejercido esta violencia. Estos porcentajes disminuían cuando se consideraban alumnos mayores (entre 14 y 16 años), reduciéndose hasta porcentajes del 5% y 10% respectivamente. Se constataba así un descenso significativo con la edad, sobre todo a partir de los 15 años. Respecto al género, los chicos estaban más implicados que las chicas. Por otro lado, las formas más frecuentes de acoso eran, por orden de mayor a menor frecuencia, los insultos, rumores, robos, amenazas, violencia física y, por último, el aislamiento social. Las chicas, al igual que en estudios anteriores, usaban preferentemente las formas indirectas de maltrato.

Estos resultados sirvieron para el desarrollo de dos proyectos pioneros de prevención del acoso en el contexto escolar:

- Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) (1995-1998). El estudio de incidencia incluido en este proyecto incluyó la recogida de datos de 4.914 alumnos/alumnas de Educación Primaria y Secundaria que estudiaban en 25 centros educativos de la ciudad de Sevilla y su área metropolitana.

- Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) desarrollado durante 1997 y 1998. Permitió obtener datos de 2.828 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en ocho centros, uno de cada provincia de Andalucía.

El instrumento utilizado en estos dos trabajos fue el Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, diseñado por Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995). Esta prueba está estructurada en cuatro grandes bloques que contienen preguntas sobre los cuatro aspectos siguientes: a) autopercepción de la convivencia escolar; b) autopercepción como víctima de otros/otras; c) autopercepción del abuso hacia compañeros/compañeras, y d) tipos de abusos, lugares en que se producen, características de los agresores y de las víctimas y actitudes ante la violencia entre iguales en el centro escolar.

Finalmente, consideramos también relevante comentar los resultados obtenidos por Lucas Molina (2008) en su tesis doctoral sobre el tema, con un total de participantes de 2.050 niños y niñas que cursaban segundo y tercer ciclo de Educación Primaria en 27 centros educativos públicos y privados-concertados ubicados en toda la Comunidad Autónoma de Madrid, por ser una investigación de referencia para este trabajo. Atendiendo a los resultados obtenidos y solamente haciendo referencia a las variables que se tienen en cuenta en la presente investigación, esta investigadora constató que las situaciones más frecuentes tanto de victimización como de agresión entre iguales resultaban ser aquellas menos graves, en particular, aquellas relacionadas con la violencia verbal y la exclusión social. En cuanto al curso, las situaciones de victimización decrecían a medida que los alumnos avanzan hacia cursos superiores, produciéndose un descenso mucho más acusado en los chicos que en las chicas ante situaciones de agresión. Respecto al género, los chicos revelaron sufrir con mayor frecuencia que las chicas situaciones de victimización y agresión por parte de sus compañeros de clase (a excepción de las situaciones de victimización verbal y exclusión social). En cuanto al país de origen, los alumnos extranjeros informaban sufrir un mayor número de

situaciones de victimización física y ataques a la propiedad en la escuela que los alumnos nacionales. Con respecto a la titularidad del centro, no parecía existir relación entre el nivel de participación en situaciones de violencia entre iguales en el centro y el tipo de titularidad del centro.

2.2.3.1. Estudios a nivel nacional

Los dos estudios de mayor magnitud realizados hasta el momento han sido los desarrollados a escala nacional para el Defensor del Pueblo (2000, 2006), con dos muestras de 3.000 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en 300 centros educativos públicos, privados y concertados. Si el estudio pionero realizado en 1999 tuvo como objetivo determinar la magnitud del fenómeno del maltrato entre iguales en todo el territorio nacional, el estudio realizado en 2006 pretendía conocer su evolución en el transcurso de los siete años.

Otro estudio de gran magnitud es el Informe Cisneros X "Violencia y Acoso Escolar en España" que se realiza a nivel nacional y se publica en el año 2006. Lo llevan a cabo Araceli Oñate e Iñaki Piñuel, miembros del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, para la empresa Mobbing Research. Se basa en las encuestas realizadas a 24.990 alumnos, con edades comprendidas entre 8 y 18 años, participando en el estudio escolares de 14 Comunidades Autónomas. En este trabajo se empleó el cuestionario AVE (Acoso y Violencia Escolar, 2006) que incorpora nueve escalas clínicas: Ansiedad, Estrés postraumático, Distimia, Disminución de la autoestima, Flashbacks, Somatización, Autoimagen negativa y Autodesprecio.

Además, hay que destacar también la investigación realizada en el año 2004 por el Instituto de la Juventud (INJUVE) titulada "Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia" elaborado por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004), u otra llevada a cabo por el Defensor del Menor en 2006 en la Comunidad de Madrid.

2.2.4. Conclusiones generales

Siguiendo el Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2000, 2006), podemos obtener las siguientes conclusiones de los datos comentados en referencia a la incidencia de la violencia entre iguales.

En primer lugar, hay que decir que el maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en que se ha estudiado. Sin embargo, los datos de incidencia no son homogéneos. Independientemente de que exista mayor o menor presencia del problema del maltrato y de sus diferentes formas en los distintos países europeos, los datos no son fácilmente comparables por varias razones. Además de utilizar en muchos casos cuestionarios diferentes, el procedimiento usado en las investigaciones, los cursos o grupos de edad estudiados, así como el diseño y el análisis estadístico de los datos no permiten hacer comparaciones simples entre unos trabajos y otros.

Sin embargo, sí aparecen una serie de tendencias generales referidas a variables tales como el género, el curso escolar o la edad, los tipos de abusos más frecuentes y el lugar en que se producen, que merecen ser mencionados.

Por lo que respecta al género, los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Las formas más usuales de abuso que llevan a cabo los chicos son la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario, realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social, como por ejemplo hablar mal de otro o excluirlas.

Por lo que se refiere al curso escolar, los problemas de violencia disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos y por tanto aumenta la edad. El momento de mayor incidencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo la frecuencia de estos casos a partir de estas edades.

Las formas más comunes de maltrato entre iguales son las relacionadas principalmente con la violencia de tipo verbal (insultos, motes), seguido por el abuso físico (peleas, golpes, etc.) y el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar).

Finalmente, en lo que respecta a los lugares donde tienen lugar los episodios de abuso, estos varían dependiendo del curso en que se encuentren los estudiantes. Mientras que en general en los niveles de educación primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, en el nivel de secundaria se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abuso en los pasillos y en las aulas.

2.3. Efectos de la violencia entre iguales

La violencia entre iguales tiene efectos claramente negativos sobre el alumnado, ya que como se ha comentado antes el grupo de iguales desempeña una importante función de adaptación escolar de los alumnos (Díaz-Aguado, 1996, 2003). En este apartado se hará referencia a los efectos o repercusiones de carácter negativo asociados a la violencia entre iguales.

2.3.1. Efectos sobre la víctima:

La mayoría de investigaciones que han tenido como objetivo conocer los efectos del acoso sobre el alumnado se han centrado en la víctima de este tipo de situaciones. Estas investigaciones llegan a resultados muy parecidos, señalando los efectos devastadores que tienen este tipo de interacciones sobre las víctimas. Estos efectos parecen situar al niño en un círculo vicioso de continua victimización, en el que queda atrapado (Salmivalli e Isaacs, 2005).

Las experiencias de victimización tienen efectos claramente negativos sobre las víctimas porque les produce miedo y rechazo al contexto en el que sufren la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas, como déficit en el rendimiento escolar, etc. (Díaz-Aguado, 2004).

Además, como señala Ortega (2000), algunas víctimas de la violencia entre iguales cuando se perciben sin recursos para salir de esa situación terminan aprendiendo que la única forma de sobrevivir es convertirse, a su vez, en agresores y desarrollar actitudes violentas hacia otros.

2.3.2. Efectos sobre el agresor:

Como plantea Díaz-Aguado (2006), las situaciones de violencia entre iguales también tienen numerosos efectos negativos sobre los agresores, ya que suelen aumentar los problemas que les llevaron a abusar de su fuerza. Así, la participación en este tipo de situaciones parece disminuir su capacidad de comprensión moral, así como su capacidad de empatía, el principal motor de la competencia socioemocional, y reforzar un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que les rodea.

2.3.3. Efectos sobre el observador:

Las situaciones de violencia no sólo tienen influencias negativas sobre las víctimas y agresores, sino también sobre aquellos alumnos que las presencian (Salmivalli y Isaacs, 2005).

Hay pocos estudios que hayan analizado los efectos que estas situaciones tienen sobre los observadores. Díaz-Aguado (2006) plantea que este tipo de situaciones puede producir en las personas que no participan directamente de la violencia, pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla, problemas parecidos, aunque en menor grado, a los que se dan en las víctimas o en los agresores (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía, etc.). Por otro lado, desde la perspectiva de esta autora, la observación de este tipo de conductas violentas aumenta la falta de sensibilidad, disminuyendo la empatía y la solidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

3. VIOLENCIA ENTRE IGUALES DESDE UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

3.1. La perspectiva ecológica: Factores de riesgo y de protección

Cada vez es mayor el número de expertos (Díaz-Aguado, 2004; Ortega y Mora-Merchán, 2000, entre otros) que reconoce que la perspectiva más adecuada para conceptualizar la complejidad de los factores que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia entre escolares es la planteada desde el Enfoque Ecológico de Bronfenbrenner (1979).

Desde este modelo, se puede entender la violencia como un fenómeno complejo y con multitud de causas, consecuencia de la interacción de factores de riesgo (variables que incrementan la probabilidad de que ocurra la violencia) y de protección (variables que reducen dicha probabilidad o suavizan el efecto de los anteriores). Por ello la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), que recoge todos los factores implicados en el desarrollo de un problema evolutivo, puede ser un enfoque privilegiado para estudiar este tipo de fenómenos, pues su análisis se extiende desde las variables que se refieren únicamente al individuo, hasta los factores sociales más alejados del mismo, siguiendo una jerarquización (individuo, familia, escuela, comunidad y cultura en la que el individuo se halla inmerso) para su adecuado análisis.

Por ello, la presente investigación tratará de encuadrarse en el Enfoque Ecológico (Bronfenbrenner, 1979), considerando este tipo de teoría como la más adecuada para conceptualizar la complejidad de los factores de naturaleza multisistémica (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema) que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia entre iguales (Díaz-Aguado, 2004; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Desde esta aproximación, se defiende una concepción topológica según la cual el ambiente ecológico está formado por un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, es decir, está contenida en ella, siendo el nivel más interno el entorno que contiene a la persona en desarrollo. Como

el modelo ecológico será el empleado para analizar los factores explicativos o que intervienen en las situaciones de violencia en la escuela, pasaremos a describir brevemente la teoría de Bronfenbrenner y los componentes que incluye. Para Bronfenbrenner (1979: 40), “la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”.

Esta teoría distingue distintos sistemas de desarrollo, todos ellos de gran relevancia para la evolución social, emocional y cognitiva del individuo. Así, se habla del microsistema, o contexto inmediato en el que se encuentra un individuo, como principal fuente de influencia por ser el sistema que tiene un contacto más directo con el sujeto. Distintos microsistemas serían la escuela, la familia o el grupo de iguales. En segundo lugar, Bronfenbrenner describe el mesosistema, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve el individuo y las relaciones que se establecen entre ellos (como por ejemplo la comunicación que puede existir entre la familia y la escuela). Más alejado, encontramos el exosistema, o estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen (como por ejemplo, los medios de comunicación, el acceso a Internet, la facilidad para acceder a las armas, los servicios sociales, etc.). Finalmente, encontramos el macrosistema o conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas (ideología más amplia, leyes y costumbres culturales de la persona, subcultura o clase social, etc.). Además, hay que decir que el modelo de Bronfenbrenner incluye a su vez una dimensión temporal o cronosistema, que acentúa los cambios que pueden producirse en el niño o en los distintos ambientes y que pueden afectar a la dirección que tome el desarrollo. Un ejemplo de ello es el impacto que los cambios ambientales pueden ejercer sobre un niño en función del momento evolutivo en el que se encuentra.

Hay que tener en cuenta que son múltiples factores los que influyen en la violencia escolar y para prevenirla debemos atender a todos los que estén en nuestra mano. Para ello es necesario tener en cuenta los factores de riesgo y de protección que sobre ella influyen. Son muchas interacciones y a distintos niveles las que el individuo tiene con su contexto: la familia, sus iguales, la influencia de los medios de comunicación, creencias, valores, etc.

Entre las categorías de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, cabe destacar la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas, y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen (Díaz-Aguado, 2005).

A continuación, se van a describir una serie de variables individuales que pueden estar haciendo más vulnerable a un sujeto a la hora de ser víctima de una situación violenta en el contexto educativo.

3.2. Características individuales:

Siguiendo a Lucas Molina (2008), las variables individuales se han agrupado en dos categorías: variables sociodemográficas y psicológicas. Además, se hará una descripción de las características individuales asociadas a los distintos roles.

3.2.1. Variables sociodemográficas:

- Género: existen diferencias de género, tanto en el grado de participación como en la severidad de estos fenómenos. Los chicos tienen mayor tendencia a involucrarse en situaciones de acoso físico que las chicas, ya sea ejerciendo o sufriendo mayor número de situaciones de violencia por parte de sus iguales (Espelage, Bosworth y Simon, 2000; Sullivan, 2000):

- Curso y edad: la probabilidad de ser victimizado por los iguales es mayor en los primeros años de educación Primaria y decrece de forma significativa con el curso (Olweus, 1993), pudiéndose producir un ligero incremento en los primeros años de educación Secundaria, que coinciden con el período de la preadolescencia (Pellegrini y Long, 2002).
- País de origen/etnia: otra de las variables sociodemográficas que se ha tenido en cuenta a la hora de analizar su relación con las conductas de victimización y agresión ha sido la etnia del alumnado o su pertenencia a un grupo minoritario. En este sentido, los datos parecen indicar que los alumnos pertenecientes a un grupo étnico minoritario presentan mayores niveles de victimización por encontrarse en una situación de desequilibrio de poder frente al grupo mayoritario (Bellmore, Witkow, Graham y Juvonen, 2004).

3.2.2. Variables psicológicas:

Como la empatía, que según Hoffman (1981), la predisposición empática es “una respuesta vicaria con relación a otro; es decir, una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo”. Así, la considera como una predisposición socializada, con base biológica y afectiva y mediada cognitivamente, para conectar emocionalmente con los otros. Los estudios realizados al respecto han tratado de confirmar el papel inhibitorio de la empatía sobre la agresión bajo el supuesto de que en la medida que uno sea capaz de compartir y comprender el estado emocional negativo de otra persona tendrá menor probabilidad de hacerle daño. Sin embargo, esta teoría no parece haberse confirmado de forma concluyente en todos los estudios que han analizado esta relación (Jolliffe y Farrington, 2004; citado por Lucas Molina, 2008).

3.2.3. Características asociadas a los distintos roles

Las características individuales de un niño víctima de una agresión de este tipo no son las causantes de que el niño se encuentre en esa situación, pero sí la forma en que estas características interactúan con los diferentes contextos sociales en los que

se encuentra el niño. Son especialmente relevantes las relaciones que se establecen entre estas características y su contexto social más inmediato en la escuela: su grupo de iguales (Lucas Molina, 2008).

Los factores de riesgo que con más intensidad pueden estar implicados en este tipo de situaciones son múltiples y variados. Tal y como se ha dicho más arriba al hablar del modelo ecológico, la violencia puede ser expresión de factores como las variables personales, influencia de la familia o del grupo de amigos, etc., así como por la estructura escolar y sus métodos de enseñanza-aprendizaje (Defensor del Pueblo, 1999). Es posible que en la mayoría de ocasiones intervenga más de un factor, existiendo una conexión muy estrecha entre factores sociales, familiares, escolares y personales en el origen del acoso escolar (Albadalejo Márquez, 2011).

Olweus (1998) describe algunos factores que desde su punto de vista “favorecen” o perpetúan las situaciones de agresión entre iguales, variables que se encuentran en los distintos sistemas comentados previamente:

- Formas de educación en que no se proporciona suficiente carga afectiva a los niños, no reciben la suficiente atención y no interiorizan pautas claras de comportamiento.
- Problemas en las relaciones familiares, que hacen que se vivan situaciones conflictivas entre los padres, situaciones de divorcio, alcohol, enfermedades, violencia, etc.
- Situaciones sociales desfavorables y de pobreza no como causas en sí, pero sí como situación donde, por la acumulación de factores de riesgo de tipo socio-económico, se da con más frecuencia una crianza menos satisfactoria y más conflictiva para los niños.
- Actitudes y conductas personales en el ámbito educativo, especialmente del profesorado, de cara a la prevención y reorientación.
- Por parte de familias y alumnado espectador resulta especialmente relevante su participación en las situaciones de intimidación, cada uno en su ámbito.

Además de este primer acercamiento, otros autores (Cerezo, 2001; Salmivalli, Karhunen y Lagerspetz, 1996; Díaz-Aguado, 2004) han estudiado las características

que les pueden hacer más vulnerables para verse implicados en situaciones de violencia, en función de los distintos roles que hemos comentado previamente.

Dentro del rol de víctima, nos encontramos con niños con características muy heterogéneas. Tal y como se ha mencionado anteriormente, los estudios centrados en analizar las características generales de estos niños han planteado la necesidad de diferenciar dos tipos de víctimas: la víctima típica (o también pasiva), que no ejerce la violencia hacia los demás, y la víctima activa, que puede reaccionar de forma violenta en determinadas ocasiones. El rol de víctima se caracteriza por encontrarse en una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad (Cerezo, 2001)

El rol de agresor se caracteriza por encontrarse en una situación social negativa, incluso de rechazo, además de tener una acentuada tendencia a la violencia, siendo este tipo de niños bastante impulsivos (Cerezo, 2001).

En cuanto al rol de observador, no existen estudios que hayan analizado concretamente las características de los observadores. Hecho sorprendente si tenemos en cuenta que Salmivalli et al. (1996) encontraron que a partir de lo que informaban los compañeros, era posible asignar un rol participante a un 87% de los alumnos que presenciaban un episodio de acoso.

Las chicas suelen adoptar el rol de defensor, mientras que los chicos los de reforzador y asistente de estas situaciones (Salmivalli et al., 1998). Generalmente los observadores suelen mostrar actitudes contrarias al acoso, aunque en pocas ocasiones intervienen ante estas situaciones.

En España, los estudios realizados en este sentido también aportan datos en la misma dirección (Defensor del Pueblo, 1999, 2006; Díaz-Aguado et al., 2004; Ortega y Mora-Merchán, 2000), revelando que gran parte del alumnado no intervenía en los episodios de violencia porque consideraban que no era problema suyo, y cuando lo hacían era porque la víctima era un amigo suyo. Por otra parte, también había un porcentaje elevado de alumnos que admitía que aunque no hacía nada, creían que deberían hacer algo.

3.3. Microsistema

Este nivel es trascendental en el desarrollo de todo individuo, ya que desde el ambiente familiar, y posteriormente desde el contexto escolar, se adquieren los primeros esquemas y modelos de conducta que guiarán las futuras relaciones sociales y expectativas sobre uno mismo y los demás (Díaz-Aguado, 2004).

3.3.1. Grupo de iguales

Si tenemos en cuenta que el fenómeno de la violencia entre iguales es en gran medida un proceso social, influenciado por las interacciones que los niños establecen con compañeros y profesores, la clase se convierte en el contexto clave en su aparición y prevención (Lucas Molina, 2008). Siguiendo a esta autora, este microsistema, como consecuencia de una serie de procesos y dinámicas grupales que se producen a lo largo de las experiencias diarias entre los alumnos, crea dentro de sí una microcultura con unos valores y unas normas de convivencia que son asumidas de forma individual.

Además, como ya se comentó anteriormente, los compañeros no sólo proporcionan la oportunidad fundamental para desarrollar la competencia social y constituye una de las principales fuentes de apoyo emocional, sino que cumplen un papel prioritario en la formación de la identidad (Díaz-Aguado, 1996; 2003). Por ello, es de especial interés centrarnos tanto en las características asociadas a los distintos roles, como los efectos de la violencia entre iguales.

2.3.2. Escuela

La escuela es la institución social encargada de la transmisión de valores culturales, de la educación en la tolerancia y del desarrollo de la personalidad, las habilidades y aptitudes. Tiene un papel fundamental –junto con la familia- en el proceso de adaptación social del individuo y en el logro de competencia social por su parte.

Asimismo, el entorno escolar es el contexto principal en el que se producen las conductas de violencia entre iguales (Olweus, 1993).

Una de las ideas más generalizadas, sobre todo entre el profesorado, es que los problemas de violencia escolar se incrementan con el tamaño de la escuela y de las aulas (Olweus, 1993). En cuanto a la titularidad del centro, entre los estudios que han estudiado esta variable y que además han utilizado una muestra representativa de centros (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2006), no se ha encontrado relación alguna entre el tipo de centro y un mayor o menor nivel de victimización y/o agresión entre escolares.

Otra de las variables estudiadas a nivel escolar, pero mucho menos explorada, ha sido la etnia del alumnado de la escuela. Al igual que ocurría con esta variable analizada a nivel individual, los estudios realizados en este sentido han encontrado resultados contradictorios. Mientras unos no han encontrado un efecto de la composición étnica de la escuela sobre los niveles de violencia entre escolares (Whitney y Smith, 1993), otros sí lo han hecho (Benbenishty y Astor, 2005; Smith y Ananiadou, 2003; Wolke et al., 2001). Algunos autores consideran en este sentido que este resultado podría estar mediado por el nivel socioeconómico de los grupos minoritarios considerados (Lucas Molina, 2008).

Yendo más allá de los programas y planes que se implanten en el centro, existen otras muchas variables del centro relevantes que podrían acrecentar o reducir la frecuencia de este tipo de procesos de violencia. Así, algunos autores (Debarbieux, 2003; Smith y Shu, 2000) consideran la importancia de las relaciones positivas y negativas que establecen los alumnos con sus profesores, la existencia de normas claras y consensuadas en el centro relativas a la violencia entre escolares, el grado de participación de los alumnos en la elaboración de dichas normas y la participación del equipo directivo, los profesores y los alumnos en la prevención y detención de las situaciones de violencia entre escolares,...

3.3.3. Familia

La familia es, junto con la escuela, la institución socializadora por excelencia. Es la encargada de que los niños adquieran los primeros esquemas en torno a los cuales se estructuran las relaciones sociales, claves en el resto de las relaciones que se establecen (Díaz-Aguado, 2004). Por consiguiente, no es de extrañar que aquellos programas de prevención de la violencia escolar más eficaces sean aquellos que adoptan un enfoque integral, incluyendo no sólo a la escuela, sino también a la familia y a la comunidad (Blaya, 2005).

Aplicando una de las teorías educativas y del aprendizaje más citadas en los trabajos sobre violencia y que podemos aplicar en este caso, se puede destacar especialmente la teoría de Aprendizaje Social de Bandura (1983). En síntesis, la teoría del aprendizaje social defiende que es probable que un comportamiento violento que se percibe como eficaz y sin consecuencias negativas para el agresor vuelva a repetirse. Es decir, que si el niño observa en su casa conductas violentas, que son en algunos casos reforzadas por el propio entorno (o no castigadas), tenderá a repetir este tipo de conductas en otros contextos educativos (proceso que puede ser interpretado atendiendo a un mecanismo de aprendizaje vicario). Si, por el contrario, encuentra rechazo por parte de los demás hacia esa actuación violenta, esta consecuencia deslegitimará su uso para posteriores ocasiones.

En este sentido, con respecto a los estilos educativos de los padres, Ladd (1992) planteó que las conductas de crianza de los padres servían como modelo sobre el que los niños establecían su conducta y expectativas en relación con sus relaciones futuras. Por tanto, las relaciones que los niños establecen con sus padres influyen en las que establecen posteriormente con sus iguales, y en particular con aquellas relacionadas con las situaciones de victimización.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta que las personas de referencia son modelos de socialización que proporcionan a los niños una oportunidad de aprendizaje en torno a la violencia acerca de cuándo se actúa de forma violenta, cómo y qué consecuencias puede tener este tipo de conductas, también hay que dejar claro que estas personas significativas, a su vez, actúan como mediadoras dado que refuerzan o inhiben las conductas agresivas del menor. Todo lo que se

diga y se haga en relación al uso de la violencia puede contribuir a su legitimación (o deslegitimación). Es parte del proceso de socialización, y como tal, se socializa de forma activa y también de forma pasiva.

3.4. Mesosistema

Bronfenbrenner (1979) plantea que el potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, las actividades y las díadas en las que participa la persona en ambos entornos estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un creciente equilibrio de poderes que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo. A este vínculo, necesario entre las personas de los distintos microsistemas, y que reúne las características descritas, se le denomina vínculo de apoyo (Lucas Molina, 2008). Cuando las relaciones entre los microsistemas son fluidas y adecuadas (entre los padres del niño y la escuela, o entre la escuela y los amigos del niño), es más difícil que los problemas de violencia en la escuela se perpetúen y se cronifiquen.

3.5. Exosistema

Dentro de este tipo de estructuras, las más analizadas han sido todas aquellas relacionadas con los medios de comunicación, tales como la televisión, el cine, las páginas de Internet... que penetran en la vida de los niños. Estos poderosos medios no ejercen influencia directa sobre el individuo, pero sí presentan efectos influyendo en la interacción del individuo con sus contextos (Lucas Molina, 2008).

Como ya se ha comentado anteriormente, la teoría de referencia para los estudios que abordan este tema son los postulados de Aprendizaje social. Las conclusiones en esta materia señalan que la violencia aparece en los medios como método omnipresente, impune, banal e inevitable para la resolución de conflictos y situaciones (Videra y Guzmán, 2003). La violencia tiende a estar sobre-representada (Penalva, 2002), lo que conlleva un riesgo de saturación. La repetición constante de

hechos violentos a través de los medios de comunicación puede derivar en inmunización ante tal tipo de comportamientos agresivos por asumirlos como parte de una supuesta cultura (Carbonell y Peña, 2001).

3.6. Macrosistema

El último sistema, y que incluye a todos los anteriores, es el macrosistema, que se refiere a la cultura y la subcultura en que el niño vive. Este nivel de interacción tampoco va a ser considerado dentro de nuestra investigación, pero al igual que hicimos con el exosistema, conviene tener en cuenta el tipo de influencia que puede estar ejerciendo sobre nuestros alumnos y por tanto sobre su comportamiento. El macrosistema influye al niño a través de sus creencias, actitudes y tradiciones, y es generalmente más estable que los otros sistemas, aunque también puede cambiar en la medida en que una sociedad evoluciona (Lucas Molina, 2008).

Dentro del macrosistema encontramos diferentes programas y leyes que de alguna manera influyen en el desarrollo de los niños que viven en nuestra cultura. Así, la Declaración de los Derechos del Niño (1959) recoge en su artículo 1: “El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia”.

Como se ha comentado en el apartado anterior, en el que se describían los primeros estudios realizados sobre este tema, aunque la violencia entre iguales no es un fenómeno nuevo, no es hasta 1970 cuando se empieza a investigar sobre ello, principalmente como consecuencia de la voz de alarma de algunos países sobre la grave situación que están sufriendo algunos escolares. Basándose en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y en la Convención de los Derechos del Niño de 1989, algunos países como Alemania, Francia, Inglaterra o Estados Unidos empezaron a crear instituciones y a desarrollar leyes para proteger a sus menores del fenómeno del bullying. En España la alarma social no se desató hasta el trágico suicidio de Jokin, en el año 2004, que desesperado por el acoso que sufría cada día

en su centro escolar, decidió quitarse la vida. Desde ese momento, la sociedad española empezó a preocuparse por lo que sucedía en los colegios, por el papel de los padres, los profesores, las direcciones de los centros escolares... Muchas personas se dieron cuenta de que los casos de acoso escolar no podían reducirse a bromas, peleas entre iguales o conflictos puntuales sino que se trataba de un problema grave de abuso hacia el más débil, que podía compararse en importancia a la violencia de género.

Los Estados miembros de la Unión Europea se han planteado buscar de forma enérgica una solución a estos problemas, ya que si todos los delitos de violencia deben ser combatidos, en los casos de acoso escolar el celo debe ser aún mayor, dada la especial vulnerabilidad de los menores y los graves efectos de la violencia en la formación de la personalidad y la sociabilidad del niño. Por ello, el Parlamento Europeo aprobó un programa de acción comunitaria (Programa Daphne I) contra la violencia ejercida sobre la infancia, los jóvenes y las mujeres. Este programa incluye la sensibilización a través de la educación, aspectos preventivos, educativos, sociales, asistenciales y de atención a las víctimas. El mismo tiene por objeto aplicar medios destinados a garantizar un elevado nivel de protección de la salud física y mental de los niños, los adolescentes y las mujeres contra la violencia (incluidos los abusos y la explotación sexual) mediante la prevención y la ayuda a las víctimas, para evitar nuevas exposiciones a la violencia. Este programa expiró a finales de 2003, habiendo sido sustituido por el programa Daphne II.

Esta segunda versión del programa (Daphne II, 2004-2008), tiene como objetivo luchar contra la violencia ejercida sobre los niños, los jóvenes y las mujeres, mediante la aplicación de medidas preventivas y la prestación de ayuda a las víctimas. También pretende ayudar a las organizaciones que actúan en este ámbito y reforzar su cooperación.

Más adelante, se implementó la siguiente versión del programa (Daphne III, 2007-2013), en este caso en forma de un programa específico para prevenir y combatir la violencia ejercida sobre los niños, los jóvenes y las mujeres y proteger a las víctimas y grupos de riesgo integrados en el programa general Derechos Fundamentales y Justicia.

Si atendemos a la normativa española, la violencia escolar entendida desde el acoso escolar atenta contra el Artículo 173.1 del Código Penal, que castiga al que infrinja a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral. Los casos más graves de bullying pueden atentar también contra el Artículo 143.1, que castiga la inducción al suicidio de otra persona.

Ante los vacíos legales que existían en nuestro país y con el objetivo de ponerse al día con la legislación de otros países, en mayo del año 2011 se aprobó en el Parlamento una ley contra el bullying, que fue ratificada por el Senado. En los textos legales del estado español hay pocas referencias explícitas al maltrato entre alumnos (acoso escolar), pero encontramos documentos que contemplan estas conductas de forma más o menos implícita:

- En la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) queda vigente la disposición final primera, correspondiente a la LOE 2/2006, sin modificar, en la cual se reconoce el derecho y el deber del respeto a la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como el derecho a la protección contra toda agresión física o moral.
- Las normativas sobre Derechos y Deberes de los alumnos de los organismos oficiales de educación de cada comunidad autonómica concretan la aplicación de estos derechos.
- El Reglamento de Régimen Interno que elabora cada centro educativo concreta la aplicación en cada centro.
- Plan de Convivencia que elabora cada centro educativo, que debe desarrollar los mecanismos (organizativos, pedagógicos, curriculares y disciplinarios) que aplica cada centro para regular y mejorar la convivencia.

Desde el punto de vista jurídico-escolar de la violencia escolar (Fanjul Díaz, 2012) se debe reseñar que entre los seis y dieciocho años, los procesos de violencia se enmarcan en la minoría de edad, y en consecuencia, no es de aplicación la ley penal vigente, solo aplicable a partir de los dieciocho años. Por esto, las decisiones

que las autoridades judiciales, docentes o administrativas hayan de adoptar no caen dentro del ámbito estrictamente jurídico.

La cobertura legal del acoso se puede encontrar en distintas fuentes tales como la Convención de Derechos del Niño, de 1990, art. 28.2; Constitución Española de 1978, artículos 27 y 15. No existe en el Código Penal vigente ningún tipo alusivo al acoso escolar, aunque sí se halla implícito el acoso como tal en el artículo 173.1, Título VII del Libro II, que establece que: “El que infligiere a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral, será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años”.

Dentro del tratamiento penal se han de distinguir tres posibilidades según la edad del acosador: mayores de edad (18 años en adelante), menores de edad (14 a 18 años) y menores de 14 años (Fanjul Díaz, 2012). En relación al trabajo que se expone en este texto, nos centramos en los menores de 14 años, puesto que los alumnos que asisten a la enseñanza primaria, de 6 a 12 años, quedan comprendidos en este apartado. En esta ocasión, la norma establece la presunción de inimputabilidad del acosador -por derecho-, es decir, al acosador comprendido en esta franja de edad no se le puede atribuir ninguna responsabilidad ni ordinaria ni extraordinaria pues su caso queda fuera de toda ley penal.

4. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

Tras la innegable existencia de problemas de violencia, las administraciones públicas han comenzado a dar respuesta a dicha situación orientándola a la mejora de la convivencia. En estos momentos, todas las Consejerías de Educación tienen entre sus áreas prioritarias la educación para la convivencia, entendida como prevención de la violencia escolar (Del Rey et al, 2001). Pero conseguir esto no ha sido fácil ya que se ha necesitado mucho tiempo para que se ofrezcan soluciones a estas situaciones. En los últimos años han tenido lugar cambios, siendo el más relevante con respecto a la violencia escolar la creación de una Comisión de Convivencia, en la que están representados todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias (Real Decreto 732/1995) con el objetivo de resolver y mediar en los posibles conflictos y dirigir las iniciativas del conjunto de la comunidad educativa con el fin de mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia de los centros escolares.

En nuestro país, no existe una actuación global a nivel de Estado con el fin de prevenir la violencia escolar, pero como ya se comentó en líneas anteriores, las investigaciones en este campo han ido en aumento y son múltiples los estudios que manifiestan la existencia de malas relaciones en los centros escolares. Pero esto sólo son iniciativas destinadas a incrementar el nivel de conciencia social con el fin de estimular las políticas preventivas. El actual gobierno no propone iniciativas específicas de lucha general contra la violencia escolar, dirigidas desde el Ministerio de Educación y Cultura del Estado. Sin embargo, son las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas las que han incrementado enormemente las iniciativas de prevención de la violencia.

Según Lavilla Cerdán (2011), cuando hacemos referencia a la intervención en situaciones de violencia entre iguales, lo primero es prevenir. La prevención debería ser la línea de intervención preferente. En este sentido, existen multitud de programas implantados en los centros educativos que tienen como finalidad la prevención de situaciones de acoso escolar. Todos ellos están regulados a su vez por las normativas sobre Derechos y Deberes de los alumnos de los organismos oficiales de educación de cada comunidad autónoma. Además, el Reglamento de

Régimen Interno que elabora cada centro educativo concreta la aplicación en cada centro. Y éste a su vez se concreta en el Plan de Convivencia que elabora cada centro educativo, el cual debe desarrollar los mecanismos (organizativos, pedagógicos, curriculares y disciplinarios) que aplica cada institución para regular y mejorar la convivencia.

Centrándonos en la Comunidad Autónoma de Andalucía, comunidad en la que se han recogido los datos que se describen en este estudio, conviene hacer referencia a la normativa actualmente vigente que se ha implantado para hacer frente al problema de la violencia que se produce entre iguales. Entre estas normativas, podemos destacar:

- Resolución de 19 de septiembre de 2013, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se reconocen centros docentes pertenecientes a la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+), (BOJA 22-10-2013).
- Resolución de 26 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el Profesorado o el Personal de Administración y Servicios, o maltrato infantil. (BOJA Nº 224 de 14/11/2007). Actualizados en Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. BOJA Nº 132 de 07/07/2011.
- Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz": Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+) Boja nº 85 de 03/05/2011
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. (BOJA 2-2-2007)

- Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia: Orden de 25 de julio de 2002 por la que se da publicidad al Plan Andaluz de educación para la Cultura de paz y Noviolencia. BOJA Nº 117 DE 05/10/2002

Parece necesario apuntar que disponer de mucha normativa sin que realmente determinadas actuaciones se lleven a cabo es tarea inútil en el día a día de los centros escolares. Por ello, es importante reflexionar sobre el papel que los centros educativos y los propios educadores pueden realizar en la prevención de este tipo de problemas, antes de que se produzcan. Las investigaciones llevadas a cabo por Díaz-Aguado (1996, 2002, 2004) para prevenir la violencia desde la educación ponen de manifiesto que es posible trabajar con eficacia en dicha dirección teniendo en cuenta varios aspectos:

1. Los problemas que conducen a la violencia son múltiples y complejos, por tanto las soluciones también.
2. La prevención debe superar el desajuste actual entre los cambios sociales, las necesidades de la juventud y los contextos educativos, de forma que se favorezca la posibilidad de establecer un vínculo de calidad en dicho contexto.
3. Es preciso adoptar una perspectiva integral, que enseñe a rechazar con coherencia todo tipo de violencia, favoreciendo que la juventud incorpore en su identidad dicho rechazo.
4. Para prevenir la violencia con eficacia es necesario desarrollar alternativas en diferentes contextos en los que se pueda comunicar, negociar, mediar, etc., sin recurrir a la violencia.
5. La alternativa más adecuada frente a la violencia es el respeto a los derechos humanos, en torno al cual definimos nuestro ideal de justicia. Para ello, es necesario desarrollar la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socio-emocional.
6. La violencia se reproduce junto al sexismo y a la intolerancia. Para prevenirlos hay que construir activamente la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto intercultural.

7. La exclusión y la violencia son dos caras de un mismo problema. Por eso, la lucha contra la exclusión debe ser destacada como un objetivo prioritario.

8. La enseñanza de los límites es la principal asignatura pendiente. Para superarla, es preciso promover habilidades y contextos que enseñen a coordinar deberes y derechos con eficacia.

9. La adaptación a los actuales cambios exige fortalecer a la juventud respecto a los riesgos y las oportunidades de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

10. Hay que mejorar la coherencia entre nuestros objetivos y los medios que empleamos, entre lo que pretendemos enseñar en teoría y lo que enseñamos en la práctica. Esta mejora de la coherencia debe prestar una especial atención a la coherencia entre objetivos de la prevención y los medios para alcanzarlos.

En todos estos procesos de prevención, el papel del educador social es fundamental si atendemos a las tareas o funciones que de éste se demandan, reflejadas en el Código Deontológico del Educador Social. La práctica educativa diaria del educador/a social corresponde a tres categorías o criterios organizadores, en los que éste analiza situaciones, diseña, planifica, lleva a cabo y evalúa proyectos socioeducativos que hacen referencia a: actuaciones de contexto (acciones y tareas dirigidas a la creación de espacios educativos, mejorarlos y dotarlos de recursos), actuaciones de mediación (acciones con el fin de producir un encuentro constructivo de la persona con unos contenidos culturales, con otras personas, grupos o lugares) y actuaciones de formación y transmisión (actos de enseñanza de herramientas conceptuales, habilidades técnicas o formas de interacción social).

Por todo ello, el Educador Social tiene la capacidad de desarrollar estrategias para el conjunto de todos los subsistemas a nivel de centro y de clase; del profesorado, el alumnado y las familias, algunas veces, en estrategias de trabajo conjuntas. Así, conocer y tomar conciencia de la violencia que se produce en el contexto escolar, y proporcionar apoyo y formación a las víctimas, trabajar con los agresores y mejorar el clima escolar es el objetivo de una parte importante de estas actuaciones.

Hay que tener en cuenta que las intervenciones en el acoso escolar deben afectar a todos los subsistemas implicados de una forma responsable, según el Modelo Ecológico de Bronfrenbrenner (1970). Las relaciones entre iguales son indicadores importantes de la salud mental del alumnado y predicen su ajuste psicosocial. Por ello es importante ocuparse de estas relaciones, además de: prestar atención al contexto social en el que se producen estos comportamientos, que puede ser más posibilitador o menos; prestar atención a los grupos a los que el alumno o alumna pertenece o no; y prestar atención a los comportamientos de aprobación o desaprobación de quienes contemplan el acoso (Orte, 1996 y 2005).

Pero en ocasiones no basta con prevenir, sino que las circunstancias obligan a que determinados profesionales intervengan en dichas situaciones de violencia.

Cuando el centro escolar conoce unos supuestos hechos de acoso entre sus alumnos, se inicia un proceso de intervención que en muchos casos es complejo y difícil de seguir. En primer lugar, expertos en el área indican que es inútil que se remitan estos datos a la Fiscalía, ya que no tiene la competencia jurisdiccional y por tanto, deben archivar sin más el caso (Fanjul Díaz, 2012). Por lo tanto, la responsabilidad en la resolución del presunto acoso la tiene el centro escolar en el que se ha producido.

La solución ante este tipo de hechos supondrá la elaboración de un protocolo de actuación que conduzca a canalizar y resolver este problema, siendo la Comisión de Convivencia el órgano competente que someterá su aprobación definitiva al Consejo Escolar. Una vez formalizado el protocolo, éste podrá, opcionalmente, formar parte del Reglamento de Régimen Interno y, obligatoriamente, del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Cuando es necesario llevar a cabo una intervención directa para detener situaciones de violencia escolar y minimizar su impacto en los protagonistas, ya sean agresores, víctimas o espectadores, el centro ha de disponer de un protocolo para afrontar estas situaciones (Lavilla Cerdán, 2011): cuando cualquier miembro del centro sospecha de una situación de bullying, debe de ponerse en contacto con el equipo directivo. Éste contacta con el profesor tutor, además del coordinador que será el agente necesario para recopilar información a través de consultas y

observaciones (alumnos, profesores, familias, personal no docente). Así, se elabora un informe sobre el caso. Si éste resulta negativo, se lleva a cabo una acción tutorial a través de actividades de prevención dirigidas al grupo-clase. En el caso de que el informe resulte positivo, tendrá lugar una mediación terapéutica con la implicación de los padres. Todo ello tendrá un registro y seguimiento de incidentes.

Cuando existe la necesidad de intervenir para erradicar estas situaciones de violencia entre iguales es necesario establecer un plan de atención directa a los implicados en este tipo de situaciones (Viguer y Aviá, 2009). Para ello, se debe elaborar un plan de trabajo abordando en la medida de lo posible cuatro líneas de intervención basadas en la propuesta de Cerezo (1997): institucional, individual, grupal y familiar:

En la intervención institucional, los principales ejes de actuación son la comunicación del caso de maltrato, la definición del caso y las personas implicadas, la puesta en marcha urgente de las medidas para detener y afrontar la situación y proporcionar apoyo a los equipos educativos facilitando información sobre el maltrato, técnicas de intervención y guías para desarrollar actuaciones.

En cuanto a la intervención individual, el eje básico de trabajo gira en torno al aprendizaje de las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones interpersonales apropiadas con los iguales a través de programas de trabajo específicos.

Con la víctima es necesario crear un clima de confianza en el que pueda expresar abiertamente su situación, realizar un programa de competencias socioemocionales para mejorar estrategias de autoprotección, asertividad, autoestima, comunicación, solución de problemas y desarrollo de estilos atribucionales positivos. En cuanto al agresor, el trabajo debe partir de una atención que permita parar las intimidaciones y una intervención en competencias sociales a través del desarrollo de la empatía, el autocontrol y la asertividad. Si es necesario, se sugiere abordar el problema a través de un espacio en el que la víctima y el agresor puedan encontrarse, evitando alusiones a la culpabilidad y destacando el propósito de lograr una solución para ambos, así como su integración efectiva en el grupo.

Teniendo en cuenta que el maltrato es un fenómeno complejo que afecta a todo el grupo, es importante promover en los observadores una actitud activa unida a la desaprobación, lo que contribuirá a crear un clima de rechazo a la agresión y permitirá prevenir e intervenir en las situaciones conflictivas. Los ejes básicos de actuación en esta línea son, siguiendo de nuevo a Cerezo (1997): desarrollar sesiones de discusión y búsqueda de actitudes alternativas que intensifiquen la identidad y cohesión del grupo, trabajar la empatía con las víctimas y analizar de forma ética el problema del maltrato resaltando la condición de indefensión de la víctima.

Y por último, respecto a la intervención familiar, el trabajo principal en este ámbito pasa por transmitir la preocupación por el tema y la necesidad de su implicación al núcleo familiar, así como proporcionar estrategias para afrontar la situación y ayudar a su hijo , tanto si se trata de una víctima como si se trata de un agresor.

5. METODOLOGÍA

5.1. Participantes

El número total de participantes en este estudio fue de 108 alumnos escolarizados en la etapa de Educación Primaria. Los centros educativos seleccionados fueron el Colegio Público Albolafia, auto-denominado como Comunidad de Aprendizaje desde el curso académico 2011/2012, y el Colegio Privado-Concertado Almanzor, fundado como Sociedad Cooperativa desde el curso escolar 1984/85. Ambos se sitúan en la ciudad de Córdoba, aunque en contextos socioeconómicos muy diferentes.

El CEIP Albolafia se encuentra ubicado entre el Polígono Guadalquivir y la parte alta del Sector Sur, siendo una zona con una especial problemática socio-cultural y económica, siendo el alumnado perteneciente a este centro mayoritariamente de etnia gitana en situación de exclusión, ya que la mayoría de las familias están en situación de desventaja social (desempleo, analfabetismo, adicciones, desestructuración, falta de identidad cultural...). El Colegio Privado-Concertado Almanzor está ubicado en la zona de El Brillante, en la cual residen familias de clase social alta. Aun así, los alumnos escolarizados en este centro pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto, debiéndose a que es el único centro educativo privado de Córdoba que no tiene carácter religioso.

De los 108 alumnos que participaron en el estudio, 29 alumnos eran del CEIP Albolafia y 79 del Colegio Almanzor, correspondientes a los cursos 2º, 4º y 6º de Educación Primaria. En el total de la muestra, contamos con la participación de 55 niños y 53 niñas.

La distribución de los participantes en cuanto a sexo, curso y centro queda reflejada en la tabla 1:

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Curso		2º Educación Primaria		4º Educación Primaria		6º Educación Primaria		Total	
		Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Centro	Albolafia	4	6	8	3	3	5	15	14
	Almanzor	14	13	14	11	12	15	40	39
N		18	19	22	14	15	20	55	53
Total		37		36		35		108	
Porcentaje		34,3%		33,3%		32,4%		100%	

5.2. Variables e instrumentos de medida

5.2.1. Instrumento de medida

Tras una búsqueda exhaustiva de los distintos instrumentos disponibles para estudiar el tema objeto de este estudio, se decidió emplear el “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP) dirigido al alumnado (Albadalejo Blázquez, 2011).

Se optó por aplicar un autoinforme en forma de cuestionario porque, como se comentó anteriormente, se trata de una herramienta de evaluación rápida y sencilla de analizar, en comparación con otras técnicas más complejas como la observación o la entrevista. El cuestionario que hemos decidido emplear nos permite obtener información precisa y variada sobre distintas variables relevantes, como el tipo de violencia, los lugares en los que se producen diferentes situaciones de violencia entre iguales, la frecuencia de éstas, etc.

El instrumento concreto que se ha aplicado en este trabajo fue elaborado por Albadalejo Blázquez (2011) y su equipo de investigación, tomando como base para su construcción-adaptación los siguientes cuestionarios: "Cuestionario de violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO" del Defensor del Pueblo (1999-2006) y "Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)" de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004). Para su construcción-adaptación se siguieron las recomendaciones generales de Carretero-Dios y Pérez (2005, 2007) en cuanto a la justificación del estudio, delimitación conceptual del constructo a evaluar, construcción y evaluación cualitativa de los ítem, análisis estadísticos de los ítem, estudio de la dimensionalidad del instrumento, estimación de la fiabilidad y obtención de evidencias externas de validez. Las características psicométricas de este instrumento son adecuadas, tal y como afirma la autora del cuestionario: "La investigación realizada ha mostrado una buena viabilidad, fiabilidad y validez del instrumento CEVEIP. Este instrumento cuenta con una elevada consistencia interna en las tres escalas que conforman el mismo y las cuales evalúan situaciones de violencia escolar (observada, vivida y realizada)" (Albadalejo, 2011: 261). Así, el factor correspondiente a las situaciones de "Violencia escolar presenciada" presenta una fiabilidad alta (alfa de Cronbach = 0.805). Valores similares alcanzan los otros dos factores del cuestionario (Alfa de Cronbach de 0.712 y 0.793, para la "Violencia escolar vivida" y "Violencia escolar realizada", respectivamente).

También se atendió a los estándares para la creación de test psicológicos y educativos (Aera et al., 1999) en los que se subraya la necesidad de someter la batería de ítems a una evaluación por parte de jueces expertos en este ámbito de estudio (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

Este instrumento consta de 42 ítem breves y fácilmente entendibles, con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, para que su comprensión sea totalmente factible tanto para los cursos más bajos así como para los niveles de lectoescritura inferiores. Al tratarse de ítem que valoran la frecuencia con la que se han vivido / realizado / presenciado distintas situaciones, las respuestas a cada uno de los ítem son las siguientes: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre.

En el CEVEIP se incluyen variables sociodemográficas de interés para el estudio como la edad, género y curso. El cuerpo del cuestionario incluye cuatro apartados principales. En los tres primeros apartados, los ítem evalúan la presencia de situaciones de violencia y exclusión vividas en la escuela desde la triple perspectiva de los escolares: espectadores, víctimas o agresores. Así, hay tres apartados diseñados para evaluar los tipos de violencia escolar entre iguales y su frecuencia en tres situaciones de violencia o victimización: actos presenciados, sufridos y realizados.

Un cuarto apartado dentro del cuestionario está diseñado para preguntar a los participantes sobre sus acciones cuando viven o presencian actos de violencia entre iguales. En el Anexo 1 puede consultarse el cuestionario completo.

5.2.2. Variables objeto de estudio:

En la siguiente tabla (tabla 2) se presentan las variables objeto de estudio agrupadas en función del papel que puede adquirir el informador, en este caso el alumno, en las diferentes situaciones en las que puede verse implicado.

TABLA 2: VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

Individuales	<ul style="list-style-type: none"> - Centro - Edad - Género
<p>Situaciones presenciadas:</p> <p>He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Insultarle en clase - Insultarle en los pasillos - Insultarle en el recreo - Pegarle en clase - Pegarle en los pasillos - Pegarle en el recreo - Empujarle o fastidiarle en las filas - Molestarle o no dejarle hacer el trabajo - Quitarle o esconderle las cosas - Estropearle los trabajos

<p>Situaciones vividas:</p> <p>He sufrido situaciones que han llegado a molestarme como:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Me insultan en clase - Me insultan en los pasillo - Me insultan en el recreo - Me pegan en clase - Me pegan en los pasillos - Me pegan en el recreo - Me empujan o fastidian en las filas - Me molestan o no me dejan hacer el trabajo - Me quitan o esconden las cosas - Me estropean los trabajos - Me dejan jugar los compañeros con ellos - Mis compañeros no se quieren sentar conmigo - Tengo que jugar solo en el recreo - Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen
<p>Situaciones realizadas:</p> <p>He llevado a cabo situaciones que han llegado a molestar a algún compañero/a como:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - He insultado en clase - He insultado en los pasillos - He insultado en el recreo - He pegado en clase - He pegado en los pasillos - He pegado en el recreo - He empujado o fastidiado en las filas - He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero - He quitado o escondido las cosas a algún compañero - He estropeado el trabajo a algún compañero - He dejado de jugar con algún compañero - Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio
<p>Comportamiento ante situaciones:</p> <p>Cuando he tenido o he visto que alguien puede tener un problema con algún compañero/a, he optado por:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor? - Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia? - Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada? - Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor? - Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia? - Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?

5.3. Procedimiento

El primer paso en la elaboración de este estudio fue la elección de la población sobre la que se iba a llevar a cabo el estudio, considerando el nivel social, económico, cultural etc... de los participantes que iban a proporcionar la información. Una vez escogida esta población, era necesario conocer la muestra a la que podría tener acceso la autora de este trabajo, por lo que fue necesario contactar con

diferentes centros. El primer contacto realizado con los centros para solicitar su colaboración en este estudio fue mediante llamada telefónica. En ella se describió el objetivo del estudio. En una primera visita, la investigadora se reunió con los directores/as y jefes de estudio para describir lo que se pretendía con la recogida de estos datos. Puesto que la recogida de datos se llevaría a cabo sólo en determinados cursos y en horario de clase, los tutores de cada clase debían aceptar la propuesta.

Una vez que los centros y tutores aceptaron la propuesta, la investigadora se dirigió a cada uno de ellos para aplicar los cuestionarios en las aulas. El primer día de recogida de datos se realizó en el Colegio Almanzor, dedicando aproximadamente media hora para que los alumnos completaran el cuestionario. El tiempo previsto para su realización varió significativamente en función del nivel educativo de los alumnos y de sus capacidades de lecto-escritura. En el caso de los niños más pequeños, la investigadora proporcionó información complementaria a los alumnos, aunque en este caso no hicieron falta muchas intervenciones para resolver dudas.

El siguiente día, dedicado al Colegio Albolafia, el tiempo dedicado a cada curso fue mayor que en el colegio Almanzor, puesto que los niveles de lectoescritura en este alumnado eran más bajos. En este caso, los cuestionarios se fueron completando con la ayuda de los tutores, voluntarios que en ese momento se encontraban en horario de clase, y la ayuda de la propia investigadora. Los participantes solicitaron el apoyo de estos agentes tanto para comprender algunos de los ítem incluidos en el cuestionario, como para responder al mismo.

5.4. Cronograma

A continuación se especifica mediante la tabla 3 la periodización que ha supuesto la realización de dicho estudio:

TABLA 3: CRONOGRAMA

	15/11– 15/12	15/12 – 15/01	15/01 – 15/02	15/02– 15/03	15/03- 15/04	15/04 – 15/05	15/05- 15/06	15/06- 15/07
Análisis documental								
Búsqueda de instrumento para recogida de datos								
Contacto con los centros educativos								
Realización de los cuestionarios								
Administración de los cuestionarios								
Codificación de los cuestionarios								
Análisis de resultados de los cuestionarios								
Análisis definitivo de toda la información recogida								
Búsqueda de estrategias de intervención								
Elaboración de propuesta de intervención								
Conclusiones								

6. RESULTADOS

A continuación, se describirá brevemente la organización de los resultados obtenidos en la investigación. En primer lugar, contamos con una serie de variables individuales tales como centro, edad y género. En segundo lugar, y como ya se comentó anteriormente al describir el instrumento de recogida de datos, el cuestionario consta de una serie de variables agrupadas en función de las distintas situaciones que pueden tener lugar en el centro educativo. Es decir, las preguntas se agrupan en relación a situaciones de violencia presenciadas, vividas y realizadas. Y por último, se incluye un apartado complementario el cual recoge información sobre el comportamiento del alumno ante tales circunstancias.

Por otro lado, dentro de cada uno de los apartados en los que se pregunta al participante sobre situaciones de violencia (presenciada, vivida y realizada), ha sido necesario reorganizar las respuestas de los sujetos en función del tipo de violencia sobre el que se está preguntando. Por ello, hemos dividido estas variables en varios grupos:

- Violencia verbal, incluyendo en este grupo ítem que hacen referencia a insultos, burlas, motes, etc.
- Violencia física, incluyendo las agresiones físicas directas que incluyen el uso de fuerza.
- Aislamiento social, incluyendo, en este caso, ítem que se refieren a formas de violencia de tipo más “psicológico”, que hacen sentir a la persona excluida del grupo.
- Otras formas de violencia, entre las cuales se agrupan aquellas situaciones que generan malestar aunque no sea mediante el insulto o la agresión física, violencia que podría ser descrita como de “baja intensidad” (por ejemplo, molestar a un compañero, romperle sus cosas, estropearle sus trabajos...).

Por otro lado, en el caso de los ítem relacionados con la reacción del alumno/a antes los casos de violencia, se han considerado también dos posibles

situaciones (presenciar la situación de violencia / vivirla como víctima), y dos posibles reacciones (acudir a algún adulto – profesor o familiar- / no hacer nada).

Las variables incluidas en el cuestionario, así como los distintos tipos de secciones, quedan reflejados en esta tabla 4:

TABLA 4: ORGANIZACIÓN DE LAS VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

Situaciones presenciadas:	- Violencia verbal	- Insultarle en clase - Insultarle en los pasillos - Insultarle en el recreo
	- Violencia física	- Pegarle en clase - Pegarle en los pasillos - Pegarle en el recreo
	- Otras formas de violencia	- Empujarle o fastidiarle en las filas - Molestarle o no dejarle hacer el trabajo - Quitarle o esconderle las cosas - Estropearle los trabajos
Situaciones vividas:	- Violencia verbal	- Me insultan en clase - Me insultan en los pasillo - Me insultan en el recreo
	- Violencia física	- Me pegan en clase - Me pegan en los pasillos - Me pegan en el recreo
	- Otras formas de violencia	- Me empujan o fastidian en las filas - Me molestan o no me dejan hacer el trabajo - Me quitan o esconden las cosas - Me estropean los trabajos
	- Aislamiento social	- Me dejan jugar los compañeros con ellos - Mis compañeros no se quieren sentar conmigo - Tengo que jugar solo en el recreo - Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen
Situaciones realizadas:	- Violencia verbal	- He insultado en clase - He insultado en los pasillos - He insultado en el recreo
	- Violencia física	- He pegado en clase - He pegado en los pasillos - He pegado en el recreo
	- Otras formas de violencia	- He empujado o fastidiado en las filas - He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero - He quitado o escondido las cosas a algún compañero - He estropeado el trabajo a algún compañero
	- Aislamiento social	- He dejado de jugar con algún compañero - Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio

Comportamiento ante situaciones:	- Si tienes problema, se lo dices a alguien	- Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor? - Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?
	- Si tienes problema, no dice nada	- Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?
	- Si ves algún problema, se lo dices a alguien	- Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor? - Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?
	- Si ves algún problema, no dice nada	- Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?

Una vez que se ha descrito la manera de reorganizar las variables para poder proceder a un análisis de los resultados, comentamos brevemente cómo se van a presentar los resultados obtenidos. Así, para describir los resultados, se van a considerar las respuestas de nuestros sujetos en función del rol que puede adquirir cada individuo en las diversas situaciones de violencia que pueden tener lugar en el aula. Por otro lado, partiendo de este rol (víctima, agresor u observador), se considerarán posibles diferencias relacionadas con las variables sociodemográficas de los participantes (sexo, curso y colegio).

6.1. Análisis de datos

Debido a las características de la investigación, el análisis estadístico que va a presentarse a continuación se realizó con el programa estadístico SPSS en su versión para Windows 18.0.

Las pruebas de análisis estadístico aplicadas fueron varias:

- Prueba t de Student, para conocer las diferencias entre grupos cuando la variable independiente es cualitativa dicotómica, en este caso colegios y sexo.

- Análisis de varianza (ANOVA) cuando la variable independiente es cualitativa politómica, en este caso, para las comparaciones entre cursos.

- Además, en aquellos casos en los que los análisis de varianza indicaron diferencias entre cursos, se realizaron los correspondientes contrastes a posteriori (pruebas Post-Hoc) con el objetivo de descubrir entre qué grupos de edad concretamente resultaban significativas esas diferencias. En estos casos, se aplicó

la prueba de Games-Howell, recomendada cuando no puede asumirse la igualdad de varianzas entre grupos.

A modo de inicio en la presentación de los datos, en la tabla 5 se muestran los resultados globales obtenidos a través del cuestionario aplicado a nuestros participantes sobre los hechos violentos que tienen lugar en el centro educativo. En esta tabla se muestran los datos descriptivos (media y desviación típica) de los distintos subgrupos incluidos en este estudio, así como de toda la población participante general. Además, en la tabla se muestra el nivel de significatividad de los distintos análisis realizados para conocer la posible diferencia de medias entre los distintos subgrupos de participantes.

Como se observa en la siguiente tabla, los totales muestran cómo las situaciones de violencia presenciadas se producen con mayor frecuencia que las situaciones vividas y realizadas, siendo éstas últimas las que dicen realizar con menos frecuencia.

TABLA 5: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS (ENTRE PARÉNTESIS) DE LOS RESULTADOS GLOBALES SOBRE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA

		Presenciadas Total		Vividas Total		Realizadas Total	
Género	Niño	1,15 (0,53)	0,80	0,79 (0,43)	0,07	0,45 (0,42)	0,22
	Niña	1,18 (0,47)		0,65 (0,34)		0,35 (0,40)	
Curso	2º	1,31 (0,46)	0,70	0,75 (0,37)	0,81	0,25 (0,27)	0,03*
	4º	1,13 (0,48)		0,72 (0,36)		0,47 (0,40)	
	6º	1,05 (0,54)		0,69 (0,45)		0,48 (0,50)	

Colegio	Albolafia	1,28 (0,70)	0,17	0,81 (0,59)	0,16	0,64 (0,57)	0,01*
	Almanzor	1,13 (0,41)		0,69 (0,29)		0,31 (0,30)	
Totales		1,17 (0,50)		0,72 (0,39)		0,40 (0,41)	

*p < 0,05

Como puede verse en la tabla superior, en relación al género, las niñas dicen presenciar más actos violentos (M=1,18) que los niños (M=1,15). En cambio, son éstos los que dicen vivir y realizar más actos violentos (M=0,79 y M=0,45 respectivamente) que las niñas (M=0,65 y M=0,35 respectivamente). Sin embargo, ninguna de estas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas, por lo que podemos afirmar que no existen diferencias en las situaciones de violencia que puedan tener lugar en el centro educativo en relación al género: niños y niñas presencian, viven y realizan el mismo tipo de violencia en la misma medida.

En cuanto al curso, es el alumnado de 2º de Primaria el que dice presenciar y vivir más situaciones violentas (M=1,31 y M=0,75 respectivamente) que el resto, siendo el alumnado de 6º de Primaria el que dice realizar más actos violentos (M=0,48) con respecto a los demás. Como se observa en la tabla 5, tanto las situaciones presenciadas como vividas disminuyen a medida que avanzan en curso, ocurriendo lo contrario en los actos realizados, que aumentan conforme avanzan en curso. Las diferencias significativas encontradas en relación al curso se encuentran en las situaciones de violencia realizada, las cuales serán detalladas más adelante.

Y por último, haciendo referencia al colegio, es el Colegio Albolafia el que dice presenciar, vivir y realizar más actos violentos (M=1,28; M=0,81 y M=0,64 respectivamente) con respecto al Colegio Almanzor (M=1,13; M=0,69 y M=0,31 respectivamente), aunque sólo las situaciones violentas realizadas alcanzaron valores cuyas diferencias resultaran estadísticamente significativas

A continuación se presentan los resultados detallados obtenidos en las distintas situaciones de violencia presenciadas, vividas y realizadas en cuanto a las distintas variables del estudio (género, curso y colegio). Además, se exponen también los resultados sobre el comportamiento que el alumnado tiene ante este tipo de situaciones.

6.2. Situaciones de violencia presenciadas

La tabla 6 muestra los resultados globales obtenidos en cuanto a la observación de hechos violentos en el centro educativo. En ella se muestran los datos descriptivos (media y desviación típica) sobre los distintos tipos de violencia presenciada que pueden tener lugar en el colegio, además de la gravedad con la que los participantes perciben estos actos presenciados.

Recordamos en este punto que las medias de las frecuencias con las que los niños dicen haber presenciado situaciones violentas de este tipo oscilaba entre 0 (nunca) y 3 (siempre), mientras que la última puntuación incluida en este apartado (gravedad percibida de este tipo de situaciones) oscilaba entre 1 (poco o nada) y 4 (mucho).

TABLA 6: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LA PUNTUACIÓN TOTAL Y DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA PRESENCIADAS JUNTO CON LA GRAVEDAD DE DICHAS SITUACIONES.

	Presenciadas Total	Insultos	Pegar	Otras	Gravedad
N	107	107	107	107	104
Media	1,16	1,19	1,19	1,12	2,74
Desv. Típ.	(0,50)	(0,67)	(0,69)	(0,59)	(0,90)

En este caso, la media obtenida sobre las situaciones que dice presenciar el alumnado no adquiere valores muy altos, los cuales se sitúan entre 1,12 y 1,19, de una puntuación posible que oscila entre 0 y 4. La media sobre el total de situaciones

presenciadas se sitúa en 1,16, con lo cual podemos decir que en pocas ocasiones el alumnado dice presenciar situaciones de violencia entre sus compañeros.

Los actos violentos que con mayor frecuencia son observados por el alumnado son de tipo verbal y físico, con una media de 1,19 en ambos casos.

En cuanto a la gravedad de tales situaciones presenciadas, adquiere un valor cercano al 3 de entre 1 y 4, lo cual se considera que a pesar de ser pocas veces las que dicen presenciar situaciones de violencia, éstas se consideran bastante graves.

A continuación se presenta la tabla 7 que muestra los detalles sobre las diferencias encontradas entre las distintas variables del estudio (género, curso y colegio).

TABLA 7: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LAS "SITUACIONES VIOLENTAS PRESENCIADAS" (GÉNERO, CURSO Y COLEGIO)

PRESENCIADAS	Género			Curso				Colegio		
	Niño	Niña	Sig.	2º	4º	6º	Sig.	Albolafia	Almanzor	Sig.
Total	1,15 (,53)	1,18 (,47)	,80	1,31 ,46	1,13 ,48	1,05 ,54	,07	1,28 (,70)	1,13 (,41)	,17
Insultar	1,20 (,70)	1,19 ,64	,96	1,10 ,73	1,28 ,67	1,20 ,63	,51	1,49 (,86)	1,09 (,56)	,03*
Pegar	1,23 (,67)	1,15 (,66)	,50	1,63 ,65	1,07 ,38	,86 ,68	,00*	1,31 (,79)	1,15 (,62)	,27
Otros	1,06 (,64)	1,18 (,53)	,29	1,24 ,54	1,05 ,58	1,07 ,65	,33	1,08 (,80)	1,13 (,50)	,69
Gravedad	2,87 (,98)	2,61 (,80)	,14	3,15 ,93	2,61 ,80	2,47 ,86	,00*	2,68 (1,11)	2,76 (,83)	,70

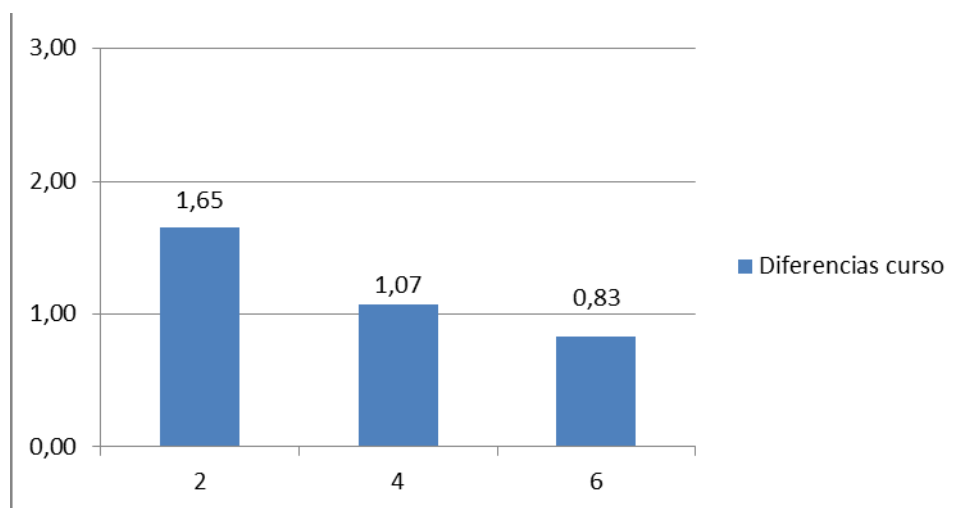
*p < 0.05

En relación al sexo de los participantes, parece que no existen diferencias significativas entre niños y niñas en ninguno de los tipos de violencia que dicen presenciar, no existiendo diferencias significativas tampoco en la gravedad de los

mismos, aunque son los niños los que perciben estos actos con mayor gravedad (M=2,87) que las niñas (M=2,61).

Los resultados del ANOVA correspondientes indican que a medida que avanzan en curso disminuye la frecuencia con la que dicen presenciar situaciones de violencia de cualquier tipo (salvo en “otros tipos” de violencia). Las diferencias significativas en cuanto a las situaciones presenciadas entre los distintos cursos se encuentran en los actos de violencia física. La prueba Post Hoc realizada nos informa de que estas diferencias son significativas entre el 2º curso de Primaria y los demás cursos del estudio, es decir, 4º y 6º curso ($p= 0,00$ respectivamente), sin que entre los mismos existan diferencias ($p=0,24$). Por otro lado, la gravedad otorgada para estos actos presenciados disminuye también a medida que avanzan los cursos, presentando entre éstos diferencias significativas. Así, la prueba Post Hoc evidencia que las diferencias radican e nuevo entre 2º curso y 4º y 6º de Primaria ($p=0,03$ y $p=0,01$) sin que entre estos últimos existan diferencias significativas ($p=0,76$).

GRÁFICO 3: MEDIAS EN FUNCIÓN DEL CURSO SOBRE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA FÍSICA PRESENCIADA

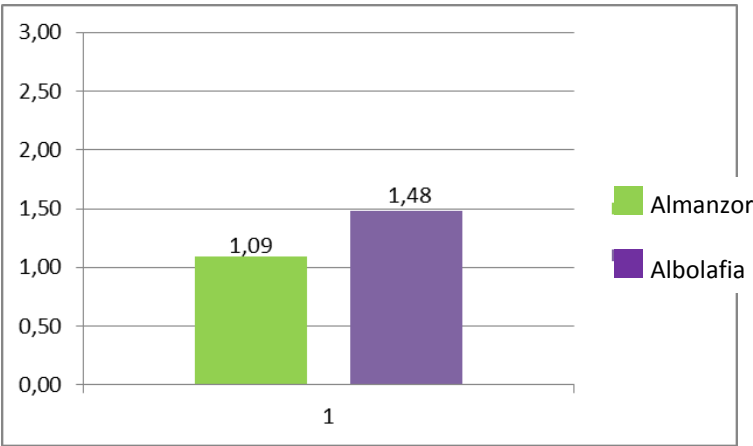


En cuanto a las diferencias entre colegios es el alumnado del colegio Albolafia el que dice presenciar con más frecuencia actos violentos de cualquier tipo (salvo en la categoría “otros tipos de violencia”), como evidencian los resultados mostrados en la tabla 7. No obstante, las diferencias significativas entre colegios se encuentran en

la categoría “violencia verbal presenciada”, siendo ésta mayor en el colegio Albolafia (M=1,49) en relación al colegio Almanzor (M=1,09).

A pesar de que la frecuencia con la que los niños y niñas del colegio Albolafia dicen presenciar actos violentos es mayor que en el colegio Almanzor, son éstos últimos los que otorgan mayor gravedad a dichas situaciones (M=2,76) frente al colegio Almanzor (M=2,68).

GRÁFICO 4: DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE COLEGIOS EN CUANTO A LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA VERBAL PRESENCIADA.



6.3. Situaciones de violencia vividas.

A continuación se presenta la tabla 8 que muestra los resultados globales sobre los actos violentos vividos en el colegio. En ella se muestran los datos descriptivos (media y desviación típica) respecto a las distintas formas de vivir dichas situaciones. Además, en ella se muestra la gravedad global con la que el alumnado dice percibir estos actos violentos vividos.

TABLA 8: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LA PUNTUACIÓN TOTAL Y DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA VIVIDA JUNTO CON LA GRAVEDAD DE DICHAS SITUACIONES.

	Vividas Total	Insultos	Pegar	Otras	Aislamiento social	Gravedad**
N	107	107	106	106	106	103
Media*	0,72	0,65	0,42	0,67	1,02	2,32**
Desv. Típ.	(0,39)	(0,57)	(0,49)	(0,51)	(0,52)	(1,07)

En el caso de las situaciones vividas, observamos que las medias adquieren un valor bastante ínfimo, donde apenas llegan a adquirir el valor de 1, que correspondería a vivir pocas veces algún acto violento. La media más alta la encontramos en el aislamiento social que dice vivir el alumnado (M=1,02).

En este caso, la gravedad de tales situaciones vividas adquiere un valor algo superior a 2, por lo que la percepción de la gravedad en cuanto a las situaciones que dicen vivir es media.

A continuación se presenta la tabla 9, que muestra los detalles sobre las diferencias encontradas entre las distintas variables del estudio (género, curso y colegio).

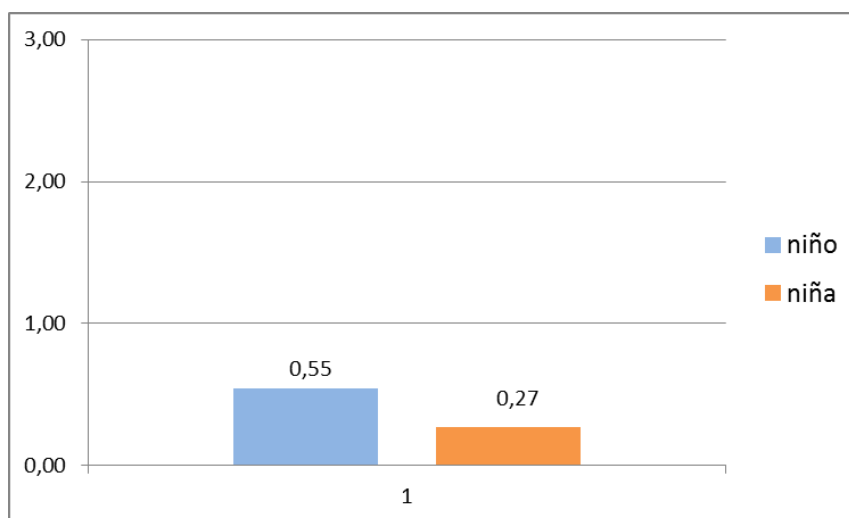
TABLA 9: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LAS “SITUACIONES VIOLENTAS VIVIDAS” (GÉNERO, CURSO Y COLEGIO)

VIVIDAS	Género			Curso				Colegio		
	Niño	Niña	Sig.	2º	4º	6º	Sig.	Albolafia	Almanzor	Sig.
Total	,79 (,43)	,65 (,34)	,07	,75 ,37	,72 ,36	,69 ,45	,81	,81 ,59	,69 ,29	,16
Insultar	,69 (,59)	,61 (,55)	,50	,54 ,47	,75 ,55	,68 ,67	,28	,81 ,72	,60 ,50	,09
Pegar	,55 (,56)	,29 ,37	,00*	,56 ,47	,38 ,35	,31 ,61	,09	,42 ,67	,42 ,42	,98

Otros	,69 (,57)	,65 (,44)	,70	,72 ,52	,62 ,49	,66 ,53	,71	,72 ,70	,65 ,43	,53
Aislamiento social	1,09 (,55)	,94 (,48)	,05*	1,05 ,52	,98 ,54	1,01 ,52	,86	1,13 ,78	,98 ,40	,20
Gravedad	2,53 (1,15)	2,12 (,94)	,12	2,61 1,17	2,28 ,88	2,09 1,11	,13	2,31 1,09	2,32 1,07	,95

Con respecto a las situaciones de violencia sufridas desde el rol de víctima, los resultados obtenidos manifiestan que las únicas diferencias significativas encontradas tienen que ver con el género. La media total sobre actos violentos vividos evidencian que los niños dicen sufrir más actos violentos ($M=0,79$) con respecto a las niñas ($M=0,65$). No obstante, sólo encontramos diferencias significativas con respecto al género en la violencia física y en el aislamiento social. En ambos casos, la violencia sufrida por los niños es mayor ($M=0,55$ y $M=1,09$ respectivamente) que en el caso de las niñas ($M=0,29$ y $M=0,94$ respectivamente). Además, la gravedad que otorgan los niños a dichas situaciones es mayor ($M=2,53$) que las niñas ($M=2,12$), sin que existan diferencias significativas entre ambos.

GRÁFICO 5: DIFERENCIAS DE MEDIAS EN CUANTO AL GÉNERO SOBRE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA FÍSICA VIVIDAS.



En relación al curso, no existen diferencias significativas por lo que podemos afirmar que los participantes que se perciben a sí mismos como víctimas de distinto tipo de violencia lo hacen con una frecuencia similar en todos los cursos. Por otro lado, la gravedad otorgada a este tipo de situaciones vividas disminuye por cursos, pero las diferencias tampoco resultan estadísticamente significativas.

En cuanto a las diferencias entre colegios, éstas no resultaron ser estadísticamente significativas, aunque sí se evidencia que la frecuencia con la que ocurren actos violentos de todos los tipos es mayor en el colegio Albolafia que en el colegio Almanzor, como se muestra en la tabla 9. A pesar de esto, y como ocurría en las situaciones presenciadas, la gravedad otorgada a dichas situaciones es algo menor en el colegio Albolafia (M=2,31) que en el Almanzor (M=2,32).

6.4. Situaciones de violencia realizadas:

A continuación se presentan en la tabla 10 los resultados globales obtenidos sobre aquellos actos violentos ejercidos en el centro educativo. Esta tabla recoge los datos descriptivos (media y desviación típica) sobre los distintos tipos de violencia realizada.

TABLA 10: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LA PUNTUACIÓN TOTAL Y DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA REALIZADA JUNTO CON LA GRAVEDAD DE DICHAS SITUACIONES

	Realizadas Total*	Insultos	Pegar	Otras	Aislamiento social	Gravedad**
N	107	107	107	107	106	104
Media*	0,39	0,45	0,37	0,31	0,52	2,27**
Desv. Típ.	(0,41)	(0,57)	(0,55)	(0,41)	(0,59)	(1,08)

Al igual que ocurría con la violencia vivida, las situaciones de violencia realizadas también adquieren valores muy bajos, entre 0,31 y 0,52, siendo de nuevo la más alta la violencia ejercida en forma de aislamiento social. Todas estas puntuaciones quedan muy por debajo de 1, siendo la media del total de todas ellas de 0,39, por lo que un alto porcentaje de alumnado informa de ejercer con una frecuencia muy pequeña violencia hacia sus compañeros.

Aun así, la gravedad con la que perciben estos actos violentos ejercidos adquiere un valor más elevado, siendo éste de 2,27, de entre 1 y 4.

A continuación se presenta la tabla 11 que muestra los detalles sobre las diferencias encontradas entre las distintas variables del estudio (género, curso y colegio).

TABLA 11: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LAS “SITUACIONES REALIZADAS” (GÉNERO, CURSO Y COLEGIO)

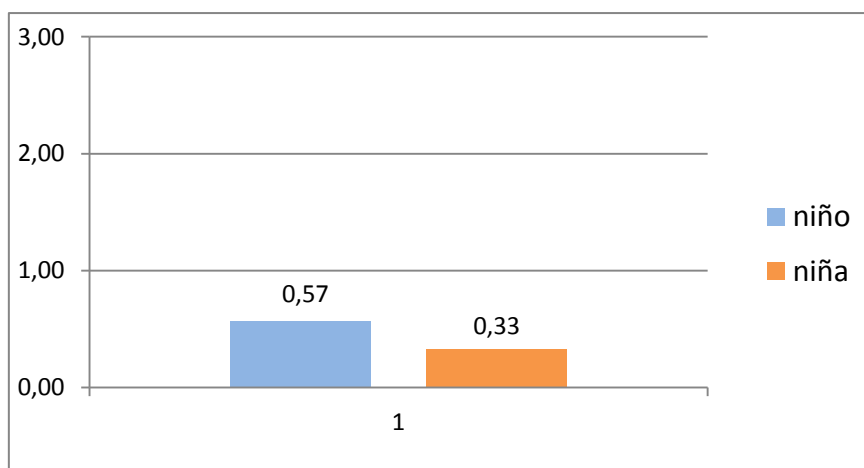
REALIZADAS	Género			Curso				Colegio		
	Niño	Niña	Sig.	2º	4º	6º	Sig.	Albolafia	Almanzor	Sig.
Total	,45 (,42)	,35 (,40355)	,22	,25 ,27	,47 ,40	,48 ,50	,03*	,64 (,57)	0,31 (,30)	,01*
Insultar	,57 (,62)	,33 (,48)	,03*	,27 ,57	,59 ,60	,49 ,49	,05*	,71 (,77)	,36 (,44)	,03*
Pegar	,44 (,52)	,29 (,58)	,15	,18 ,28	,45 ,56	,48 ,70	,04*	,67 (,75)	,26 (,42)	,01*
Otros	,31 (,43)	,32 (,40)	,90	,15 ,23	,37 ,40	,41 ,52	,02*	,51 (,60)	,24 (,30)	,03*
Aislamiento social	,56 (,64)	,49 (,53)	,57	,56 ,57	,50 ,41	,51 ,75	,92	,74 (,82)	,45 (,46)	,09
Gravedad	2,63 (1,13)	1,92 (,92)	,00*	2,75 (1,13)	2,14 (1,00)	1,88 ,93	,00*	2,04 (1,02)	2,35 (1,10)	,20

Como puede verse en esta tabla, y en contra de lo que ocurriría en el resto de variables consideradas, en este caso aparecen diferencias entre grupos en gran parte de los contenidos analizados. Así, en relación a este posible rol de agresor, los resultados obtenidos manifiestan diferencias significativas en cuanto a género, curso y colegio.

En referencia al género, son los niños los que dicen ejercer con mayor frecuencia actos violentos ($M=0,45$) frente a las niñas ($M=0,35$), aunque las diferencias significativas tan sólo se presentan en relación a la violencia verbal, siendo los niños los que dicen ejercer violencia verbal con mayor frecuencia ($M=0,57$) que las niñas ($M=0,33$).

Además, la gravedad otorgada entre niños y niñas presenta diferencias significativas, pues los niños dan mayor importancia a estos actos ejercidos ($M=2,63$) que las niñas ($M=1,92$).

GRÁFICO 6: DIFERENCIAS DE MEDIAS EN CUANTO AL GÉNERO SOBRE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA VERBAL REALIZADA.



En cuanto al curso, existen diferencias significativas en todos los tipos de violencia ejercida (verbal, física y otros tipos de violencia), salvo en el aislamiento social. Dichos resultados demuestran que los actos violentos ejercidos se producen con mayor frecuencia a medida que avanza el curso. Así, en el total de los actos

violentos ejercidos, es el alumnado de 6º de Primaria el que dice ejercer con mayor frecuencia ($M=0,48$) dichos actos frente a 2º y 4º ($M=0,25$ y $M=0,47$ respectivamente). Acudimos a la prueba Post Hoc para conocer dónde radican dichas diferencias. Así, en el total sobre la violencia ejercida, las diferencias significativas se encuentran entre 2º curso y 4º y 6º ($p=0,03$ y $p=0,05$ respectivamente).

En cuanto a la violencia física ejercida, la prueba Post Hoc demuestra que existen diferencias significativas entre 2º y 4º curso ($p=0,03$) siendo la media en 2º curso de 0,18 con respecto a 4º curso que es de 0,45.

Sobre otros tipos de violencia ejercida, nuevamente observamos que a mayor edad, mayor frecuencia de situaciones violentas ejercidas, como queda reflejado en la tabla 11. Así, las diferencias significativas se dan entre 2º curso y 4º y 6º curso ($p=0,02$ para ambos).

Considerando la gravedad otorgada a este tipo de actos violentos como agresor en los diferentes cursos, esta disminuye a medida que los participantes avanzan en la escolaridad, tal y como se observa en la tabla 11. Así, la prueba Post Hoc demuestra que las diferencias radican entre 2º y 6º curso ($p=0,00$).

Con respecto a las diferencias entre colegios, el total obtenido en las situaciones de violencia ejercida demuestra que los niños del colegio Albolafia dicen ejercer con mayor frecuencia violencia ($M=0,64$) que los del colegio Almanzor ($M=0,31$). Y así, podemos observar que todos los actos violentos que pueden tener lugar en el centro educativo se producen con mayor frecuencia en el colegio Albolafia que en el Almanzor.

Por otro lado, encontramos diferencias significativas en todos los tipos de violencia ejercida entre ambos colegios, siempre con valores más altos en el colegio Albolafia, aunque en el caso del aislamiento social estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

Además, se observa que existen diferencias, aunque no significativas, en la gravedad que otorga cada colegio a tales circunstancias realizadas. Así, como ocurría tanto en las situaciones presenciadas como vividas, a pesar de que la

frecuencia con la que dicen realizar actos violentos es mayor en el colegio Albolafia, la gravedad otorgada a dichos actos es menor (M=2,04) con respecto al colegio Almanzor (M=2,35)

6.5. Comportamiento ante situaciones violentas.

A continuación se presenta la tabla 12, en la que se muestran los resultados globales obtenidos en cuanto al comportamiento que tiene el alumnado ante determinados hechos violentos. En este caso, los valores de las variables oscilan entre 0 y 3 (nunca – siempre).

TABLA 12: MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LA PUNTUACIÓN TOTAL SOBRE EL COMPORTAMIENTO ANTE HECHOS VIOLENTOS.

	Si tienes problemas, dices algo	Si tienes algún problema, no dices nada	Si ves algún problema, dices algo	Si ves algún problema, no dices nada
N	107	106	106	105
Media	2,11	0,41	1,60	0,35
Desv. Típ.	(0,86)	(0,78)	(0,85)	(0,72)

En este caso, observamos que son muchas veces las que acuden a un adulto de referencia si se ven envueltos en algún problema (M=2,11), aunque no son tantas las que lo hacen cuando tan sólo ven alguna situación de violencia (M=1,60). Además, podemos observar que normalmente no se van sin decir nada si tienen o ven algún problema (M=0,41 y M=0,35 respectivamente).

A continuación, se presenta la tabla 13 que muestra los resultados obtenidos sobre las diferencias encontradas entre las distintas variables del estudio (género, curso y colegio) en este último grupo de ítem.

TABLA 13: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LOS “COMPORTAMIENTOS ANTE SITUACIONES VIOLENTAS” (GÉNERO, CURSO Y COLEGIO)

COMPORTAMIENTO ANTE SITUACIONES	Género			Curso				Colegio		
	Niño	Niña	Sig.	2º	4º	6º	Sig.	Albolafia	Almanzor	Sig.
Si tienes, sí dices	2,01 (,98)	2,22 (,72)	,21	2,49 ,80	1,972 ,83619	1,871 ,85184	,01*	1,8929 (,95604)	2,1899 (,82160)	,119
Si tienes, no dices nada	,36 (,76)	,45 (,80)	,54	,22 ,72	,4286 ,81478	,5714 ,77784	,164	,5556 (,97402)	,3544 (,69868)	,248
Si ves, sí dices	1,58 (,82)	1,61 (,89)	,87	1,75 ,91	1,400 ,79335	1,642 ,82757	,210	1,5000 (1,00000)	1,6329 (,79947)	,487
Si ves, no dices nada	,45 (,82)	,25 (,60)	,15	,22 ,64	,3714 ,68966	,4706 ,82518	,351	,6154 (1,02282)	,2658 (,57085)	,107

Como puede verse en la tabla anterior, sobre el comportamiento del alumnado ante tales situaciones no existen diferencias significativas entre los grupos, salvo en el caso del curso. Estas diferencias se dan cuando el alumno tiene un problema y acude a un adulto de referencia para contarle. Se observa que a medida que avanza el curso la media desciende, lo que quiere decir que a mayor edad, acuden con menos frecuencia a algún adulto de referencia. Para conocer dónde radican las diferencias acudimos a la prueba Post Hoc que evidencia que éstas se dan entre 2º curso y 4º y 6º ($p=0,03$ y $p=0,01$ respectivamente).

7. CONCLUSIONES

Partiendo de todos los datos cuantitativos presentados en el apartado anterior, procedemos a continuación a comentar las conclusiones generales de esta investigación, así como las implicaciones para la prevención de las situaciones que conlleven algún tipo de violencia entre iguales. En este apartado también comentaremos brevemente las limitaciones principales del presente estudio, así como las posibles líneas de trabajo para futuras investigaciones en este campo.

7.1. Conclusiones generales

Los resultados globales obtenidos a través del cuestionario aplicado a nuestros participantes sobre los hechos violentos que tienen lugar en el centro educativo nos informan de que los valores correspondientes a la frecuencia con la que tienen lugar determinados actos violentos es bastante reducida. No obstante, no podemos olvidar que sí parecen existir situaciones violentas como consecuencia de las interrelaciones diarias que tienen lugar en las aulas de nuestros participantes.

Los datos nos indican que la mayor frecuencia en relación a actos violentos se refiere a las situaciones violentas presenciadas, quedando en segundo lugar las situaciones vividas y después las realizadas. Todas aquellas situaciones adquieren valores en torno al valor 1, que en la tabla de interpretación corresponde a “pocas veces”. Incluso muchas de las situaciones quedan valoradas por debajo de este valor, lo que indica que la frecuencia con la que dicen presenciar, vivir o realizar dichos actos ha sido valorada en muchas ocasiones con un 0, lo cual corresponde a “nunca”.

Debemos concluir por lo tanto que gran parte de los participantes dicen no verse envueltos en actos violentos de tipo verbal, físico o social con mucha frecuencia, ni en el rol de espectador, ni el de víctima ni el de acosador). Aun así, la interpretación en cuanto a la gravedad que de estas situaciones tiene el alumnado adquiere valores más altos, por lo que, a pesar de que las situaciones violentas que dicen presenciar, vivir o realizar ocurren con poca frecuencia, estos las interpretan como actos con un cuantioso grado de gravedad.

Aunque se comentará más adelante este aspecto como una posible limitación del estudio, no podemos olvidar que los datos que hemos recogido no son de tipo observacional, sino que hemos pedido a los propios niños que informen sobre los actos de violencia que observan, realizan o sufren en la escuela. Algunos estudios critican este tipo de metodología de autoinforme, por observar problemas de fiabilidad en algunos casos a la hora de obtener información sobre temáticas tan delicadas (Salmivalli, 2002).

Con respecto a las diferencias en función de las variables sociodemográficas de nuestro estudio (sexo, edad y colegio), encontramos que las niñas dicen presenciar más actos violentos que los niños de forma global, aunque estas diferencias no resultaron ser significativas. A pesar de esto, los resultados demuestran que son los niños los que dicen presenciar con mayor frecuencia violencia de tipo verbal y física, además de ser ellos mismos los que le dan mayor importancia a dichas situaciones al valorar con mayor índice de gravedad tales actos.

En cambio, son los niños los que dicen vivir y realizar con más frecuencia actos violentos, siendo ellos mismos los que también perciben con mayor gravedad dichos actos con respecto a las niñas. Las diferencias en cuanto a las agresiones son significativas en varios aspectos: violencia verbal, física y aislamiento social, entre las que se incluyen situaciones de insultos, peleas con fuerza, no dejar jugar a alguien en el recreo...

Estas diferencias de género en la participación de determinados actos, ya sea como víctima o agresor, siguen la línea de lo encontrado en otros estudios (Defensor del Menor, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2006; Díaz-Aguado et al., 2004; HBSC, 2004; Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 2000), siendo los niños los que dicen sufrir y participar en un mayor número de situaciones violentas.

Además, los resultados obtenidos no apoyan trabajos previos en los que se muestran que las situaciones en las que se produce aislamiento social son más frecuentes entre las niñas (Crick y Grotpeter, 1995), sino que siguen la línea de aquellos que no han encontrado este resultado (Nansel et al., 2001; Lucas, 2008).

Aunque los datos no son concluyentes al respecto, parece que todo lo anterior evidencia que el género es un factor de riesgo en relación a los chicos, pues como muestran algunos autores podría existir relación en referencia a la violencia entre el género (o, más concretamente, los estereotipos de género) y los valores asociados a ésta (dominio, fuerza, etc.) (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001). El rol de masculinidad lleva asociado en nuestra cultura unos valores y estereotipos que acercan más a los varones a las situaciones violentas, tanto en el rol de víctima como de agresor. Por ello, implantar programas adoptando una perspectiva de género, es imprescindible tanto para comprender como para prevenir las condiciones de riesgo implícitas en la violencia entre iguales.

Con respecto a la edad, es el grupo de menor edad (2º curso) el que dice presenciar y vivir con más frecuencia dichos actos violentos, siendo el alumnado del curso de mayor edad (6º curso) el que más dice realizar este tipo de conductas.

A medida que el alumnado avanza en los cursos que incluye la etapa de Primaria, la frecuencia con la que se presencian y se viven determinados actos violentos disminuye. Estos resultados siguen la línea de lo que otros estudios han encontrado en cuanto a la relación inversa entre curso (edad) y las conductas de violencia entre iguales (Defensor del Menor, 2006; Defensor del Pueblo, 2000, 2006; Díaz-Aguado et al., 2004; Olweus, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

A pesar de ello, en los resultados obtenidos sobre las situaciones realizadas, éstas aumentan a medida que avanzan en curso. Se sugiere la realización de estudios posteriores que indaguen en esta discrepancia entre las frecuencias de los actos violentos percibidos y vividos, que parecen reducirse significativamente con la edad, frente a los actos violentos realizados, que parecen aumentar en el autoinforme de nuestros participantes. En este sentido, la escuela adquiere un papel fundamental en la socialización de los niños para que estos vayan adquiriendo las habilidades sociales y asertivas necesarias en las interrelaciones que tienen lugar tanto dentro como fuera de la escuela.

Por otro lado, los datos obtenidos en este trabajo indican que los actos violentos de todo tipo, tanto presenciados, vividos como realizados por el alumnado, adquieren su mayor índice de frecuencia en el 4º curso. Este hallazgo supone una

contradicción respecto a otros estudios, como el llevado a cabo por la Organización Mundial de la Salud (2004) a través del Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) entre 2000 y 2001, que revela que el mayor incremento en acoso se producía entre los 11 y 13 años, edades que corresponden a los dos últimos cursos de Educación Primaria (5º y 6º curso), y el primer curso de Educación Secundaria.

Merece especial atención la violencia de tipo social. Este tipo de violencia es la que se presencia, vive y realiza con más frecuencia. Aunque este tipo de violencia no es tan observable como puede ser la de tipo físico o verbal, puede ser también muy peligrosa, ya que puede generar procesos de exclusión en cuanto al grupo de iguales que pasen desapercibidos para el profesorado y las familias.

A pesar de que todos los tipos de violencia presenciados, vividos y realizados aumentan de 2º a 4º curso, estos actos disminuyen en 6º curso, salvo la violencia de tipo social realizada. En este caso, existe una discrepancia interesante entre los actos de violencia social que dicen realizar, y aquellos que dicen sufrir. Así, los participantes mayores dicen no realizar tanto aislamiento social, aunque por otro lado este grupo es el que puntúa más alto en cuanto a vivencias de este tipo como “víctimas”. Esto puede interpretarse partiendo de la hipótesis de que los participantes no son conscientes de ese vacío que pueden estar haciendo a alguien con determinados actos, pero que realmente existe y lleva a algunos niños a sentirse aislados.

En este sentido, si queremos realizar intervenciones y estrategias de prevención en esta área, es muy importante tener en cuenta el desarrollo psico-evolutivo del niño en estas edades, puesto que éstas son cruciales para el desarrollo de la personalidad (Piaget, 1956; Palacios, Marchesi y Coll, 2004). Hacia los 9 años (4º de Primaria) comienzan las primeras pandillas y le dan mucha importancia a lo que sus compañeros piensen de ellos, siendo bastante sensibles a las críticas referidas a su persona. Los amigos son muy importantes y valoran el que se les otorgue confianza dentro de un grupo. Por eso, trabajar sobre aspectos relacionados con la autoestima y la inteligencia emocional en estas edades será imprescindible, ya que ésta es determinante en la formación de personas competentes y que no se dejen llevar por los demás. Además, y como ya se comentó con anterioridad, los compañeros no sólo proporcionan una oportunidad fundamental para desarrollar la

competencia social, si no que se convierten en estas edades en una de las principales fuentes de apoyo emocional, por lo que cumplen también un papel prioritario en la formación de la identidad (Díaz-Aguado, 1996; 2003).

Por ello, que se lleven a cabo programas con tales características en el primer ciclo de Primaria sería ideal, antes de que tenga lugar ese incremento de violencia de tipo relacional hacia final del segundo ciclo (4º curso). En este sentido, conviene señalar el papel que pueden tener los alumnos más mayores en la prevención e intervención ante los episodios de violencia entre iguales.

Otro dato significativo de los encontrados en nuestros resultados es que en todas las situaciones, ya sean presenciadas, vividas o realizadas, disminuye la gravedad con la que los participantes perciben dichos actos violentos a medida que avanzan los cursos.

Además de considerar las posibles diferencias de edad y género, como se ha visto se han analizado también las discrepancias entre los dos centros educativos estudiados. Las diferencias entre colegios demuestran que en el colegio Albolafia tienen lugar con mayor frecuencia actos violentos, y esto se demuestra en las situaciones presenciadas, vividas y realizadas. A pesar de ello, la gravedad de estas situaciones adquiere un valor más alto en el colegio Almanzor, aunque los resultados de la investigación demuestran que es en este centro donde se producen con menor frecuencia este tipo de actos violentos.

El hecho de que haya más violencia en el colegio Albolafia pero la gravedad que los alumnos otorgan a dichos actos sea menor podría deberse al contexto de exclusión en el que viven los estudiantes de este centro, y a las interrelaciones propias que en esta cultura existen. Es decir, en este contexto de exclusión hay, probablemente, más situaciones de “violencia” en el entorno en el que se desarrolla la vida cotidiana de estos niños, por lo que podría ser que dieran menos importancia a las mismas. Aunque ésta fuera la explicación adecuada para esta discrepancia, esto no quiere decir que dichos actos violentos se deban aceptar, sino que es necesario implantar planes en los que la asertividad y el respeto hacia el otro sean el eje de dichos planes, incluyendo medidas más ecológicas y contextuales que

incluyan, en la medida de lo posible, prevención de la violencia en otros contextos de desarrollo de estos niños y niñas como puede ser la familia, el barrio, etc.

Si nos centramos en el comportamiento de dicho alumnado ante las situaciones de violencia, los valores evidencian que con mucha frecuencia acuden a un adulto de referencia cuando presencian o viven alguna situación de este tipo. Aun así, cabe decir que cuando son ellos mismos los que se ven envueltos en tales circunstancias acuden más a menudo que cuando tan sólo la presencian. Ello sigue la línea de los estudios realizados en España (Defensor del Pueblo, 1999, 2006; Díaz-Aguado et al., 2004; Ortega y Mora-Merchán, 2000) que revelan que gran parte del alumnado no intervenía en los episodios de violencia porque consideraban que no era problema suyo. Estos estudios también manifiestan que había un porcentaje elevado de alumnos que admitía que aunque no hacía nada, creían que deberían hacer algo. Esto es un dato del cual se puede sacar buen provecho promoviendo intervenciones que traten de evitar que ellos se conviertan en observadores pasivos, promoviendo otros roles más positivos como agentes activos en la prevención de la violencia entre iguales.

Considerando los datos aportados sobre las respuestas y comportamientos de los niños cuando presencian o viven situaciones de violencia en su centro educativo, aparecen de nuevo algunas diferencias sociodemográficas en nuestro estudio (sexo, edad y colegio) que merecen ser desatacadas.

Con respecto al género, son las niñas las que dicen acudir con mayor frecuencia a un adulto cuando ocurren determinadas situaciones violentas, tanto si las sufren como víctimas como si las presencian como espectadoras. Los resultados obtenidos siguen en la línea de los estudios que afirman que las chicas suelen adoptar el rol de defensor con mayor frecuencia, mientras que los chicos suelen participar más frecuentemente desde un rol de reforzador y asistente de estas situaciones (Salmivalli et al., 1998).

En este sentido, conviene seguir examinando el papel del género en las conductas de violencia entre iguales, así como considerar la participación de las chicas como un importante recurso en la prevención de la violencia escolar, a la vez que se refuerzan este tipo de respuestas entre los niños varones.

En cuanto al curso, los datos demuestran que a medida que avanza la edad, los niños y niñas acuden con menos frecuencia a algún adulto de referencia, tanto si se ven envueltos como si presencian determinados actos violentos. Aun así, sería importante conocer a qué adultos acuden ante estos hechos.

Y por último, con respecto a la diferencia entre colegios, es el alumnado del colegio Almanzor el que con mayor frecuencia informa de las situaciones violentas que puedan ocurrir en el centro, tanto si las padecen ellos mismos como si las ven. En pocas ocasiones se van sin decir nada. Este hecho puede resultar una condición peligrosa para el colegio Albolafia, ya que con mayor frecuencia se van sin decir nada a pesar de tener o presenciar algún problema. El hecho de no decir nada puede deberse a que estos no perciben tales actos violentos como situaciones realmente peligrosas que pueden tener consecuencias negativas para sus compañeros. En la cultura gitana cada grupo familiar es independiente y autónomo y sin ningún vínculo de poder de unos sobre otros, y esto puede explicar que el número de niños que acuden a sus familias para contar si alguien tiene problemas sea muy escaso (Santiago, 1997).

7.2. Propuesta de intervención

Teniendo en cuenta que hemos confirmado que la violencia existe en las aulas que hemos analizado, en diferentes formatos (social, físico, relacional...), en diferentes roles (víctima, agresor, espectador), y con diferentes intensidades, hemos considerado necesario realizar una propuesta de intervención en este contexto educativo, partiendo de las numerosas propuestas previas que existen en esta línea. A continuación se hace referencia a las posibles actuaciones para prevenir las situaciones de violencia entre iguales que puedan tener lugar en el contexto educativo. Para ello, tomando como referencia las propuestas de Del Rey y Ortega (2001) en “Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas”, nos vamos a centrar en los programas que se llevan a cabo en el contexto andaluz con dichas propuestas, además de incluir algunas otras.

En primer lugar, se ha de decir que los programas de intervención a nivel estatal diseñados para acabar con la violencia entre iguales persiguen dos objetivos generales: disminuir la frecuencia de determinadas situaciones de violencia y prevenir tales actos a través de la mejora o creación de un buen clima de relaciones interpersonales (Del Rey et al., 2001).

Así, las estrategias de intervención que propone Del Rey et al. (2001) pueden agruparse en cuatro categorías: actuaciones dirigidas al cambio de la organización escolar; actuaciones dirigidas a la formación del profesorado para que éste diseñe sus propios modelos de intervención; propuestas concretas para desarrollar en el aula; programas específicos a aplicar en las situaciones y fenómenos de violencia con escolares implicados o en riesgo.

En el caso de Andalucía, entre los programas de innovación o cambio en la organización escolar, el centro se entiende como un sistema general de convivencia, el cual hay que gobernar y dinamizar de forma que facilite las relaciones positivas e impida, en la medida de lo posible, las negativas (Del Rey et al., 2001). En esta línea, y como ya se expuso en líneas anteriores, Ortega (1997) cree necesario implicar a toda la comunidad educativa (alumnos, profesores, familias y otros agentes educativos) en el modelo SAVE (Sevilla Anti Violencia Escolar).

Los programas que incluyen esta propuesta son: el SAVE; Convivir es Vivir (Carbonell, 1999); el Programa de Educación Social y Afectiva en el aula en Málaga (Trianes y Muñoz, 1994 y Trianes, 1996) entre otros.

Los programas que se dirigen a la formación del profesorado tienen como finalidad dinamizar las relaciones profesionales de los docentes mediante la constitución de grupos de trabajo, donde el profesorado adquiere un papel activo en cuanto al diseño de las actuaciones a desarrollar. Entre ellos encontramos las propuestas de Carbonell (1999), Fernández (1998), Ortega (1997), Trianes y Muñoz (1994) o el Programa de Educación para la Tolerancia (Díaz Aguado, 1996a).

Además, en algunas ocasiones se ofertan Cursos de Educación para la Convivencia y Prevención de la Violencia, iniciativa auspiciada por el Programa Educativo de Prevención de los Malos tratos entre Escolares (Ortega y colb., 1998) ofertados por los Centros de Profesores de Andalucía, a los cuales pueden asistir los

docentes para recibir dicha formación. Asimismo, la formación del profesorado en cualquiera de sus modalidades ha convertido a la convivencia en un tema prioritario dentro de la formación permanente del profesorado (Del Rey et al. 2001).

Respecto a las actividades para desarrollar en el aula, Del Rey et al. (2001) defienden varias líneas de actuación, recogidas por varios autores, entre las cuales destacan la gestión del clima social del aula y el trabajo curricular en grupo cooperativo apoyado por Ortega (1997); actividades de educación en valores y de los sentimientos, desarrollada en el modelo SAVE y en el Programa de prevención del Maltrato entre Escolares (Ortega et al., 1998); actividades de estudio de dilemas morales y actividades de drama, los cuales potencian el pensamiento crítico y la reflexión sobre la realidad social como algo muy complejo (Díaz Aguado, 1996; Ortega, 1997; Ortega y colb., 1998).

Otros investigadores como Avilés (2012) proponen la dramatización en el aula o en el centro como recurso didáctico para la prevención de la violencia y mejora de la convivencia, ya que les ayuda a reflexionar sobre los efectos personales que éstas tienen en las víctimas.

Finalmente, se proponen algunas estrategias de actuación específica contra la violencia escolar citadas por Del Rey et al. (2001) como las estrategias de Ayuda entre Iguales (Cowie y Wallace, 1998), entre las que se han desarrollado aquellas en las que un grupo de chicos y chicas actúan como consejeros y ayudantes de otros que están en un proceso de sufrir o haber sufrido violencia, malos tratos o abusos. Su finalidad es que estos chicos con problemas encuentren, en la conversación y apoyo con otros, una solución o reflexión sobre sus problemas (Ortega y Del Rey, 1999).

En esta línea, la Consejería de Educación y la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación de la Junta de Andalucía propone entre sus medidas de prevención la “Tutoría compartida”. En este caso, se trata de personalizar la acción tutorial con el alumnado, vinculando su seguimiento académico y personal a una persona que asume responsabilidades tutoriales individualizadas estableciendo un vínculo afectivo con su tutorando, potenciando sus habilidades personales y desarrollando estrategias de intervención pedagógica

adecuadas a su nivel de progreso. Otra de las propuestas es el modelo de “Alumnado Ayudante”, en el cual se utiliza un gran recurso humano como es el propio grupo de iguales que llevan a cabo estrategias de ayuda entre los mismos compañeros con el fin de mejorar el clima del centro. Finalmente, los “Compromisos de Convivencia” como medida en la que se establecen y afianzan canales de implicación y participación activa entre el centro y las familias. Estos acuerdos se llevan a cabo con el alumnado que presenta problemas de conducta o de aceptación de las normas escolares con la finalidad de establecer mecanismos de coordinación entre familias y profesorado, permitiendo así la mejora de la integración y el rendimiento académico de este alumnado y favoreciendo el clima de convivencia en el centro.

Además, encontramos otras formas de intervención como son las estrategias de “Desarrollo de la empatía para agresores” (Ortega, 1998) en las que se llevan a cabo procesos educativos que mejoran la sensibilidad emocional y afectiva de chicos y chicas que han vivido en ambientes violentos o pocos afectivos. Esta estrategia podría ser muy eficaz en los dos centros educativos de nuestro estudio, pero aún más en el Colegio Albolafia por las características que envuelven dicho centro y por el contexto en el que se desarrolla su alumnado.

Actualmente y tras la incuestionable existencia de problemas de violencia entre iguales, todas las Consejerías de Educación tienen entre sus ámbitos prioritarios la educación para la convivencia con el fin de que se prevengan dichas situaciones.

Finalmente, y teniendo en cuenta los documentos generados por los diferentes Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales de España, esta figura cumple una función primordial en la defensa de la convivencia y por tanto, en asegurar un buen clima escolar. Como ya se comentó en líneas anteriores, el papel que se le asigna al educador social es el de mediadores en la resolución de conflictos, además de la detección y prevención de factores de riesgo derivadas de situaciones educativas desfavorables, además de velar por el cumplimiento de las normas de convivencia en el centro y la participación en el desarrollo de las habilidades sociales.

Al educador social no se le debería asignar el carácter de complementariedad respecto al resto de actividades educativas que en se desarrollan en el centro, ya que son profesionales de recursos, en contacto con el mundo exterior del centro, cercanos a las actividades alternativas socioeducativas, y a los servicios municipales y sociales.

De esta manera, si la educación se plantea como un proceso integral, que reúne aspectos no estrictamente conceptuales, procedimentales y de valores, ésta puede ser perfectamente asumible desde la educación social. Aspectos como el seguimiento, la mediación, la relación, formación, e implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos/as, las coordinaciones con las redes sociales externas al centro escolar, el conocimiento del contexto social donde se desarrolla la intervención educativa y de donde proceden los alumnos, etc., son sólo algunas de las posibilidades asumibles por los educadores dentro del marco ordinario de tareas en un centro escolar.

Es por ello, por lo que el papel del educador tanto en la prevención como en la intervención de la violencia entre iguales queda totalmente justificado mediante las funciones que de este profesional se demandan.

7.3. Limitaciones del presente estudio

A partir de los datos recogidos en la presente investigación hemos podido obtener una visión global de la convivencia y el clima escolar, y con ello datos relevantes sobre cómo piensan, sienten y actúan en relación a las conductas violentas entre iguales que pueden existir en ambos centros. Sin embargo, debido al escaso número de participantes que han aportado sus respuestas en dicho estudio, los resultados no se pueden generalizar a los niños de la etapa educativa estudiada, en este caso, Educación Primaria.

El escaso número de participantes hace que los resultados y conclusiones que hemos obtenido en este trabajo deban ser analizados con cautela, observando los mismos como el resultado de un estudio exploratorio inicial que debe ser ampliado y afinado en el futuro. En esta línea, el instrumento de recogida de datos

(el auto-informe) tiene como ya se comentó al inicio del trabajo muchas ventajas, pero también muchos inconvenientes que deben ser solventados y tenidos en cuenta a la hora de trabajar desde una visión global esta temática tan compleja desde un punto de vista social.

Así, a pesar de la utilidad de las técnicas puramente cuantitativas para recoger cantidades importantes de datos en participantes muy diversos, las realidades educativas, como ya se comentó en líneas anteriores, están plagadas de comportamientos humanos extremadamente multifacéticos y estrechamente vinculados a las características del contexto en el que se dan, por lo que reflejarlos en un número supone alejarse de la riqueza de significados asociada al objeto de estudio (Gil Flores, 2003). Es por esto, por lo que combinar estos métodos con otros de corte cualitativo, como entrevistas, observaciones o grupos de discusión, nos permitirían obtener resultados mucho más profundos y matizados. Porque en realidad, aunque toda investigación ha de tender a la máxima objetividad, lo que resulta imprescindible en la obtención de datos ricos de los que extraer resultados es la subjetividad de dichos participantes.

Además de la perspectiva del grupo de iguales, consideramos que sería muy relevante contar en futuros estudios con la visión del profesorado y las relaciones de éste con el alumnado, además de incluir el microsistema familiar para obtener información y su participación en el centro.

Otro aspecto que debería ser estudiado de cara a futuras investigaciones es el tema del “ciberacoso”, como comportamiento violento derivado del aumento en el mal uso que el alumnado hace de las nuevas tecnologías.

Por último, parece también importante insistir y tener en cuenta el papel que desempeñan los observadores ante determinadas situaciones de violencia en el centro educativo, lo cual nos permitiría obtener mayor información y utilizarlo como recurso primordial en la erradicación de cualquier situación de violencia entre iguales.

BIBLIOGRAFÍA

- Albadalejo Blázquez, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante: Alicante.
- Alonso L. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5-36
- Arboleda, L.M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Arnal, J., Rincón, D. del y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias de la educadora y el educador social*. Barcelona: Asedes.
- Avilés, J. M. (2002). PRECONCIMEI. *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: JMAM.
- Avilés, J. M. (2012). Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. . *Revista IIPS*, 15(1), 17-31.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. En R. G. Geen y E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (pp. 1-140). New York: Academic Press.

- Bellmore, A. D., Witkow, M. R., Graham, S., y Juvonen, J. (2004). Beyond the individual: The impact of ethnic context and classroom behavioral norms on victims' adjustment. *Developmental Psychology*, 40, 1159-1172.
- Benbenishty, R., y Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press
- Blaya, C. (2005). *Factores de riesgo escolares*. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, 83-93. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell Fernández, J.L. (Dir.). (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es Vivir*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Carbonell, J.L. y Peña, A.I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: CCS.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 864-882.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en niños y niñas de 10-12 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.

- Cerezo, F., y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14, 131-145.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., y Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Constitución Española de 1978. B.O.E. núm. 311.1. Artículos 15 y 27.
- Cowie, H; Wallace, H, (1998). *Peer support: A Teachers Manual*. London: Price's Trust.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Debarbieux, E., Blaya, C., y Vidal, D. (2003). Tackling violence in schools: A report from France. En P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe*, 17-32. London: Routledge.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. B.O.J.A. núm. 25
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). *Convivencia y confrontación entre iguales*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2006)*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Recuperado en http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen dos: Programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1996). *Niños con dificultades socio-emocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2001). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Instrumentos de evaluación*. Madrid: INJUVE.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: INJUVE. Dirección General de Familia de la Comunidad de Madrid
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Violencia en la escuela. Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dirección General de Familia, Consejería de Familia y Asuntos Sociales (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para*

ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia. B.O.C.M.

Dodge, K. A., Bates, J. E., y Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.

Espelage, D., Bosworth, D., y Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviours in early adolescence. *Journal of Counselling and Development*, 78, 326-333.

Fanjul Díaz, J.M. (2012). Visión jurídica del acoso escolar (bullying). *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_art03.pdf

Fernández Díaz, MJ., Álvarez Fernández, M., Herrero Toranzo, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis.

Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 38, 121-133.

Gil Flores, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 231-248.

Hernández Pina, F. (1997). *Conceptualización del proceso de la investigación educativa. La investigación experimental. Diseños de investigación experimental*. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Coords.). *Métodos de investigación en psicopedagogía*, (pp. 2-16). Madrid, McGraw-Hill.

Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121-137.

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Núm. adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. B.O.E. núm. 313. Artículo 28.2

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. B.O.E. núm. 313. Artículo 1.

Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.

Ladd, G. W. (1992). *Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer relationships*. En R. D. Park y G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 3-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lavilla Cerdán, L. (2011). Bullying: estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, núm. 281, p. 33987-34058

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, Núm. 307.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Núm. 106.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, Núm. 295.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, Núm. 238.

Lucas Molina, B. (2008). *Violencia escolar en Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons- Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100.

- Olweus, D. (1989). *The Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen: Mimeograph. (Citado en *General Survey Questionnaires and Nomination Methods concerning Bullying*. Recuperado de http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1_refs.html)
- Olweus, D. (1993) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. (1998 fecha de la edición en castellano).
- Olweus, D. (1999). *Norway*. En Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (Eds). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros X "Violencia y Acoso Escolar en España"*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. FAPACNE
- Orden Hoz, A. De la (1988). *La calidad de la educación*. Bordón, 40(2), 149-161.
- Pérez Juste, R., López Ruipérez, F., Peralta, M.D. y Municio, P. (2000). La calidad de la educación. *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid, Ed. Narcea, 2000.
- Organización Mundial de la Salud (2004) a través del Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) entre 2000 y 2001
- Ortega, R. y Del Rey, R. (1999). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenca escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, 23-26.
- Ortega, R. (1997) El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

- Ortega, R. (2000) (Coord.). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Visor.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., y Mora, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Universidad de Sevilla. (Citado en General Survey Questionnaires and Nomination Methods concerning Bullying. Recuperado de http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1_refs.html)
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (2004). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva* (pp. 23-30). Madrid: Alianza.
- Pellegrini, A. D., y Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Penalva, C. (2002). *El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación*. Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo, Universitat d'Alacant. Recuperado de <http://www.nodo50.org/tortuga/IMG/pdf/tratviol.pdf>
- Pérez Juste, R., López Ruipérez, F., Peralta, M.D. y Municio, P. (1994): *Centros educativos de calidad*, Madrid, ITE. En R. Pérez Juste, F. López Ruipérez, M. D. Peralta, y P. Municio, (2000): *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid, Ed. Narcea, 2000.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., y Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Piaget, J. (1956). Los estadios del desarrollo intelectual del niño y el adolescente. En J. Piaget et al., *Los estadios en la psicología del niño* (pp. 41-50). Buenos Aires: Nueva Visión.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA Ediciones.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: CEAC.

Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia: Orden de 25 de julio de 2002 por la que se da publicidad al Plan Andaluz de educación para la Cultura de paz y Noviolencia. Boletín Oficial del Estado, Núm. 117 de 05/10/2002

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.), Madrid, España: Autor.

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y los deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. Boletín Oficial del Estado, Núm. 131

Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz": Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+) Boja nº 85 de 03/05/2011

Resolución de 19 de septiembre de 2013, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se reconocen centros docentes pertenecientes a la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+), (BOJA 22-10-2013).

Resolución de 26 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el Profesorado o el Personal de Administración y Servicios, o maltrato infantil. (BOJA Nº 224 de 14/11/2007). Actualizados en Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas

para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. BOJA Nº 132 de 07/07/2011.

Rey, R. Del, Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 133-145.

Salmivalli, C., Karhunen, J., y Lagerspetz, M. (1996). How do the victims respond to bullying. *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.

Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., y Lagerspetz, M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two year follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.

Salmivalli, C., y Isaacs, J. (2005). Prospective relations between victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171.

Sanmartín, J. (Ed). (2004). *El laberinto de la violencia: causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.

Santiago Camacho, C. (1997). *Nuestras culturas. Nos acercamos a una cultura: los gitanos*. Unidad Didáctica 4. Dossier 1. Asociación Secretariado General Gitano. Recuperado de <http://www.asgg.org>

Schwartz, D., Dodge, K. A., y Coie. J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.

Smith, P. K., y Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189-209.

Sullivan, K. (2000). *Planning, philosophy, and policy*. En K. Sullivan (Ed.), *The antibullying handbook*. New York: Oxford University Press, 9-39.

- Trianes, M.V. y Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y afectiva*. Málaga: Puerta Nueva, Delegación de Educación y Cultura.
- Trianes Torres, M.V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Videra, A; Guzmán, A. (2003). Efectos psicosociales de la violencia en los medios de comunicación. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 194-199.
- Vieira, M. Fernández, I. y Quevedo, G. (1989) Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En Roland, E., y Munthe, E. (Eds.) (1989). *Bullying: An international perspective*. Londres: David Fulton, (pp. 35-52).
- Viguer, P. y Avià, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345–359.
- Whitney, I., Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extend of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Young people´s health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2001 survey / edited by Candace Currie, Chris Roberts, Antony Morgan, Rebecca Smith, Wolfgang Settertobulte, Oddrun Samdal and Vivian Barnekow Rasmussen. *Health Policy for Children and Adolescents*, 4.

ANEXOS

**CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA VIOLENCIA ESCOLAR
EN INFANTIL Y PRIMARIA (CEVEIP)**

CENTRO: _____

CURSO: _____ **EDAD:** _____ **ERES:** Un niño () Una niña ()

SITUACIONES PRESENCIADAS He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Insultarle en clase				
Insultarle en los pasillos				
Insultarle en el recreo				
Pegarle en clase				
Pegarle en los pasillos				
Pegarle en el recreo				
Empujarle o fastidiarle en las filas				
Molestarle o no dejarle hacer el trabajo				
Quitarle o esconderle las cosas				
Estropearle los trabajos				

¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?

Poco o nada

Regular

Bastante

Mucho

SITUACIONES VIVIDAS He sufrido situaciones que han llegado a molestarme como	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Me insultan en clase				
Me insultan en los pasillos				
Me insultan en el recreo				
Me pegan en clase				
Me pegan en los pasillos				
Me pegan en el recreo				
Me empujan o fastidian en las filas				
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo				
Me quitan o esconden las cosas				
Me estropean los trabajos				
Me dejan jugar los compañeros con ellos				
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo				
Tengo que jugar solo en el recreo				
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen				

¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?

Poco o nada

Regular

Bastante

Mucho

SITUACIONES REALIZADAS	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
He llevado a cabo situaciones que han llegado a molestar a algún compañero/a como				
He insultado en clase				
He insultado en los pasillos				
He insultado en el recreo				
He pegado en clase				
He pegado en los pasillos				
He pegado en el recreo				
He empujado o fastidiado en las filas				
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero				
He quitado o escondido las cosas a algún compañero				
He estropeado el trabajo a algún compañero				
He dejado de jugar con algún compañero				
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio				

¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?

Poco o nada

Regular

Bastante

Mucho

COMPORTAMIENTO ANTE SITUACIONES Cuando he tenido o he visto que alguien puede tener un problema con algún compañero/a, he optado por	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?				
Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?				
Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?				

-GRACIAS POR TU COLABORACIÓN-