

# VIOLENCIA ESCOLAR Y BULLYING EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:

---

## **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Trabajo Final de Grado de Criminología

Raquel Pujol Fernández

Curso 2014/2015

Tutor: Dr. Ismael Loinaz

## Sumario

<b>1. Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1. Violencia escolar y <i>bullying</i> .....</b>	<b>4</b>
2.1.1. Formas de violencia.....	5
2.1.2. Lugares donde se produce .....	6
<b>2.2. Factores que facilitan la aparición de violencia y <i>bullying</i> .....</b>	<b>7</b>
<b>2.3. Características del <i>bullying</i> .....</b>	<b>8</b>
2.3.1. Perfil del agresor .....	8
2.3.2. Perfil de la víctima .....	9
<b>2.4. Consecuencias del <i>bullying</i> .....</b>	<b>10</b>
<b>2.5. Incidencia en los centros de educación secundaria españoles .....</b>	<b>11</b>
<b>2.6. Prevención e intervención en España .....</b>	<b>15</b>
<b>3. Metodología .....</b>	<b>18</b>
<b>3.1. Población, muestra y muestreo.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2. Instrumentos.....</b>	<b>18</b>
<b>3.3. Procedimiento.....</b>	<b>19</b>
<b>4. Resultados.....</b>	<b>20</b>
<b>4.1. Perfil de los estudiantes .....</b>	<b>20</b>
<b>4.2. Incidencia y características de la violencia .....</b>	<b>22</b>
<b>4.3. Reacciones y opiniones hacia el uso de violencia.....</b>	<b>24</b>
<b>5. Discusión.....</b>	<b>27</b>
<b>6. Propuesta de prevención e intervención.....</b>	<b>32</b>
<b>6.1. Bases para una prevención e intervención efectiva.....</b>	<b>32</b>
6.1.1. Actividades de prevención propuestas por expertos.....	35
6.1.2. Actividades de intervención propuestas por expertos .....	37
<b>6.2. Propuesta de intervención orientada .....</b>	<b>40</b>
<b>7. Limitaciones.....</b>	<b>44</b>
<b>8. Conclusiones .....</b>	<b>44</b>
<b>9. Referencias .....</b>	<b>48</b>
<b>10. Anexos.....</b>	<b>51</b>
<b>10.1. Esquema básico del SAVE (Ortega, 1997).....</b>	<b>51</b>
<b>10.2. Cuestionario utilizado .....</b>	<b>52</b>
<b>10.3. Tablas y gráficos de resultados.....</b>	<b>57</b>

# 1. Introducción

La violencia escolar entre iguales es algo habitual en el sistema educativo y se ha considerado normal entre los chicos y chicas, restándole importancia durante mucho tiempo. A pesar de que en los últimos años se ha avanzado bastante en la concienciación e investigación acerca de este problema, todavía queda mucho camino en materia de prevención de la misma, a juzgar por las experiencias de muchos alumnos y alumnas durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde las conductas de exclusión, agresiones verbales, e incluso físicas, entre compañeros son frecuentes. Además este es un tema en el que los profesionales de la criminología podrían actuar, tanto en la investigación como realizando tareas de prevención e intervención para evitar la afectación del normal desarrollo de los jóvenes como resultado de esta conducta, que puede tener consecuencias negativas a largo plazo, siendo una de ellas la conducta delictiva.

El objeto de estudio en este trabajo es la violencia escolar entre iguales y, más concretamente, el *bullying*, que es una de las formas en las que ésta se manifiesta. Se pretende estudiar las características básicas de la problemática y la incidencia en España según los profesionales, para compararla con los resultados obtenidos en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de Cornellà de Llobregat, Barcelona. La investigación se centra en las actuaciones de prevención e intervención que se realizan en el país y, haciendo un repaso de aquellas que los expertos consideran más efectivas, se propondrán algunas acciones concretas que se puedan llevar a cabo en el centro de estudios seleccionado. Las hipótesis principales son: a) que la violencia escolar es una conducta generalizada en los centros de educación secundaria; b) que la incidencia en el IES investigado será similar a la que presentan los estudios españoles y; c) que es posible actuar para prevenirla y reducirla.

La violencia escolar entre iguales se da entre los alumnos de un centro de educación, en la escuela, en sus alrededores o a través de las redes sociales. Puede expresarse de muchas formas y cada investigador utiliza la clasificación que cree conveniente para su estudio. Cuando las agresiones son intencionadas, frecuentes, y existe diferencia de poder entre víctima y victimario se está hablando de *bullying*. La aparición de estas conductas se explica por características individuales, familiares y escolares, escenarios interconectados de desarrollo de los menores sobre los cuales se debe actuar en la lucha contra la violencia escolar. Las características individuales de los implicados permiten encontrar rasgos comunes para elaborar perfiles de agresor y víctima, cada uno con sus elementos característicos, aunque también pueden compartir alguno de ellos. Por otro lado, los estudios revelan que la violencia entre iguales está bastante extendida en España y no es fácil detectarla; además, las variables analizadas de un estudio a otro en ocasiones son muy distintas por lo que puede ser necesario unificar la investigación. En materia de prevención e intervención existen diversos estudios y propuestas de actuaciones, pero no hay un protocolo unificado que se implemente habitualmente. Al

respecto se destaca los programas Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) y Tutoría Entre Iguales (TEI), orientados al conjunto de la comunidad escolar, y que parecen tener buenos resultados.

Las consecuencias negativas de la violencia son múltiples a corto y a largo plazo, para víctimas, agresores y testigos. Esto confiere relevancia social al tema, ya que si se actúa contra la violencia en las aulas se pueden rebajar y eliminar dichas consecuencias, facilitando el normal desarrollo de los jóvenes. Para ello es necesario ampliar la investigación en este ámbito, de forma que se encuentren soluciones efectivas a la vez que se concientiza a la población de la importancia de llevarlas a cabo.

Para la realización de la investigación se utilizarán diversas bases de datos con artículos científicos sobre el tema, a los cuales se practicará un análisis del contenido. Para la investigación práctica destinada al conocimiento de la violencia en un instituto se usará un cuestionario anónimo basado en el CIMEI (Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales; Avilés, 1999) para alumnos, modificado y aplicado con anterioridad, por la investigadora y dos compañeras, a los alumnos de 3º de la ESO de un IES de Cornellà de Llobregat, las respuestas del cual se analizarán cuantitativamente utilizando el programa IBM SPSS Statistics 22.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Violencia escolar y *bullying***

La violencia escolar engloba todas aquellas situaciones de violencia y agresión que se producen dentro del ambiente educativo. Tal como expresan Del Rey y Ortega (2001), la violencia escolar se utiliza tanto para referirse a agresiones entre alumnos y maestros como a agresiones solo entre alumnos.

Dan Olweus, uno de los autores más conocidos e importantes en este campo, afirmó en 1997 que el *bullying* es la exposición repetida y a lo largo del tiempo a conductas dañinas e intencionadas que uno o varios chicos o chicas ejercen o intentan ejercer sobre otros. Es imprescindible que entre agresor y víctima haya un desnivel de poder, de forma que el segundo queda sometido por no poder defenderse. Añade que esto ocurre normalmente sin que se dé una provocación por parte de la víctima, pero que esto también es posible ya que existe la figura de la víctima provocadora.

Tal como razonan Finkelhor, Turner y Hamby (2012), existen conductas de agresión que van más allá de la definición de Olweus, y serían aquellas conductas que no tienen lugar de forma repetitiva, que no se dan en un contexto de dominación o que simplemente se llevan a cabo con la intención de jugar y no herir a nadie, pero que pueden ser igualmente graves y dañinas. Sin embargo se considera que todas

estas conductas pueden englobarse dentro de la victimización entre iguales, que también forma parte de la violencia escolar.

Por lo tanto el *bullying* es una forma de violencia entre iguales que tiene lugar en el ámbito escolar, se caracteriza por la repetición y prolongación de las agresiones en el tiempo, además de por una relación desigual de poder entre víctima y agresor. Si se quiere actuar sobre el *bullying* y prevenirlo se ha de prestar atención a las conductas de victimización entre iguales que todavía van más allá de esta definición, ya que se pueden considerar un paso previo a las mismas.

### 2.1.1. Formas de violencia

Existen muchas clasificaciones de la violencia entre iguales que se produce en el ambiente escolar, el uso de una u otra depende, sobre todo, del propio investigador, lo cual interfiere en el estudio unificado de este fenómeno, ya que una misma conducta se puede englobar en una u otra categoría dependiendo de la clasificación utilizada.

Olweus (1997) distingue entre el *bullying* directo, que engloba ataques relativamente visibles, y el indirecto, que se da en forma de exclusión social, expandir rumores y hablar mal de la víctima a sus espaldas. Finkelhor et al. (2012), en cambio, separan los tipos de victimización en: violencia entre iguales o conductas de agresión física, como dar patadas, puñetazos, tirar objetos...; ofensas contra la propiedad, que incluyen conductas como destruir, estropear o robar objetos que pertenecen a la víctima; victimización sexual, que comprende tocamientos no consentidos y exposición a contenido sexual no consentido entre otros; y victimización psicológica o emocional, como tratar mal, poner motes y expandir rumores.

En nuestro país, según el estudio realizado por Méndez Mateo (2012) existen diferentes formas de manifestación de la violencia escolar y del *bullying*: el maltrato físico, el maltrato verbal (tanto directo como encubierto), la agresión material o la agresión sexual. También hace referencia a la relativamente nueva modalidad de acoso entre compañeros, denominada *ciberbullying*, consistente, por ejemplo, en gravar o tomar fotografías de ciertas conductas de una persona y difundirlas por la red con posterioridad con el fin de avergonzar y humillar a la víctima que queda expuesta a la vista de todos, pero en el que no se entrará en este trabajo por ir más allá del objetivo del presente estudio.

Existen otras formas de clasificación para el tipo de violencia ejercida o sufrida. Una de ellas es según cómo se emplea esta violencia: bien por acción o bien por omisión. Esta distinción conlleva la pregunta de si los testigos que no actúan para finalizar con la violencia por acción estarían ejerciendo una violencia por omisión. Según el daño causado la violencia se puede considerar física directa,

psicológica, social, sexual o mixta (uso de diversos tipos a la vez). Y, si tomamos como referencia el número y características del agresor, distinguiremos entre violencia única-grupal (un agresor y una víctima o más) o violencia directa-remota (si se identifica al agresor o no se puede identificar) (Cerezo, 2009). Cabe añadir que una de las características más importantes del *bullying* es que no sólo se produce entre un agresor y una víctima, sino que suele ser un fenómeno grupal (Cerezo, 2009; García, 1997).

Gutiérrez, Barrios, de Dios, Montero y del Barrio (2008) igual que del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003), en la línea de Finkelhor et al. (2012), indican que las formas de violencia entre iguales son la exclusión social (ignorar, no dejar participar), la agresión verbal (insultar, poner mote, hablar a las espaldas), la agresión física directa (golpear) e indirecta (esconder, romper o robar cosas), las amenazas y chantajes y la agresión o abuso sexual. Esta clasificación es, a juicio de la investigadora, una de las más completas y que por tanto permite distinguir mejor las conductas de violencia entre iguales en la escuela. Por ello, excluyendo la violencia sexual no estudiada en esta investigación, esta será la clasificación utilizada a la hora de analizar los datos que se expongan más adelante. Con tal de hacer más comprensible esta clasificación se ha elaborado una tabla basada en la distinción de formas de violencia de Gutiérrez et al. (2008) y Del Barrio et al. (2003), que se muestra a continuación:

<b>Tipo de violencia</b>		<b>Ejemplos</b>
<b>Exclusión social</b>		Ignorar, no dejar participar...
<b>Agresión verbal</b>		Insultar, poner mote, expandir rumores, hablar mal a las espaldas...
<b>Agresión física</b>	<b>Directa</b>	Golpear, dar patadas, dar puñetazos, lanzar objetos...
	<b>Indirecta</b>	Esconder, romper o robar pertenencias...
<b>Amenazas y chantajes</b>		Amenazar, chantajear
<b>Violencia sexual</b>		Agresión y abuso sexual, exponer sin consentimiento a material con contenido sexual...

### 2.1.2. Lugares donde se produce

Que el *bullying* sea una forma de violencia escolar no quiere decir que solamente se produzca en la escuela, sino que se puede dar en distintos lugares, los cuales pueden ser: las dependencias escolares (las aulas, el patio, los pasillos...), los alrededores del centro (la entrada, el camino hacia él), y los “escenarios remotos”, un ejemplo de los cuales pueden ser las redes sociales en el *ciberbullying*

(Cerezo, 2012). El estudio de los lugares en los cuales se producen las conductas violentas puede relacionarse con el control que hay en los mismos y, por tanto, con la facilidad de detección de la problemática. En este sentido Barri (2006) dice que las conductas de violencia entre iguales se producen en lugares donde no hay demasiada vigilancia, como patios, servicios, vestuarios, comedores y a la salida del centro, y muchas veces también en el aula sin que se entere el profesor.

## **2.2. Factores que facilitan la aparición de violencia y *bullying***

Haciendo una revisión de los estudios que se han realizado sobre el tema, se puede observar que la mayoría de autores atribuye el *bullying* tanto a causas internas de los adolescentes como a factores ambientales o contextuales, sobre todo del centro de estudios y los profesores, pero también de la familia de los menores (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2005; Gendron, Williams y Guerra, 2011; Guerra, Williams y Sadek, 2011; Loredo, Perea y López, 2008; Ortega et al., 1998; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010; Varela, Ávila y Martínez, 2013). No es posible estudiar todos estos factores en esta investigación, pero sí se incidirá en el ambiente escolar como uno de los principales responsables de la aparición, y por lo tanto, agente preventivo y de intervención de la violencia escolar. Aun así no debe olvidarse que una aproximación multisistémica, que atienda a todos los ambientes de desarrollo de los menores, parece ser la mejor forma de prevenir y reducir estas conductas.

Parece ser que la percepción del centro de estudios como un lugar hostil, y de no soporte, propicia la aparición de conductas de *bullying*, ya que éstas se ven como un modo de sentirse bien con uno mismo y ganar respeto y estatus. El clima hostil también provoca que los alumnos tengan baja autoestima, lo cual se relaciona con un mayor *bullying* en estos ambientes. Además, la creencia de que la agresión es un comportamiento apropiado y aceptable también eleva los casos de *bullying* (Gendron et al., 2011).

Guerra et al. (2011) expresan que ciertas características de la escuela, como bajo soporte para el progreso académico, desconfianza entre alumnos y profesores y bajas oportunidades para el comportamiento prosocial, hacen que los niveles de *bullying* aumenten. Y añaden que las creencias positivas hacia la agresión son quizás el elemento más importante en la aparición y control del *bullying*.

Rigby (2000), Swearer et al. (2010) y Varela et al. (2013) coinciden con los anteriores autores al afirmar que la percepción del clima en el aula de no apoyo y las relaciones afectivas escasas en este contexto son elementos clave en la aparición del *bullying*.

A nivel individual se señalan factores biológicos (como la fuerza física en agresores o tener un hándicap que les hace distintos en víctimas), de personalidad (como la labilidad emocional de los agresores o la ansiedad de las víctimas) y de conducta social (como la escasa empatía en alumnos agresores o la falta de habilidades sociales en los alumnos que son víctima de la violencia) como elementos que propician el convertirse en víctima o agresor (Cerezo, 2009). Los agresores presentan síntomas de depresión y estrés en mayor medida y una empatía más baja (Varela et al., 2013). Además, Guerra et al. (2011) encuentran una relación significativa entre el *bullying* y la baja autoestima de los alumnos. Por otro lado, Swearer et al. (2010) y Rigby (2000) ponen énfasis en las cualidades que hacen distintos a algunos chicos y chicas, que pueden convertirse en víctimas, tales como discapacidades y la orientación sexual.

A su vez, factores como los modelos violentos, el escaso afecto, los conflictos y las actitudes negativas influyen en la perpetuación de conductas violentas entre iguales, así como la sobreprotección, la tolerancia y el control son elementos presentes en las familias de las víctimas (Cerezo, 2009; Varela et al., 2013).

Pero estos factores no actúan por sí solos sino que están interrelacionados, de manera que los cambios en uno pueden producir cambios en otro. A este efecto Swearer et al. (2010) encontraron, por ejemplo, que el ambiente positivo en la escuela puede contrarrestar la falta de apoyo parental.

## **2.3. Características del *bullying***

### **2.3.1. Perfil del agresor**

Es difícil realizar un perfil de agresor y un perfil de víctima. Aun así, diversos autores han encontrado rasgos comunes en la mayoría que pueden facilitar esta tarea y que se exponen a continuación. Antes de ello cabe destacar que, tal y como sugieren Guerra et al. (2011), a pesar de las diferencias que pueda haber entre víctimas y agresores, estos también comparten algunas características como las alteraciones en autoestima, las creencias positivas hacia la agresión y el contexto escolar.

Olweus (1997), y en nuestro país García (1997), describen al agresor típico como una persona agresiva, tanto hacia sus compañeros como hacia el resto de personas de su entorno social. Coincidiendo con ellos, Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004), añaden que tienen una actitud positiva hacia la violencia y son propensos a utilizarla en mayor medida que otros chicos y chicas de su edad, posiblemente por su falta de habilidades para la resolución no violenta de conflictos, su baja empatía y escaso desarrollo moral. Olweus (1997), además, indica que son personas muy impulsivas y con necesidad de dominar a otros, normalmente más fuertes que sus iguales y sobre todo que su víctima, y que no muestran empatía hacia ellas. También es posible que no sean populares, pero nunca alcanzan el nivel de aislamiento social tan bajo que caracteriza a las víctimas.

Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011) expresan que el agresor suele tener dificultades para controlar sus impulsos y emociones. Revelan que estos chicos son descritos como conflictivos, no se sienten identificados con el colegio y en ocasiones tienen problemas familiares, tal como afirman Varela et al. (2013), lo que propicia una falta de control. Son chicos frustrados y con problemas personales, que intentan aliviar mediante el ejercicio de la violencia hacia sus iguales, lo cual también les sirve para reafirmar su personalidad y su posición de líderes en el grupo de amigos. Suelen consumir sustancias adictivas e implicarse más en conductas de riesgo para la salud que las víctimas (Méndez y Cerezo, 2010).

Olweus (1997) sostiene que los agresores no tienen la autoestima baja. En esta línea, Guerra et al. (2011) encontraron que los agresores tienen unos niveles normales, e incluso elevados, de autoestima, al contrario que Valera Garay et al. (2013) quienes afirman que estos sí tienen la autoestima baja. Este desacuerdo se repite en diversos autores y no se llega a una conclusión clara al respecto, lo cual puede indicar que realmente no hay una única posibilidad de afectación en la autoestima de los victimarios o bien que ésta no se ve afectada por sus conductas violentas y, por lo tanto, no hay relación entre ambas variables.

Olweus (1997) cita algunos motivos del ejercicio de *bullying* por parte del agresor, los cuales son: su necesidad de poder y dominio, la búsqueda de prestigio entre los compañeros, el desarrollo de sentimientos hostiles hacia el entorno, la satisfacción que sienten al infringir daño y sufrimiento a otros, y un “componente instrumental”, es decir, que la víctima les entregue objetos de valor. También el abuso de poder, deseo de dominar e intimidar, la diversión, obtener popularidad y poder en el grupo son posibles motivos para el ejercicio de violencia escolar (Cerezo, 2009, 2012).

### **2.3.2. Perfil de la víctima**

Algunos autores distinguen entre dos tipos de víctima: las víctimas pasivas y las víctimas provocadoras, término que puede llevar a culpabilizar a la víctima de su situación, por lo que hablar de víctimas activas, tal como propone Díaz-Aguado (2005), puede ser más positivo de cara a la concienciación sobre la gravedad e importancia de esta problemática. En cuanto a la víctima típica, “no provocadora” o pasiva, son personas inseguras y físicamente más débiles que sus iguales. Suelen tener baja autoestima y se muestran tímidas, vulnerables y socialmente aisladas. A veces son vistas como molestas o, simplemente, distintas a los demás (García, 1997; Guerra et al., 2011). Olweus (1997) y Díaz-Aguado et al. (2004) describen a la víctima pasiva como ansiosa e insegura, con baja autoestima y una visión negativa de sí misma y el mundo, lo cual se acentúa con la victimización. Suelen estar socialmente aisladas en el centro escolar y ser débiles, tanto física como psicológicamente, en relación a sus iguales y su victimario. Este tipo de víctima no es agresiva y no

tiene conductas de burla ni provocación. Por el contrario, la “víctima provocadora” o víctima activa muestra conductas agresivas además de inseguras y ansiosas. Es impulsiva y su comportamiento suele causar irritación y tensión en sus compañeros y, de alguna manera, “provoca” en ellos rechazo y agresión. Avilés (2009), igual que García (1997), encontró que todos los tipos de víctimas, en general, carecen de habilidades para la resolución de problemas y por lo tanto no saben cómo reaccionar cuando se ven envueltas en conductas de violencia, si bien es cierto que las víctimas que son menos victimizadas suelen responder al *bullying* de forma activa más veces que las víctimas que son victimizadas en más ocasiones, quienes presentan reacciones pasivas de parálisis e impotencia.

## 2.4. Consecuencias del *bullying*

La violencia escolar y, sobretudo, el *bullying*, por sus características especiales ya descritas al definirlo, tienen consecuencias negativas en las víctimas que lo sufren directamente, pero también en los testigos y en los propios agresores, tal como se expone a continuación. Ello hace que la tarea de prevención e intervención para evitarlas sea de vital importancia, ya que dichas consecuencias no sólo se presentan a corto plazo, sino que también afectan a los implicados en edades más avanzadas, pudiendo influir incluso en su personalidad en los casos más graves. Además, cuanto más repetidas y graves son las conductas violentas, más afectación supone para los implicados.

Las víctimas suelen mantener en secreto lo que les sucede, seguramente, por la vergüenza que sienten al ser victimizados, pero aun así es normal que se nieguen a acudir al centro sin motivo aparente. En el momento de la agresión es posible que sientan miedo, enfado, estrés, vergüenza, sentimientos de indefensión... (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009). Pero las consecuencias más importantes son aquellas que se dan a largo plazo, como el desarrollo de una imagen negativa de sí mismos, tanto en su competencia académica como en su conducta y apariencia, así como el desarrollo de una baja autoestima. En algunas ocasiones, la víctima tiende a realizar conductas agresivas hacia otras personas y hacia sí misma. Se sienten indefensas, humilladas y aisladas, lo cual les puede llevar al fracaso escolar, niveles elevados de ansiedad y pérdida de la calidad de vida a nivel general. También puede afectar gravemente a su desarrollo personal, ya que pueden formar una personalidad insegura (Avilés et al., 2011; Guerra et al., 2011; Olweus, 1997) y problemas de salud mental (Rigby, 2000). Además, puede provocar que se generalice una percepción hostil del mundo que le rodea, sobretudo del ambiente escolar, lo que deriva en estados graves de ansiedad y aislamiento social, además del descenso en las calificaciones y del interés en el aprendizaje (Cerezo, 2002; Rigby, 2000). Se produce así en muchas ocasiones un desajuste psicosocial en las víctimas, sobre todo si sufren violencia relacional o exclusión social, que afecta a todos los ámbitos de sus vidas (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010). Además, Rigby (2001), tras realizar una búsqueda exhaustiva de estudios

acerca de esta problemática, señala que una de las consecuencias más extremas para las víctimas de *bullying* es la ideación suicida y con ella, en algunas ocasiones, también el suicidio, y añade síntomas somáticos y psicossomáticos, así como ansiedad, depresión y pobre salud física a las consecuencias de ser victimizado.

Olweus (1997) también habla de las consecuencias del *bullying* en los agresores. Según este autor puede ser que estos chicos y chicas aprendan que la violencia y la agresión son formas correctas de conseguir sus objetivos, por tanto la conducta antisocial se alargará en el tiempo, pudiendo llevar a la realización de actos delictivos en el futuro, cosa que también afirman Guerra et al. (2011) y Avilés et al. (2011). Además, sus interacciones sociales quedarán marcadas por la dinámica de sumisión/dominación aprendida, pudiendo comportarle problemas en sus relaciones sociales y de pareja futuras.

Méndez (2012) resume lo que explican los autores anteriores y dice que para la víctima ser objeto de acoso es un suceso traumático que tendrá efectos duraderos y que provocará daños tanto a nivel físico y moral como psicológico. El agresor tendrá un desarrollo socio-personal transgresor dado que crecerá con la impresión de que las normas están para romperlas, lo que afectará a su visión moral de las cosas y la imagen que tiene de sí mismo. También hay consecuencias para los espectadores, aquellos alumnos que observan la conducta de acoso, esta actitud de pasividad ante las agresiones a otro compañero puede repercutir en su vida social a largo plazo, ya que aprenden a vivir con la mentalidad de la “ley del más fuerte”, y por tanto aceptan la violencia como una conducta social normal. Rivers, Poteat, Noret, y Ashurst (2009) también encontraron que los testigos tienden a sufrir alteraciones de la salud mental y a consumir sustancias tóxicas. Además, Loredó et al. (2008) dicen que todos los implicados pueden sufrir síntomas depresivos, ansiedad, baja autoestima y síntomas físicos negativos, entre otros.

Por lo tanto las consecuencias de perpetrar, ser víctima y de observar conductas agresivas y violentas entre iguales son múltiples y graves, ya que no solamente afecta a la situación presente de los implicados, sino que puede marcar su patrón de comportamiento futuro y suponer afectaciones para la salud a largo plazo.

## **2.5. Incidencia en los centros de educación secundaria españoles**

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, TALIS (Teaching and Learning International Survey), revela que España se encuentra por encima de la media internacional respecto a problemas de clima escolar, entre los que se incluye la violencia entre iguales. Además, en general, suele haber más agresores que víctimas y más chicos que chicas implicados, aunque esto puede

deberse a que la violencia por parte de éstas es menos visible y no se detecta (Méndez y Cerezo, 2010).

El Defensor del pueblo en su estudio sobre la violencia escolar (2000), realizado con una muestra de 3.000 alumnos, mitad chicos y mitad chicas, de 300 centros de Educación Secundaria, distinguió entre los tipos de conducta violenta que configuran la violencia escolar, desde el punto de vista de agresores, víctimas y espectadores. Según los agresores, la exclusión social se da en un 46,8%, lo que revela que estas conductas son las segundas más utilizadas. Ignorar y no dejar participar son, dentro de este grupo, las situaciones más frecuentes. La agresión verbal se sitúa en la cima con cerca de un 75,2% de casos. La agresión física se sitúa en tercer puesto respecto a las otras tipologías de violencia mencionadas anteriormente, ya que se da en un 21,3% de los casos estudiados. Dentro de la agresión física se distingue la indirecta, conductas contra bienes de la víctima tales como robar o romper el objeto en cuestión, y la directa sobre la propia víctima, en este orden. Las amenazas y el chantaje se producen con una frecuencia menos elevada, se dan en un 7,1%, por tanto son el cuarto tipo de violencia más utilizada en la escuela. Si tomamos como referencia el punto de vista de las víctimas y de los testigos descubriremos que cambia la frecuencia en la que se dan las acciones en las que se subdividen los tipos principales de violencia, pero no existen diferencias significativas en el orden de estos tipos globales, siendo la exclusión social y la agresión verbal las más utilizadas.

Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003), tras realizar un estudio con 3.000 alumnos (mitad chicos y mitad chicas) en 300 institutos de todo el país, afirman que existe el maltrato entre iguales en todos los centros de secundaria españoles, donde se producen todas las conductas que consideran violencia escolar (vistas anteriormente) en mayor o menor medida según el instituto. En cuanto al tipo de violencia encontraron que hay más víctimas de agresiones verbales (36,6%) y exclusión social (12,8%), seguido de agresiones físicas indirectas (11,1%), amenazas (9,7%), agresiones físicas directas (4,8%), acoso sexual (2%), chantaje (0,8%) y amenazas con armas (0,6%). Todas ellas excepto la última se producen con mucha asiduidad en el aula y en el recreo. Por último estos autores observaron que las víctimas tienden a explicar las agresiones a sus amigos (29,6%), a la familia (15,7%) y a los profesores (4,7%), aun así hay un 8,3% que no se lo explica a nadie.

El estudio de Avilés y Monjas (2005), con una muestra de 496 alumnos (273 chicos y 205 chicas) tomados de cinco institutos de Educación Secundaria de Valladolid, revela que un 81,6% de los encuestados es consciente de la existencia de conductas de violencia entre compañeros. El 29,7% del alumnado encuestado ha sido victimizado en alguna ocasión, de entre éstas un 17,24% no expresa lo que les sucede, y las que lo hacen se lo explican a sus compañeros en mayor medida (43,1%), después a sus padres (29,31%) y por último a los profesores (10,34%). Al hablar de agresores se dice que ejercen violencia un 30,8% de los alumnos. Expresan que en el 40% de ocasiones no interviene nadie, y que cuando agreden no hay respuesta en un 54,54%. En cuanto al tipo de maltrato, de más a menos

frecuente, está la intimidación verbal (43%), el reírse de alguien o dejar en ridículo (34%), el maltrato físico (26%), el aislamiento social (24%), las amenazas (22%) y hablar mal de alguien (12%). Sobre quién son los agresores principalmente es un grupo de chicos (59,93%), un grupo mixto (19,11%) y un chico solo (14,41%), seguidos de lejos por un grupo de chicas (5,91%) y una chica sola (0,6%). El lugar donde se produce la violencia es el aula con y sin vigilancia (61%), el patio con y sin vigilancia y lejos del recinto escolar (38%), los pasillos (53%) y los alrededores del centro (32%). Por otro lado, los motivos de la agresión para espectadores son por molestar más de la mitad, porque son más fuertes que las víctimas, como reacción a una provocación y por bromear. Cuando se le pregunta lo mismo a los agresores, en cambio, atribuyen sus actos a la provocación, seguido de gastar bromas y por molestar.

En el informe de 2007 del Defensor del Pueblo se calcula que se detectan los casos de *bullying* como mínimo en un 50%, una cifra preocupante ya que quiere decir que es una conducta que aún está muy oculta en las escuelas, aparte de que se suele detectar cuando los niveles de violencia y victimización son muy altos. En este estudio, realizado en 300 institutos de toda España y con una muestra de 3000 alumnos (1501 chicos y 1499 chicas), se aprecia que la forma más habitual de ejercer la violencia se produce mediante la agresión verbal (entre el 55,8 y el 49%), seguidamente está la exclusión social (más de un 22%), después encontramos la agresión física indirecta (17,7%) y en cuarto lugar las agresiones físicas directas (14%). En cuanto al sitio donde se produce en primer lugar es la clase, seguido de los alrededores o entrada del centro y los pasillos, y en tercer lugar el patio de recreo.

En el año 2008 se realizó un estudio sobre Convivencia Escolar por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, creado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Dicho estudio se realizó mediante entrevistas a 6.175 miembros del profesorado y 23.100 alumnos, pertenecientes a 301 centros de educación secundaria de España, excepto en Cataluña.

El estudio revela que el 84,4% de los alumnos encuestados dice no haber sido víctima de violencia escolar nunca, frente al 85,1% que dice no haber llevado a cabo actos de violencia escolar nunca. Por otro lado un 11,8% ha sufrido acoso escolar a veces, y un 12,5% dice haberlo llevado a cabo a veces. A medida que sube la frecuencia de las conductas de malos tratos los alumnos que sufren o realizan estos actos de violencia disminuyen, tanto es así que el 2,1% dice ser acosado a menudo y el 1,7% manifiesta serlo muchas veces. Existe también un 1,4% de alumnos que confiesan acosar a compañeros a menudo y un 1% que dicen hacerlo muchas veces. Estos datos permiten hacerse una idea de la visión de los alumnos pero podrían mejorarse si se definiera el número de acosos o casos de violencia considerados en cada categoría.

Por otro lado, la investigación manifiesta que cuando se observa una situación de violencia en la escuela el 68,15% de los encuestados interviene para detenerla: el 36,3% aunque no sea amigo de la víctima, y el 31,8% cuando sí lo es. Existe un grupo de alumnos que conforman el 12,1% de los

entrevistados que opina que debería intervenir de algún modo pero sin embargo no lo hace. De los restantes el 6% participa en los actos de violencia y un 13,9% se muestran indiferentes a estas situaciones.

Asimismo, Gutiérrez, Barrios, de Dios, Montero y del Barrio (2008) estudiaron también los tipos de violencia observados entre iguales en 3.000 alumnos (mitad chicos y mitad chicas) de 300 centros de secundaria en toda España, y concluyeron que la agresión verbal es la más usada (45,6%), seguida de la agresión física indirecta (17,2%), la exclusión social (13,5%), la amenaza o chantaje (6,2%), la agresión física directa (3,9%) y el acoso sexual (0,9%).

A continuación se muestran dos tablas, de elaboración propia, que resumen los resultados más importantes de las investigaciones expuestas en este apartado. La primera acerca de la incidencia de la violencia escolar entre iguales desde el punto de vista de agresor, víctima y testigo; y la segunda sobre la incidencia de cada tipo de maltrato.

	Han ejercido la violencia			Han sido víctima de violencia			Han sido testigo de violencia		
	Nunca	A veces	A menudo	Nunca	A veces	A menudo	Nunca	A veces	A menudo
<b>Avilés y Monjas (2005)</b>	69,2%	24,9%	5,9%	70,3%	24%	5,7%	18,4%	42,7%	38,9%
<b>Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008)</b>	85,1%	12,5%	2,4%	84,4%	11,8%	3,8%	-	-	-

	Exclusión social	Agresión verbal	Agresión física	Amenazas y chantajes	Violencia sexual
<b>Defensor del Pueblo (2000)</b>	46,8%	75,2%	21,3%	7,1%	-
<b>Del Barrio et al. (2003)</b>	12,8%	36,6%	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 11,1% indirecta</li> <li>▪ 4,8% directa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 9,7% amenazas</li> <li>▪ 0,8% chantaje</li> </ul>	2%

<b>Avilés y Monjas (2005)</b>	24%	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 43% intimidación verbal</li> <li>▪ 34% reírse o dejar en ridículo</li> <li>▪ 12% hablar mal</li> </ul>	26%	22%	-
<b>Defensor del Pueblo (2007)</b>	22%	Del 49% al 55,8%	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 17,7% indirecta</li> <li>▪ 14% directa</li> </ul>	-	-
<b>Gutiérrez et al. (2008)</b>	13,5%	45,6%	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 17,2% indirecta</li> <li>▪ 3,9% directa</li> </ul>	6,2%	0,9%

De estos datos se puede extraer que la violencia escolar entre iguales es un fenómeno bastante extendido en nuestro país, que se presenta en diversas formas y que no es fácil de detectar. Estos estudios son bastante completos, sin embargo se ha de prestar atención a que no hay un consenso acerca de qué tipos de violencia se estudian, por ejemplo en algunos se presta atención a la victimización sexual y en otros no. Además, muchos no especifican cuántas conductas deben haberse dado para la consideración de la frecuencia, dejando esto a juicio de quienes contestan las encuestas. Estas son algunas de las razones por las cuales se considera necesario unificar variables para el estudio de la violencia escolar y el *bullying*, permitiendo la realización de comparaciones entre investigaciones y por tanto un mejor seguimiento de la evolución de la problemática.

## 2.6. Prevención e intervención en España

García (1997) propone un modelo de explicación cognitivo y relacional para el fenómeno del *bullying* y, por lo tanto, considera que los programas más efectivos para la intervención y prevención se realizan a nivel global: estimulando un clima de cooperación en el centro, generando actitudes negativas a la agresión y concienciando a alumnos y profesores sobre las consecuencias negativas del *bullying*. Pero también a nivel individual: favoreciendo la empatía entre los alumnos y la interpretación objetiva de los estímulos, es decir, modificando sus cogniciones. Por lo tanto se plantea que la mejor forma de intervención y prevención de este fenómeno es a través de técnicas cognitivo-conductuales, como las técnicas de resolución de problemas y las dinámicas de grupo.

Del Rey y Ortega (2001) hicieron un estudio acerca de las intervenciones en materia de lucha contra el *bullying* que se realizan o proponen dentro de los Planes de Convivencia de las Consejerías de

Educación de las Comunidades Autónomas (CCAA) y otros organismos públicos españoles. Vieron que no existe una acción de prevención a nivel estatal, pero que desde las CCAA se crean iniciativas al respecto basadas en la mejora del clima social y la convivencia en los centros.

Tal y como sugieren estas autoras *“las estrategias de intervención 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”* (Del Rey y Ortega, 2001, p. 137). Las primeras se basan en la colaboración entre profesores y familias para la organización de los centros, haciendo que los valores educativos de ambos sean coherentes para los alumnos y de esta forma sus relaciones interpersonales se basen en el diálogo y la cooperación mutua. En las segundas se suele formar a los profesores en materia de resolución de conflictos, habilidades sociales, convivencia, tolerancia, disciplina, violencia y propuestas de intervención. En las terceras se trabaja la gestión del clima del aula, la cooperación del grupo, se realizan actividades de educación en valores y en sentimientos, y se realizan actividades de estudio de dilemas morales y actividades de drama, mejorando así la cooperación, el diálogo, la reflexión y la relación social entre los alumnos, a la vez que se intenta que tomen conciencia de las consecuencias negativas de la violencia. Por último, los programas específicos utilizan estrategias como la mediación, que también enseña estrategias prosociales de resolución de conflictos, la ayuda entre iguales que han vivido situaciones parecidas, y desarrollo de la asertividad en víctimas y de empatía en agresores. Todo esto se corresponde con las estrategias de prevención e intervención que proponen Ortega et al. (1998), quienes se basan en un modelo ambiental de interrelación de sistemas para la explicación del *bullying* y la violencia entre iguales.

En concreto, en España se ha llevado a cabo el **Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)**, cuyo cuadro resumen se ha incluido en los anexos de la investigación (anexo 10.1). Es un proyecto orientado a toda la comunidad escolar (alumnos, profesores y familias), centrado en prevenir e intervenir para rebajar el maltrato entre iguales mejorando las relaciones interpersonales en la escuela a través del uso de tres programas preventivos y uno de atención directa a víctimas y agresores, cuando ya lo son o cuando están en riesgo de serlo. El primer programa se basa en organizar la vida en las clases para la mejor convivencia, evitando que surjan problemas y, cuando estos se producen, dando a los alumnos un lugar, tiempo y normas para resolverlos de forma no violenta, por ejemplo mediante asambleas en el aula. El segundo programa trata de desarrollar un estilo de trabajo en grupo y cooperativo entre los chicos y chicas en las actividades en el aula. Y el tercer programa trata de educar y desarrollar sentimientos y valores positivos para conocerse a sí mismo, a los demás y poder desarrollar empatía en las relaciones sociales. La atención directa a víctima y agresor la deben realizar profesionales mediante el uso de técnicas de mediación, de entrenamiento en habilidades sociales, el método de reparto de atención y responsabilidad de Pikas (1987), *role-playing* y resolución simulada

de conflictos, entre otros. Además, estos profesionales deben orientar a los docentes sobre cuándo y cómo poner en marcha el proyecto y, junto a las familias, en el trato a alumnos con dificultades de adaptación o en riesgo. Para implementarlo primero se estudia la situación de la problemática en el centro concreto, entonces se decide si se quiere o no poner en marcha alguno o todos los proyectos propuestos por el SAVE que pueden aplicarse a la vez o sucesivamente y con los contenidos específicos que se deseen, creando un plan de trabajo único en cada centro (Ortega, 1997). Ortega y Del Rey (2001) evaluaron el proyecto SAVE y vieron resultados positivos en la mejora del clima escolar, que atribuyeron a la implicación de los docentes en el mismo, por sus conocimientos de las relaciones y recursos naturales en el centro. Sin embargo la violencia no ha desaparecido, posiblemente porque el proyecto no incide demasiado en los ámbitos familiar, social y personal, que son clave en la aparición de la violencia entre iguales.

Por otro lado existe la **Tutoría Entre Iguales (TEI)** aplicada en el IES Front Marítim de Barcelona, tal como explica González Bellido (2010), coordinador del grupo TEI del instituto, aunque este no es el único centro que lo aplica. Tradicionalmente, se ha utilizado para favorecer el aprendizaje, pero también puede ser un buen modo de ayudar al desarrollo social, educativo y personal de los alumnos, a través de la ayuda de alumnos mayores (voluntarios) a pequeños para la integración y la creación de un clima escolar de no violencia y cooperación. Primero se debe sensibilizar y dar información acerca de la violencia y el *bullying* a todos los implicados en la comunidad escolar, seguidamente se ha de llegar a un acuerdo para aprobar el proyecto, se ha de formar en las actuaciones que deberán llevar a cabo profesores (detección y actuación), alumnos (habilidades sociales para hacer de tutor y ayudar a otros) y padres (detección y actuación), entonces ya se podrá poner en marcha el programa (basado en tutorías entre alumnos y entre alumnos y el coordinador del programa), evaluarlo y hacer propuestas de mejora. Todo ello produce cambios organizativos, ya que implica a todos los actores de la comunidad escolar para la paz, permite conocer la situación de los grupos de alumnos, la creación de normas internas contra la violencia en los mismos, informarles sobre el *bullying* y favorecer la ayuda y cooperación entre ellos. Además a nivel individual les da a los alumnos formación e instrumentos para trabajar con víctimas, agresores y testigos (Avilés, 2005).

Como se ha visto, la violencia escolar y el *bullying* son fenómenos multicausales, por tanto para una prevención e intervención más eficaz se proponen medidas que actúan sobre los distintos ambientes y factores que lo propician. En nuestro país existen estudios acerca de intervención y prevención, y desde los organismos de gobierno se proponen actuaciones al respecto, aun así parece que la implementación de éstas y la valoración de su eficacia no es todavía una práctica generalizada en los centros escolares (Díaz-Aguado, 2005). En un futuro se debe trabajar para la concienciación acerca de esta problemática y la implementación y mejora de las actuaciones para su prevención e intervención eficaces.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Población, muestra y muestreo**

La población seleccionada para este trabajo es la totalidad del alumnado de un IES de Cornellà de Llobregat, que consta de 465 alumnos, por tanto se habla de una población finita, que se distingue del resto de alumnos de la ciudad por sus características propias, por ejemplo del ambiente escolar.

Se ha seleccionado una muestra de conveniencia de un curso del IES en cuestión, concretamente los alumnos de 3º de la ESO, conformado por 79 estudiantes, 39 chicos y 40 chicas. Se analizaron las respuestas de 77 jóvenes, 37 chicos y 40 chicas, con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años, siendo la media 14 años (desviación típica de 0,79). La muestra se ha seleccionado de forma no aleatoria, por tanto se habla de un muestreo no probabilístico, ya que obligatoriamente han de pertenecer al centro estudiado, y se seleccionó este curso en concreto por llevar (la mayoría de los alumnos) un tiempo de más de dos años en el centro, de forma que se presume que conocen su dinámica mejor que los alumnos de cursos anteriores.

#### **3.2. Instrumentos**

Se ha utilizado un cuestionario anónimo y las respuestas al mismo de las que ya se disponía, ya que la investigadora realizó otra investigación relacionada con la violencia escolar con anterioridad. Este cuestionario está basado en el cuestionario CIMEI orientado a alumnos (Avilés, 1999) pero modificado por la investigadora, para conocer las experiencias de los niños y niñas del IES en relación a la violencia escolar y el *bullying*, y si han sido víctimas o perpetradores del mismo. Se ha escogido el cuestionario por ser un instrumento que permite una recolección primaria de los datos, desde la fuente principal de la investigación, además de ser una técnica cuantitativa que permite la ordenación y análisis de los datos de forma más sencilla.

El cuestionario original contiene 30 preguntas, de las cuales se eliminaron algunas por no formar parte del objeto de estudio seleccionado en el pasado y en esta investigación, además de ser preguntas repetidas. Por ejemplo, se eliminaron las preguntas referidas a la situación en casa, por considerarlas prescindibles y demasiado inespecíficas en el estudio anterior de esta investigadora y sus compañeras. También se eliminó la pregunta “¿cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo porque tus amigos no han querido estar contigo?” considerando que al preguntar sobre los tipos de violencia observada, ejercida y sufrida, la exclusión social ya es parte de las respuestas posibles, igual con la pregunta “¿serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?” que se

considera muy inespecífica y, en todo caso, ya se obtiene la información necesaria a través de la pregunta “¿cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?”. Además se modificó el orden de algunas de las preguntas para agrupar aquellas que hacen referencia al punto de vista como testigo, agresor o víctima, de forma que se evita saltar de uno a otro y se presume que se hace más sencilla su implementación. Estas modificaciones pueden haber dañado la fiabilidad y validez de los resultados ya que hace más difícil la comparación con estudios previos, como se comentará más adelante cuando se haga referencia a las limitaciones del estudio realizado.

El cuestionario resultante consta de 19 preguntas cerradas o semiabiertas de selección simple o múltiple, en función de la pregunta, y se encuentra en los anexos del estudio (anexo 10.2). De esta forma, la primera y la segunda pregunta hacen referencia a las relaciones sociales con los compañeros; la tercera a la frecuencia de las conductas violentas o acoso; la cuarta se refiere a las personas que detienen los episodios de violencia, si las hay; las preguntas cinco y seis servirán para identificar mejor al o a los agresores y conocer si es un fenómeno individual o grupal; la séptima pregunta trata sobre el tipo de violencia más común (tanto presenciada como sufrida o ejercida); la octava habla del lugar donde se produce; la pregunta nueve se refiere a la posible explicación que los alumnos le dan al uso de violencia; la décima se refiere a la opinión sobre la violencia ejercida por otros y la undécima a la actuación frente a ella; la pregunta doce sirve para identificar cuántos alumnos utilizan la violencia, la trece con qué frecuencia lo han hecho, la catorce los motivos que dan y la quince cuál es la reacción del entorno frente al uso de esta violencia; la pregunta dieciséis hace referencia a la frecuencia de la victimización, la diecisiete a los motivos que la víctima atribuye al agresor para su conducta, la dieciocho se centra en si la víctima busca ayuda y de quién, y la pregunta diecinueve se refiere a cuánto tiempo hace que se sufre violencia entre iguales.

### **3.3. Procedimiento**

La investigadora se puso en contacto vía telefónica con el centro en cuestión, desde la secretaría del mismo la derivaron al director del centro, a quien explicó a grandes rasgos la investigación. El director del centro concretó una cita entre la jefa de estudios y la investigadora el 23 de octubre de 2013 en el propio centro, a quien se le explicó con detalle la investigación y se le presentó el cuestionario destinado a los alumnos para darle una idea más concreta del trabajo. Se le propuso acudir a las clases de tercero de la ESO en aquel momento para administrar los cuestionarios o bien volver al centro en cualquier otro momento para hacerlo, pero la jefa de estudios se comprometió a pasarlos ella misma durante la semana, devolviendo los 79 documentos a la investigadora la mañana del 31 de octubre en el centro.

Para el estudio de los resultados obtenidos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics 22, en el cual se creó una matriz de los datos obtenidos en el cuestionario para poder ordenarlos y analizarlos de forma sencilla y clara. Quedaron fuera de la muestra 2 estudiantes, ambos chicos, por no haber cumplimentado el cuestionario correctamente, de forma que no se ha podido trabajar con ellos.

## 4. Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos a través del análisis descriptivo de las variables obtenidas mediante la encuesta. Primero se expondrán aquellos relacionados con el perfil de los estudiantes y sus relaciones sociales en el centro, seguidamente la incidencia del fenómeno desde el punto de vista de todos los implicados, las características del maltrato y agresión entre iguales en el centro, así como quién detiene las situaciones violentas, las opiniones y las reacciones de los alumnos hacia el uso de violencia por sus compañeros, y los motivos que atribuyen testigos, agresores y víctimas al uso de violencia. Todas las tablas y gráficos creados y utilizados para el análisis se encuentran en anexos (anexo 10.3).

### 4.1. Perfil de los estudiantes

Las preguntas 1 (anexo 10.3.3) y 2 (anexo 10.3.4) revelaron que, aunque la mayoría de alumnos tiene buenas relaciones sociales en el centro (el 79,3% dijo llevarse “bien” con sus compañeros, el 49,4% dijo tener “entre 2 y 5” buenos amigos en el centro y el 41,6% expresó tener más), todavía hay algunos que no están integrados (el 2,6% dijo llevarse “mal” con la mayoría de sus compañeros, el 5,2% dijo no tener ningún buen amigo en el centro y el 3,9% confesó tener solo uno).

Las preguntas 12 y 16 (anexos 10.3.11 y 10.3.14 respectivamente) se recodificaron para conocer cuántas personas dijeron ser o no agresores y víctimas respectivamente, y se obtuvo que la violencia es algo que tiene lugar entre los alumnos y que se reconoce menos victimización (41,6%) que agresión (54,3%). Además se quiso indagar en la posible relación de dependencia entre las relaciones sociales y el hecho de ser agresor o víctima, pero se obtuvo que dicha relación no es significativa, ya que los valores de Chi cuadrado (anexo 10.3.18) eran superiores a 0,05 para todas las tablas de contingencia creadas. En concreto, al relacionar P1 con P12 recodificada, Chi cuadrado fue 3,987 y su significación 0,136; al relacionar P1 con P16 recodificada, Chi cuadrado fue 0,593 y su significación 0,744; al relacionar P2 con P12 recodificada, Chi cuadrado fue 2,321 y su significación 0,509; y al relacionar P2 con P16 recodificada, Chi cuadrado fue 3,125 y su significación 0,373.

Cuando se les preguntó por quiénes son los agresores en la pregunta 5, tal como vemos en la tabla y el gráfico que se muestran a continuación, hubo un alumno que no respondió y 39 que dijeron no saberlo, por tanto se debe tener cuidado con la fiabilidad de las conclusiones extraídas de las respuestas

válidas, ya que no llegaron a ser la mitad de la muestra. Se observa que las chicas tienen menos presencia como agresoras, y nunca lo son individualmente, y por lo tanto los chicos suelen ser más agresores, aunque la mayoría de las agresiones la protagoniza un grupo mixto (45,9%).

**Pregunta 5: ¿Quiénes son los agresores?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	un chico	2	2,6	5,4	5,4
	un grupo de chicos	17	22,1	45,9	51,4
	un grupo de chicas	1	1,3	2,7	54,1
	un grupo de chicos y chicas	17	22,1	45,9	100,0
	Total	37	48,1	100,0	
Perdidos		39	50,6		
	Sistema	1	1,3		
	Total	40	51,9		
Total		77	100,0		



Si se presta atención a las 39 respuestas válidas de la pregunta 6 (anexo 10.3.6), se obtiene que la problemática tiene lugar entre alumnos del mismo curso mayormente (74,4% en otra clase y 46,2% en

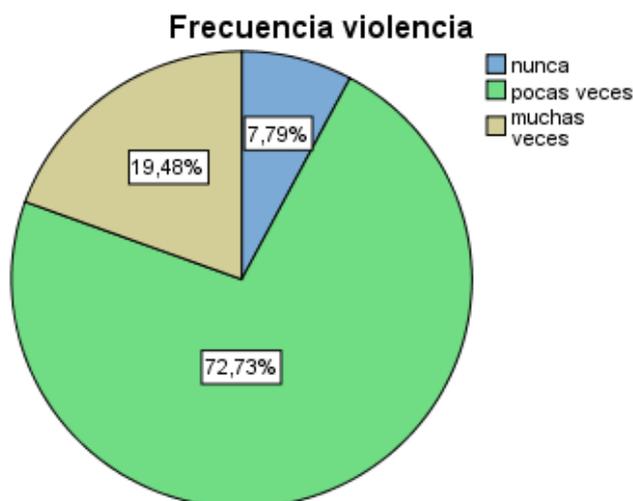
la misma), pero también hay alumnos de cursos superiores que victimizan a los encuestados y, a pesar de ser muy pocos, también hay alumnos de cursos inferiores que lo hacen.

#### 4.2. Incidencia y características de la violencia

Sobre la frecuencia de la violencia, los testigos opinaron que esta sí se da y situaron el “nunca” como su última opción de respuesta (7,8%), al contrario que agresores (53,9%) y víctimas (58,4%). Cuando se preguntó a los testigos en la pregunta 3, tal como se muestra en la tabla y el gráfico siguientes, la mayoría (72,7%) expresó que se da pocas veces y un 19,5% que muchas. Desde el punto de vista de los agresores hubo un solo alumno que no contestó la pregunta 13 (anexo 10.3.12), del resto el 44,7% dijo usar la violencia en pocas ocasiones y el 1,3% muchas. De las víctimas, en cambio, en la pregunta 16 (anexo 10.3.14), dijeron haber sufrido pocas agresiones un 35,1% y muchas un 6,5%. Por tanto es cierto que hay conductas de agresión entre alumnos y parece un fenómeno bastante extendido, pero éstas no llegan a ser repetitivas en la mayoría de casos, por ello no se podría hablar tanto de *bullying* propiamente como de conductas violentas ocasionales.

##### Pregunta 3: ¿Con qué frecuencia crees que se dan intimidaciones en tu centro?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido nunca	6	7,8	7,8	7,8
pocas veces	56	72,7	72,7	80,5
muchas veces	15	19,5	19,5	100,0
Total	77	100,0	100,0	



Sin embargo, en la pregunta 12 (anexo 10.3.11) dijeron no haber agredido nunca a sus compañeros un 45,7%. El resto dijo hacerlo por provocaciones, por otros motivos como considerar a la víctima distinta a ellos (*“sí, nos reíamos de un chico porque siempre iba solo, era feo y actuaba raro”*), o si lo hacen sus amigos, en este orden.

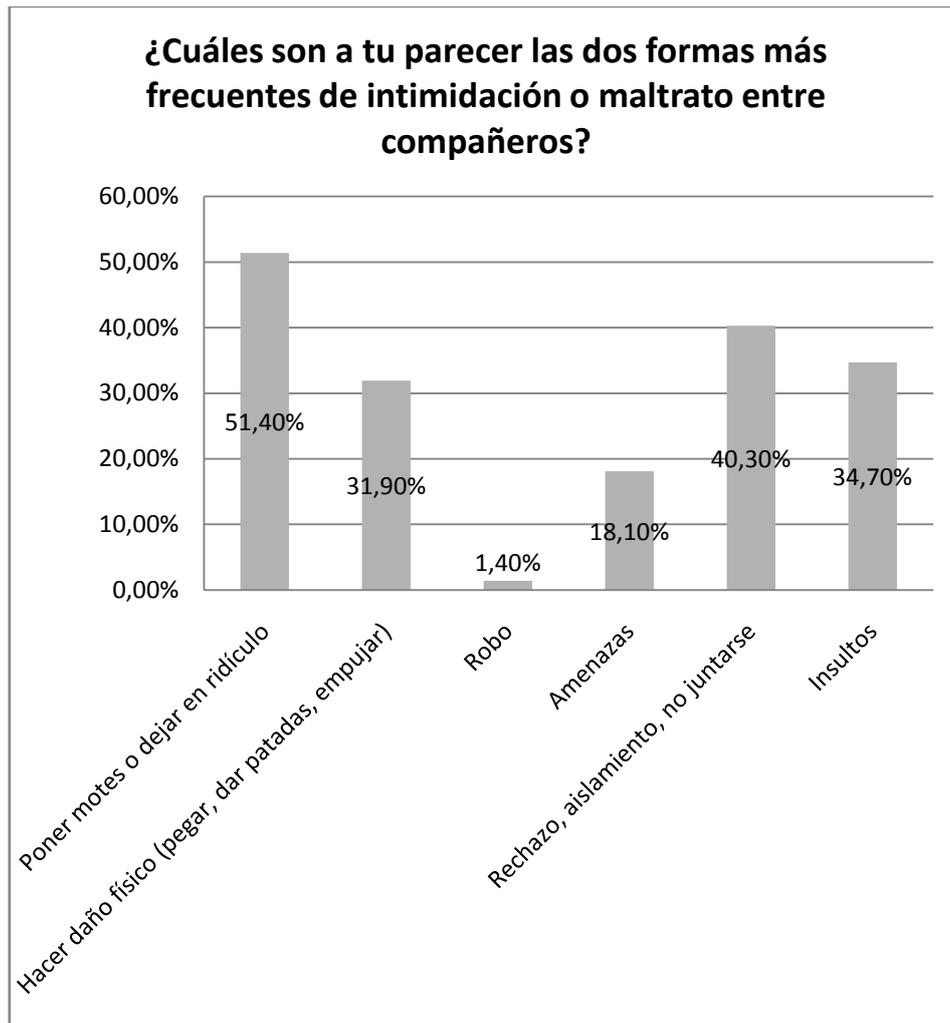
En cuanto al tiempo de victimización, de los 26 alumnos que dijeron ser victimizados en la pregunta 19 (anexo 10.3.17), algunos expresaron que esto pasa desde principios de curso, muchos dijeron que esto ocurre *“desde siempre”*, es decir, que las experiencias de victimización comenzaron en primaria o incluso antes y han continuado hasta el momento de cumplimentar la encuesta, pero la mayoría (65,4%) escogieron la opción *“otros”* para especificar que eran victimizados hace años, en primaria, pero que ahora ya no, o bien que lo son *“desde que llegué a España”*, *“desde que entré al instituto”*, entre otros. Por otro lado, de los 30 alumnos que dijeron ser víctima de agresiones en la pregunta 18 (anexo 10.3.16), la mayoría (66,7%) dijo confiárselo a sus compañeros seguido de a sus familias, y en porcentaje mucho más bajo, a nadie o a sus profesores, en este orden.

En lo que se refiere al tipo de violencia o agresión más utilizada, a la que se refiere la pregunta 7, tal como se puede ver en la tabla y el gráfico que se muestran a continuación, el 51,4% contestó que una de ellas es *“poner motes o dejar en ridículo”*, es decir la violencia verbal. El 40,3% contestó *“rechazo, aislamiento, no juntarse”*, lo que equivale a exclusión social. Seguidamente el 34,7% respondió *“insultos”*, otra forma de agresión verbal; el 31,9% *“hacer daño físico”* como violencia física directa; y en porcentajes mucho menores, *“amenazas”* y *“robar”*, esta última violencia física indirecta. En cuanto a la pregunta 8 (anexo 10.3.7), sobre los lugares donde se producen estas situaciones, el 73,8% expresó que se dan en el patio, seguido de la clase en un porcentaje algo más bajo, la calle donde la gran mayoría especificó en los alrededores del centro, el pasillo, y solamente una persona respondió *“otros”* para referirse a las redes sociales.

**Pregunta 7: ¿Cuáles son a tu parecer las dos formas más frecuentes de intimidación o maltrato entre compañeros?**

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Poner motes o dejar en ridículo	37	28,9%	51,4%
Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar)	23	18,0%	31,9%
Robo	1	0,8%	1,4%

Amenazas	13	10,2%	18,1%
Rechazo, aislamiento, no juntarse	29	22,7%	40,3%
Insultos	25	19,5%	34,7%
Total	128	100,0%	177,8%



### 4.3. Reacciones y opiniones hacia el uso de violencia

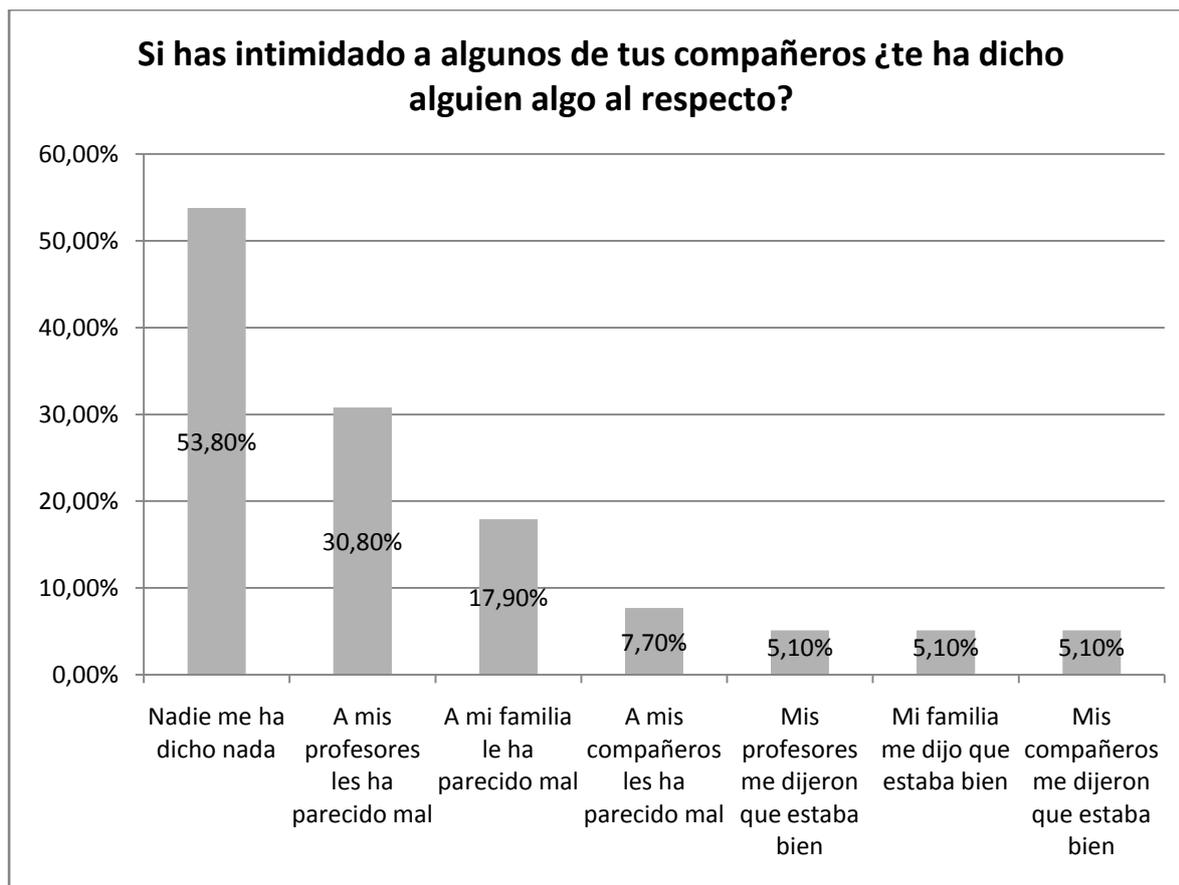
Sobre la pregunta 4 (anexo 10.3.5), se obtuvo que la mayoría de situaciones de agresión las para un profesor (52,9%), seguido de un alumno (25,5%) o nadie (21,6%). En cambio, la pregunta 10 (anexo 10.3.9) revela que aunque la mayoría de los encuestados (68,8%) opina que el uso de violencia está mal, (a pesar de que uno de ellos se mostró inseguro cuando esta se usa como reacción a un insulto), todavía hay algunos que se muestran indiferentes e incluso otros, aunque son los que menos, están de

acuerdo o la normalizan. Esto se relaciona con la pregunta 11 (anexo 10.3.10), que reveló que la mayoría de los encuestados no actúa cuando observa una agresión entre compañeros, aunque de ellos el 38,7% piensa que debería actuar y el resto se muestra indiferente (28%), en menor medida, también hay algunos alumnos que intentan cortar la situación por sí mismos, aunque uno de ellos dijo hacerlo solamente si conoce a la víctima, y otros que acuden en busca de alguien que pueda parar la agresión.

En cuanto a los 39 alumnos que dieron respuestas válidas a la pregunta 15, tal como se muestra en la tabla y el gráfico a continuación, sobre las reacciones percibidas por el entorno del alumno al uso de violencia, se obtuvo que la mayoría de personas del entorno del agresor están de acuerdo en mostrar una actitud negativa hacia el uso de violencia y que estos reciben más reprimendas de sus profesores, seguidos de sus familiares y de sus compañeros en un porcentaje mucho menor, siendo, dentro del grupo que rechaza la violencia, quienes menos en contra se muestran. Pero dentro de estos grupos también existe un porcentaje de personas que apoyan el uso de violencia, aunque en menor medida. Por otro lado, cabe destacar que los alumnos dijeron no recibir respuesta alguna de su entorno ante el uso de violencia en un 53,8% de los casos.

**Pregunta 15: Si has intimidado a algunos de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto?**

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Nadie me ha dicho nada	21	42,9%	53,8%
A mis profesores les ha parecido mal	12	24,5%	30,8%
A mi familia le ha parecido mal	7	14,3%	17,9%
A mis compañeros les ha parecido mal	3	6,1%	7,7%
Mis profesores me dijeron que estaba bien	2	4,1%	5,1%
Mi familia me dijo que estaba bien	2	4,1%	5,1%
Mis compañeros dijeron que estaba bien	2	4,1%	5,1%
Total	49	100,0%	125,6%



Por último, en cuanto a los motivos atribuidos al uso de violencia se obtuvo que, mientras que testigos (45,2%) y victimarios (81,1%) atribuyeron la mayor parte de las agresiones a una provocación anterior, en el caso de las víctimas esta explicación fue la última en porcentaje (6,5%). Las demás explicaciones, dadas en mayor o menor medida según el punto de vista de quién se pida, siguieron más o menos el mismo orden. Así, en la pregunta 9 (anexo 10.3.8), los testigos expresaron que las agresiones tienen lugar porque el victimario quería *“gastar una broma”* (40,3%), seguido de otras razones (33,9%) como *“porque se sienten superiores”, “porque tienen baja autoestima”, “para hacerse los chulos”, “porque no les caen bien”, “porque son diferentes”, “por fastidiar”, “por envidia”* o *“por miedo”* y por último por su fortaleza física respecto a la víctima (22,6%). Por otro lado, los 37 alumnos que dijeron haber usado la violencia en la pregunta 14 (anexo 10.3.13), lo hicieron por querer molestar (13,5%), gastar una broma (10,8%), en menor medida por causas como *“porque todo el mundo lo hacía”* o un alumno expresa que por *“problemas personales, tengo trastorno de conducta”* (5,4%), y por último porque sus víctimas son distintas a ellos (2,7%). En cambio, en la pregunta 17 (anexo 10.3.15), las 31 víctimas que contestaron atribuyeron la agresión al ánimo de molestarles del victimario como principal motivo (29%), seguidos por quienes expresaron no saber las razones del victimario (22,6%), quienes consideraron que fue por *“gastar una broma”* (19,4%), por ser diferente o débil en la misma medida (16,1%) y, por último, también hubo una

minoría de alumnos que lo atribuyeron a otras causas (9,7%) como “*porque tienen baja autoestima y necesitan criticar a los demás para sentirse mejor*” o “*para hacer notar que ella manda*”.

## 5. Discusión

En esta investigación se ha podido confirmar que la violencia escolar entre iguales es una problemática muy relevante sobre la cual se han llevado a cabo numerosas investigaciones en todo el mundo, incluida España, a pesar de que todavía falta avanzar en algunos aspectos como la forma de prevenirla y reducirla, las cuales son facetas de la problemática tratadas en menor medida por dichas investigaciones. Se han expuesto los factores más relevantes respecto a la definición y características generales de la violencia y las personas que la ejercen y/o la sufren, además de los elementos que propician su aparición y las consecuencias que puede tener para víctima, agresor y testigo. Asimismo se ha hecho referencia a algunos estudios de nuestro país que revelan los niveles de incidencia y las actuaciones que se llevan a cabo de cara a la prevención y la intervención en esta materia.

En concreto, comparando los resultados obtenidos por la investigadora y aquellos resultantes de otros estudios realizados por profesionales expuestos anteriormente, se observa que, al contrario de lo que afirman Díaz-Aguado (2005) y Varela et al (2013), en este estudio no se encuentra relación de dependencia entre ser víctima o agresor y encontrarse socialmente aislado o tener muchas amistades en el centro, aun así sí es posible que una variable influya en la otra a pesar de que no la determine.

Parece que la violencia entre iguales es un fenómeno bastante extendido entre estos chicos y chicas, tal y como encuentra también el Informe del Defensor del Pueblo en 2007. Pero no llega a ser un fenómeno sistemático, sino que es más bien ocasional, juzgando por la baja frecuencia en la que los alumnos dicen que tiene lugar. A pesar de esto, cabe destacar aquí que las agresiones pueden llegar a convertirse en un problema grave de *bullying*, a juzgar por el porcentaje moderado (19,5%) de alumnos que dice que la violencia ocurre muchas veces en el centro. En este sentido, los resultados de Avilés y Monjas (2005) y Del Barrio et al. (2003) coinciden con los expuestos aquí al afirmar que la mayoría de alumnos es consciente de la existencia de maltrato entre compañeros, a pesar de que en el presente estudio la victimización y la agresión admitida por los chicos y chicas presentan tasas algo más elevadas, quizás porque son más conscientes de ellas y las definen como tales, por tanto las detectan con más facilidad. Para comprobar que esto es realmente así se necesitaría realizar un estudio más profundo con tal de conocer lo que saben los alumnos encuestados acerca de la violencia escolar y el *bullying*. Por otro lado, los resultados obtenidos en la presente investigación concuerdan, aunque en porcentajes distintos, con aquellos extraídos por el estudio sobre Convivencia Escolar por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar en 2008, al afirmar que tanto víctimas como agresores admiten sufrir y perpetuar, respectivamente, menos conductas violentas a medida que se aumenta la

frecuencia de las mismas. En el presente estudio son más alumnos los que admiten agredir a sus compañeros de los que admiten ser víctima, igual que lo encontrado por el Defensor del Pueblo (2000), Del Barrio et al. (2003) y Avilés y Monjas (2005), lo cual puede deberse a los sentimientos de vergüenza o miedo que experimentan las víctimas por su situación (Cerezo, 2012). Por otro lado, es importante destacar que los resultados obtenidos al preguntar por el uso de violencia en esta investigación parecen indicar que cuando la respuesta violenta proviene de una provocación no se le da tanta importancia, lo cual explicaría la diferencia de alumnos que dicen no haber usado nunca la violencia contra un compañero en la pregunta 13 respecto a la 12, en la cual se hace referencia a los motivos de la agresión cuando se pregunta si se ha ejercido alguna vez.

Las experiencias de victimización suelen comenzar antes de llegar al instituto, y según los resultados obtenidos, es posible que empiecen o se den únicamente en primaria. Estos datos se ven corroborados por Cerezo (2009), quien afirma que el problema se extiende a la Educación Primaria y no solo existe en Secundaria, y por Avilés y Monjas (2005), quienes dicen que algunos alumnos reconocen sufrir maltrato a lo largo de toda su etapa educativa. Estos datos indican la necesidad de instaurar medidas de lucha contra la violencia entre iguales en la escuela desde etapas educativas tempranas, con tal de prevenir y disminuir su incidencia y consecuencias negativas. Además, se ha encontrado que las víctimas explican la situación a sus compañeros (66,7%), a la familia (40%), lo guardan en secreto (20%) o lo explican a sus profesores (10%), tal y como expresan el Defensor del Pueblo (2000), Avilés y Monjas (2005) y Del Barrio et al. (2003), quienes obtienen resultados algo distintos pero el mismo orden de respuestas. A pesar de que, en su mayor parte, estos chicos y chicas hablan de lo que les sucede, es preocupante el porcentaje tan bajo de confianza en sus profesores, que son quienes podrían intervenir de forma más inmediata, y de aquellos que no lo explican, puede que por miedo o vergüenza, tal como afirma Cerezo (2012). Se debe buscar la mejora de esta realidad, consiguiendo que los chicos y chicas confíen sus experiencias en mayor medida al profesorado y reduciendo al máximo la tasa de alumnos que no lo explican a nadie, todo ello mediante una intervención que haga de la escuela un lugar seguro, de cooperación y confianza entre las personas que se encuentran en él, de forma que se ayude a resolver e impedir la formación de nuevos casos de violencia entre iguales y *bullying*.

La mayoría de los alumnos encuestados identifica a los agresores como un grupo de chicos o un grupo de chicos y chicas, lo cual concuerda con lo que dicen el Defensor del Pueblo (2000, 2007), Cerezo (2009) y García (1997) sobre la violencia entre iguales y el *bullying* siendo un fenómeno grupal y con mayor implicación de chicos que de chicas. Además de coincidir con los hallazgos de Avilés y Monjas (2005), según los cuales los agresores son un grupo de chicos, un grupo mixto, un chico solo, un grupo de chicas y una chica sola, en este orden aunque con porcentajes ligeramente distintos. Se ha visto que la mayoría de agresores pertenecen a la misma clase o curso que sus víctimas, pero también es significativo el número de alumnos mayores que victimizan a los encuestados, resultados que se ven

corroborados por los Informes del Defensor del Pueblo (2000, 2007), que obtienen los mismos resultados en este sentido. Esto indica que la tarea de intervención y prevención se debe realizar a nivel de todo el centro, ya que no es un fenómeno que tenga lugar únicamente entre los alumnos de un mismo curso, sino que están implicados otros de cursos superiores e inferiores.

Los lugares donde se produce la violencia son, según el presente documento, el patio (73,8%), la clase (54,1%), la calle (44,3%) y el pasillo del centro (37,7%). Esto se contradice con los datos obtenidos por Avilés y Monjas (2005), quienes afirman que la violencia se da más en el aula, el patio, la calle, los pasillos del centro y sus alrededores, en este orden. Y por aquellos encontrados por el Defensor del Pueblo (2007), quien dice que en primer lugar se dan en la clase, seguidas de los alrededores del centro, los pasillos y el patio. Pero se ven reforzados por los hallazgos de Del Barrio et al. (2003), según los cuales estas conductas se dan con más frecuencia en el recreo y en el aula. Es necesario investigar en mayor profundidad las características de cada ambiente en los distintos estudios con tal de encontrar diferencias significativas, como el nivel de vigilancia presente (Barri, 2006), que puedan explicar los resultados que difieren de uno a otro y así encontrar una mejor forma de intervención en cada caso. Por otro lado, que en el presente estudio la clase sea la segunda opción más escogida hace pensar que quizás habría que informar y educar más a los profesores para la detección temprana de estas conductas, ya que estos resultados pueden deberse a un déficit en esta tarea por parte del profesorado.

Los tipos de violencia más utilizados concuerdan, en parte, con los datos del Informe del Defensor del Pueblo en el 2000 y en el 2007, siendo estos la violencia verbal y después la exclusión social, sin embargo en el presente estudio a estas formas de violencia le siguen la física directa, amenazas y violencia física indirecta, mientras que los Informes del Defensor del Pueblo expresan que las siguientes son las agresiones físicas indirectas y directas, en este orden y por último amenazas y chantaje. También los resultados obtenidos coinciden en parte con lo obtenido por Del Barrio et al. (2003), quienes encuentran primero violencia verbal y exclusión social, pero difieren en los siguientes tipos de violencia más frecuentes encontrados: agresiones físicas indirectas, amenazas y agresiones físicas directas. Estos ligeros cambios pueden deberse a las formas de violencia preguntadas en cada investigación, por ejemplo si en los Informes del Defensor del Pueblo no se tiene en cuenta el *“romper las cosas de otros”* se obtendría que la agresión física directa está por encima de la agresión física indirecta, por este motivo es necesario unificar el estudio de este fenómeno, poniéndose de acuerdo en las formas de violencia que pueden darse y deben investigarse entre iguales. Aunque también es posible que las diferencias se deban a un cambio de tendencia efectiva en la tipología de la violencia utilizada por los menores en los últimos años, al cual pueden haber influido tanto factores individuales como ambientales y sociales.

Según los resultados del presente estudio, detienen la violencia profesores (52,9%), un alumno (25,5%) o nadie (21,6%), datos que se contradicen con los resultados de Avilés y Monjas (2005), quienes afirman que no interviene nadie en un 40% de ocasiones, siendo estas las más comunes. Se debe tener en cuenta que de un estudio a otro han pasado muchos años, es posible que estas diferencias se deban al aumento de la conciencia acerca del daño que puede hacer la violencia entre iguales en la escuela, lo cual habría propiciado un aumento de la actuación para detenerla por parte de las personas que forman parte de la comunidad educativa y por lo tanto se ven afectadas por ella. A pesar de esto, los resultados obtenidos aquí hacen pensar que todavía hay un número moderado de situaciones violentas que pasan desapercibidas o a las que no se les da la importancia que debería y por tanto no se actúa frente a ellas, lo cual puede cambiarse mediante la intervención propuesta.

En cuanto al reforzamiento de la agresión, a la mayoría, que supone un 53,8% nadie les ha dicho nada, porcentaje muy parecido al 54,54% obtenido por Avilés y Monjas (2005), seguidos por represalias de profesores (30,8%), familiares (17,9%), compañeros (7,7%) y aceptación por los mismos pero en menor medida (5,1% cada uno). Se observa entonces que se ha mejorado en cuanto a la actuación frente a la violencia, pero los resultados actuales y anteriores a la expresión de rechazo hacia la violencia son muy parecidos, puede que sea porque ante una situación de agresión las personas se sienten más “obligadas” a actuar, pero cuando esta ya ha sucedido esto no pasa. A pesar de que los datos sean prometedores, la prevención e intervención en la violencia escolar debe dirigirse a extender todavía más las opiniones negativas y la expresión de desaprobación de estas conductas por parte de todos los miembros de la comunidad escolar, que a veces pueden mostrar aceptación de las mismas, por ejemplo, si se utilizan como medio para contestar a otra agresión, lo cual solo hace que la violencia aumente.

Además, según los resultados obtenidos aquí, a la mayoría de alumnos (68,8%) les parece mal el uso de violencia (aunque uno de ellos especifica *“pero si el otro le insulta, no sé...”*, lo cual respalda la idea de que cuando la violencia se utiliza como reacción a una provocación no se percibe como algo tan importante o negativo), otros son indiferentes (24,7%) y algunos están de acuerdo (3,9%) o lo normalizan (2,6%). La mayoría no hace nada, el 38,7% sin embargo, cree que debería, el resto se muestran indiferentes (28%), bien intentan ellos mismos (18,7%) o bien buscan a alguien que pare la situación (14,7%). Estos últimos datos se contradicen totalmente con los del estudio sobre Convivencia Escolar por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008), que revela que la mayoría de chicos y chicas (68,15%) actúa contra la violencia, seguidos de un 13,9% que se muestra indiferente y un 12,1% que no hace nada pero opina que debería. Esas diferencias pueden deberse al grado de concienciación concreto en los jóvenes y los recursos para actuar contra la violencia de que disponen los alumnos encuestados en uno y otro estudio, los cuales se debe proporcionar a los primeros para una intervención efectiva contra la violencia escolar.

Los hallazgos de Avilés y Monjas (2005) presentan diferencias en las explicaciones más frecuentes para testigos, sin embargo coinciden con los resultados del presente estudio al afirmar que los agresores atribuyen su conducta a la provocación previa, así como al ánimo de molestar y de gastar una broma en mayor medida. Los resultados obtenidos en este sentido concuerdan con las explicaciones que dan Olweus (1997) y Cerezo (2009, 2012) al uso de violencia por los agresores, como por ejemplo la diversión, la necesidad de poder y dominio... además de que, según los mismos autores, los agresores suelen ser más fuertes que sus iguales y las víctimas más débiles, física y/o emocionalmente, y distintas a los demás, igual que exponen García (1997) y Guerra et al. (2011). Por otro lado, se obtiene que tanto agresores como testigos sitúan la provocación en la cima de los motivos para el uso de violencia, mientras que las víctimas la escogen en último lugar, coincidiendo con los hallazgos de Avilés (2009). Se debería indagar en cuáles son esas conductas “provocadoras” para educar sobre ellas y la respuesta violenta posterior, además de educar a los alumnos en formas más sanas de relación con sus compañeros, para evitar que se den agresiones “para gastar bromas” o “por diversión”, con el objetivo de reducirlas.

Se debe actuar contra los casos de violencia que se producen en los centros de educación pero también es necesaria una intervención preventiva para evitar su aparición desde un primer momento, por todo ello se han propuesto aquí algunas actuaciones basadas en el trabajo global de todos los miembros de la comunidad escolar para el desarrollo de valores contrarios a la violencia, la mejora del ambiente o clima, junto con las interacciones interpersonales en el centro, el desarrollo de habilidades sociales y de resolución de conflictos, de asertividad y empatía de alumnos, profesores y padres, además de algunas actuaciones concretas para casos de violencia efectiva en la que se ha identificado a la víctima y al agresor. Todos ellos elementos clave de los programas de prevención e intervención de la violencia escolar y el *bullying* según expertos como Avilés (2009), Díaz-Aguado (2005), Guerra et al. (2011) y Rigby (2001), entre otros. A pesar de que estos autores apoyen el uso de las técnicas propuestas, sería necesario realizar un estudio de los recursos y la predisposición de las personas implicadas en la tarea de intervención y prevención para calcular su viabilidad, así como desarrollar un sistema de evaluación de la eficacia de las tareas si se implementaran en el centro, con tal de ver qué es aquello que funciona y lo que no funciona y así poder realizar cambios para optimizar la intervención y obtener los mejores resultados posibles en la reducción y la evitación del surgimiento de nuevos casos de violencia entre iguales en la escuela.

## 6. Propuesta de prevención e intervención

### 6.1. Bases para una prevención e intervención efectiva

A continuación se darán las claves para una intervención efectiva, teniendo en cuenta los elementos que funcionan según los expertos y las características concretas de la muestra estudiada. En primer lugar se debe observar las condiciones específicas que presenta el grupo sobre el cual se quiere intervenir y seguidamente se debe crear una política anti-*bullying*, que debe dejar ver el rechazo de la escuela hacia cualquier forma de violencia, sean quienes sean los implicados, además del deseo de mejorar las relaciones sociales y el clima del centro; debe definirse correctamente el *bullying*; declarar el derecho de los alumnos y demás miembros de la comunidad a no ser victimizados por otras personas; buscar el compromiso de los testigos a actuar para parar la violencia; propiciar la confianza de padres y alumnos a comunicar situaciones de violencia al centro; una descripción general sobre cómo la escuela lucha contra la violencia y el *bullying*; y un plan de evaluación de la propia política (Rigby, 2001). Por otro lado, Ttofi y Farrington (2011) dicen que el programa que se instaure ha de ser intenso y duradero para tener más efectividad.

Si se presta atención a los datos obtenidos a través de las encuestas se ve que las conductas agresivas entre los alumnos no son sistemáticas y por lo tanto no pueden considerarse casos de *bullying*, pero es cierto que las hay y se deben eliminar para evitar que el problema escale en intensidad y gravedad, pudiendo derivar en *bullying* propiamente dicho. La mayoría de alumnos son victimizados solamente o desde la Educación Primaria, esto revela que se necesitaría una intervención temprana con tal de evitar en un futuro las conductas que se dan actualmente, tal como apoyan Rivers et al. (2009) y Barri (2006), aunque también puede ser que la intervención sea más efectiva en alumnos de Secundaria por su mayor madurez cognitiva (Ttofi y Farrington, 2011).

Los alumnos implicados suelen ser del mismo curso pero también hay quien expresa que los agresores pertenecen a cursos superiores e incluso inferiores, por ello es preciso que la intervención englobe todos los cursos del IES, que se le dé un enfoque global que incluya a los alumnos del centro, sus padres y los profesores, tal como apoyan muchos investigadores (Barri, 2006; Díaz-Aguado, 2005; Diazgranados, Selman y Falkfeigenberg, 2012; García, 1999; Loredó et al., 2008; Ortega, 1997; Ribby, 2001; Rivers et al., 2009; Ttofi y Farrington, 2011). La implicación de las familias se debe realizar mediante entrenamiento y reuniones de los representantes del centro con las mismas, el trabajo de padres y profesorado ha de ser coherente en la forma de lidiar tanto con agresores como con víctimas, para ello se deben desarrollar estrategias de intervención conjuntas orientadas a la lucha contra la violencia entre iguales en la escuela (Rigby, 2001; Ttofi y Farrington, 2011).

La mayoría de alumnos tienen buenas relaciones en el instituto pero existen algunos que no se encuentran integrados entre sus compañeros y se debe trabajar en esto, ya que las escasas relaciones

afectivas son un elemento importante en la aparición de violencia entre iguales (Rigby, 2000; Swearer et al., 2010; Varela et al., 2013). Por otro lado, las víctimas suelen hablar de lo que les sucede pero los profesores son las últimas personas a las que recurren (por detrás incluso de no contárselo a nadie), esto puede deberse a una falta de confianza en ellos y a sentimientos de miedo y vergüenza. Por ello es necesaria la creación de un ambiente de soporte, cooperación y confianza en la escuela, para que las víctimas puedan comunicarse con sus profesores favoreciendo que estos intervengan en la resolución del conflicto y así impedir también que se formen nuevos casos de violencia. Además se ha de luchar contra los sentimientos de vergüenza de las víctimas educándolas y dándoles habilidades sociales para que tengan más posibilidades de dar una respuesta adecuada y sana ante situaciones de victimización.

La mejora del clima escolar es algo que apoyan muchos expertos (Avilés, 2009; Barri, 2006; Díaz-Aguado, 2005; Diazgranados et al., 2012; García, 1997; Guerra et al., 2011; Ortega y Del Rey, 2001; Rigby, 2000) quienes expresan que el ambiente positivo en la escuela puede prevenir la conducta violenta y el *bullying*, proporciona un lugar de desarrollo personal y de autoestima adecuado para los menores y les enseña a mantener relaciones sociales sanas, tratando a los demás justamente. Por otro lado las víctimas se sentirán más seguras para enfrentarse a las agresiones y denunciarlas. Para lograr esto se propone la realización de actividades destinadas a mejorar las cogniciones de los alumnos y las relaciones sociales entre las personas que conforman la comunidad educativa, haciendo que los compañeros de las víctimas se comuniquen con ellas y sean alguien de confianza, comprometidos contra el maltrato. Además es imprescindible la creación de canales reales y efectivos de comunicación entre los actores de la comunidad educativa. Y cada grupo de clase o curso debe crear normas contra la violencia, consensuadas, aceptadas y conocidas por todos, que deben ser breves y precisas y se han de poder revisar periódicamente (Avilés, 2009; Barri, 2006; Diazgranados et al., 2012; Guerra et al., 2011).

Como ya se ha visto, las víctimas suelen carecer de habilidades de resolución de conflictos y sociales en general (Avilés, 2009). Ortega et al. (2009) expresan que la respuesta de éstas hacia la victimización es un factor muy importante en la disminución y cese de las conductas de violencia y *bullying*, por lo tanto si se entrena a las víctimas, y a los alumnos en general, en habilidades sociales, de resolución de conflictos y de expresión de sentimientos, es posible rebajar la incidencia de la problemática, de la misma manera que mejorando las relaciones entre los alumnos se consigue que las víctimas tengan más amigos, y los resultados serían parecidos (Avilés, 2009; Barri, 2006; Diazgranados et al., 2012; Teruel, 2007). Concretamente, Avilés (2009), Díaz-Aguado (2005) y Rigby (2001) proponen que se trabaje con las víctimas con el objetivo de que retomen unos niveles de confianza en sí mismas y autoestima normales, y la mejora de su respuesta ante situaciones de agresión o de riesgo de violencia, con tal de prevenir su victimización. Para ello se ha de enseñar a los chicos y chicas a decir “no” a situaciones de riesgo, a pedir ayuda y a no sentirse culpables por lo que

les sucede, todo ello a través de la educación en sentimientos mediante lecturas, la práctica por *role-playing* y el entrenamiento de dichas habilidades.

La violencia se da en mayor medida en el patio del recreo, por lo que puede ser necesario aumentar la vigilancia allí, ya que el control escaso puede ser uno de los motivos de que las tasas de agresión sean tan elevadas en ese lugar (Barri, 2006; Teruel, 2007), además de que Ttofi y Farrington (2011) indican que los programas más efectivos en todo el mundo se caracterizan por el aumento de control en el patio. También la clase presenta unas tasas muy elevadas de incidencia, lo cual puede deberse a la falta de detección por parte de los profesores. Por otro lado, los alumnos expresan que hay un elevado número de conductas violentas que no detiene nadie y, en la misma línea, se observa que existen algunos chicos y chicas que justifican o se muestran indiferentes hacia la violencia de la que son testigos, incluso algunas personas de su entorno apoyan las conductas agresivas. Siendo estas creencias positivas hacia la agresión el factor más importante para la aparición de la violencia (Guerra et al., 2011) se debe conseguir educar a la totalidad de la comunidad escolar acerca de la agresión para eliminar dichas actitudes de soporte a la misma.

Se ha hablado de la importancia de la reacción de la víctima ante la violencia, pero también es relevante la actuación de los testigos, quienes juegan un papel fundamental y a menudo son obviados. Como ya se ha dicho, se ha de trabajar con los testigos el desarrollo de habilidades de intervención contra la violencia, facilitando la empatía y la fortaleza individual de los mismos, animándoles a tomar el rol de defensor más que de espectador (Rivers et al., 2009). Diazgranados et al. (2012) estudiaron los motivos de los espectadores para no detener e incluso participar en las agresiones y vieron que la presión del grupo mediante burlas era un elemento de peso en esta decisión, que la agresión se consiente siempre que no se considere que los agresores “se están pasando de la raya”, y que los chicos y chicas se posicionan a favor de agresor o víctima si estos son sus amigos, un claro ejemplo de esto es el caso del alumno encuestado que dice intervenir para detener la agresión solo si la víctima es amiga suya.

Todo esto se puede remediar y evitar mediante intervenciones educativas sobre la agresión y sus consecuencias para profesores y alumnos, incluso para padres, que eviten la normalización de la violencia, propicien el desarrollo de empatía entre compañeros, y busquen el posicionamiento y actuación contra ella a través del desarrollo de valores contrarios a la misma, coherentes en todo el ambiente escolar, es decir, para el grupo de iguales, los profesores y las familias de los alumnos, evitando así sentimientos de contradicción sobre la mejor actuación frente a una situación violenta. Del mismo modo, se ha de facilitar la tarea de detección y concienciación sobre la importancia de actuar frente a ella, incluso ante aquellas acciones que no parezcan tan graves por darse, por ejemplo, entre “amigos” o por gastar una broma, ya que se debe actuar ante todas las formas de violencia que se den. Asimismo, para la intervención adecuada frente a situaciones violentas, es necesario que se

proporcionen habilidades y vías de actuación efectivas frente a la misma (Diazgranados et al., 2012; Rigby, 2001; Rivers et al., 2009).

Otro de los motivos que Diazgranados et al. (2012) encuentran para la no actuación de los espectadores es el miedo a que se dañe su integridad personal, lo cual conecta con la necesidad de establecer un clima de cooperación y confianza en la escuela, que les permita actuar, buscar ayuda y poner estas situaciones en conocimiento de adultos que puedan resolverlas lo antes posible.

Una de las explicaciones que se da a ejercer la violencia contra compañeros es que estos son distintos en algo a su agresor, tal como revelan los resultados de las encuestas. En este sentido Guerra et al. (2011), del mismo modo que Díaz-Aguado (2005), indican que se puede prevenir e incidir en la violencia entre iguales si se entrena en valores de diversidad a los alumnos, para que acepten a aquellos que son diferentes a ellos. Además, según los datos obtenidos, se cree que cuando la agresión proviene de una provocación los alumnos no le dan tanta importancia. Tal como ya se ha dicho, es necesaria la concienciación sobre la violencia y sus consecuencias, la educación en valores y el entrenamiento en métodos de resolución de conflictos para promover la actuación frente a la agresión, pero también es preciso para evitar la formación de estas conductas en un primer momento, tal como dicen Díaz-Aguado (2005), Diazgranados et al. (2012) y Barri (2006), quienes defienden que se debe condenar todas las formas de violencia a la vez que se desarrolla la empatía, el respeto mutuo y conductas alternativas a la agresión para resolver conflictos, evitando la aceptación y normalización de la violencia. En este sentido se ha observado que testigos y agresores atribuyen la mayor parte de las agresiones a una provocación anterior, pero en el caso de las víctimas este motivo es el último contemplado. Se debería indagar en cuáles son esas conductas “provocadoras” para educar sobre ellas y también sobre la respuesta violenta posterior, con el objetivo de reducirla y eliminarla, además de educar a los alumnos en formas más sanas de relación con sus compañeros a través del entrenamiento de habilidades sociales, para evitar que se den agresiones para gastar bromas o por diversión.

### **6.1.1. Actividades de prevención propuestas por expertos**

Para todo ello, es decir, para el desarrollo de un ambiente positivo, la mejora de las relaciones y habilidades sociales, y la enseñanza de valores contrarios a la violencia, de respeto y empatía, se propone el trabajo con los alumnos, divididos en grupos heterogéneos para una mayor aceptación de los demás, dentro de las propias lecciones en clase más que a través del estudio tradicional por medio de libros de texto, utilizando técnicas de dramatización, *role-playing*, actividades de discusión y debate que aborden temas de abuso, ayuda, temas morales, resolución de conflictos y gestión de las

emociones, de forma que se proporciona también habilidades para la resolución no violenta de conflictos y se propicia el desarrollo de la empatía (Avilés, 2009; Díaz-Aguado, 2005).

Díaz-Aguado (2005) propone una actividad de *role-playing* en que los alumnos deben realizar el papel de expertos en distintas áreas, por ejemplo el de mediador ante un conflicto, lo cual proporciona protagonismo a los chicos y las chicas a la vez que se les concientiza sobre las consecuencias negativas de la violencia y se facilita la cooperación entre compañeros. Además sugiere 16 actividades en lo que llama “currículum de la no-violencia” destinadas a enseñar valores de igualdad, respeto, tolerancia, y rechazo a la violencia. Estas actividades consisten en: “A) *Democracia es igualdad: activación de esquemas previos y habilidades básicas de comunicación a partir de un spot; discusión sobre distintos tipos de discriminación, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela.* B) *La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia: elaboración de una declaración sobre los derechos humanos; comparación con la declaración elaborada en 1948; discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana.* C) *Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla: discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo Odio y destrucción; discusión sobre acoso y victimación.* D) *Racismo y xenofobia, como ampliación del bloque A: aprendiendo a detectar el racismo; qué mala memoria tenemos.* E) *Sexismo y violencia de género: detección del sexismo y generación de alternativas; discusión sobre la violencia de género a partir del vídeo Hogar, triste hogar; elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.* F) *Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general; detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre adolescentes; discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio; elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.* G) *Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad*” (Díaz-Aguado, 2005, p.556).

Del Rey y Ortega (2001) señalan algunas actividades que se llevan a cabo en el aula en los programas de prevención de la violencia escolar aplicados en España, las cuales son: la gestión del clima social del aula, que consiste en el análisis de situaciones que suceden a los alumnos que se resuelven en el aula a través del diálogo, cooperación y participación de todos, sirve sobre todo para crear normas sociales para el grupo; el trabajo curricular en grupo cooperativo, que fomenta el diálogo y la cooperación, compartiendo pensamientos para el aprendizaje conjunto de las materias educativas tradicionales; actividades de educación en valores y sentimientos de respeto mutuo, solidaridad y paz, mediante reflexión y debate sobre temas importantes y situaciones vividas por los alumnos, para una mejor concienciación de las consecuencias negativas del uso de violencia; actividades de estudio de dilemas morales, que potencian el pensamiento crítico y la reflexión, buscan la cooperación,

solidaridad y la toma de conciencia sobre la violencia; y actividades de drama, basadas en la reflexión sobre las consecuencias de la propia conducta para los demás.

### **6.1.2. Actividades de intervención propuestas por expertos**

Del Rey y Ortega (2001) también indican algunas actividades que se realizan cuando la violencia ya existe, estas son: los “círculos de calidad” propuestos por Smith y Sharp en 1994, son reuniones regulares de los implicados en la situación violenta para detectar, analizar y llegar a una solución conjunta de la misma; la mediación para la solución conjunta del conflicto y reeducación en habilidades de resolución personales de los alumnos; la “ayuda entre iguales” propuesta por Cowie y Wallace en 1993, consiste en la conversación y apoyo de las víctimas o alumnos en riesgo con compañeros que les ayuden a evitar la victimización y a resolver sus problemas, sería la base de la TEI explicada anteriormente; el “método Pikas” (1989), que busca cambiar la dinámica de relación entre agresor y víctima mediante el cambio en las relaciones sociales, haciendo que los agresores sean quienes ayudan a las víctimas, para lo cual son necesarias sesiones individuales de reflexión sobre el propio comportamiento; el “desarrollo de la asertividad para víctimas” propuesto por Ortega en 1998, que consiste en la realización de ejercicios de entrenamiento en habilidades sociales para ayudar a la víctima en la toma de decisiones ante una situación de violencia, reforzando así su autoestima; y el “desarrollo de la empatía para agresores” también propuesto por Ortega en 1998, para restablecer su sensibilidad emocional y afectiva hacia los demás, sobretodo sus víctimas.

En casos concretos de violencia, Rigby (2001) propone métodos como hablar con los alumnos implicados y sus padres cuando son graves, ofreciendo al agresor la posibilidad de reparar el daño, siendo posible también la mediación entre los alumnos y sus padres, como también indica Barri (2006), quien añade que si la violencia es continuada se necesita reeducar a las partes modificando sus valores relativos a la agresión y la violencia, o la sola intervención y reproche de los profesores para casos leves. Por otro lado, hace alusión al uso del “método de la preocupación compartida” o “*shared concern*”, propuesto por Pikas (1989), que se basa en entrevistas individuales con los alumnos implicados (si los agresores son un grupo también se les ha de ver individualmente para evitar que se apoyen entre ellos) y la realización de una reunión entre ambos para la solución del problema, si fuera necesario.

Teruel (2007) propone algunas intervenciones basadas en técnicas de relajación muscular para acabar con el estrés y la tensión de los alumnos, además de otras destinadas al reforzamiento de la autoestima de las víctimas de violencia en la escuela, que utilizan técnicas asertivas y de comunicación, por ejemplo la actividad “aprender a conocerse” que consiste en la cumplimentación de un documento

individual por parte de todo el grupo de clase en el que digan lo que piensan de ellos mismos y lo que creen que otros piensan de ellos, en aspectos físicos, psíquicos y relacionales, y preguntar a los demás lo que realmente opinan sobre ellos para comparar sus percepciones con la realidad. Además propone una actividad en grupo para el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos consistente en el análisis de situaciones de interacción social en las que se necesiten las habilidades que se quieren desarrollar. En primer lugar el profesor propone un dilema que puede consistir en *“pedir favores, peticiones o cambios de conducta a otras personas; aceptar o rechazar críticas de los demás; ponerse en el lugar de los demás; ser capaz de expresar quejas y de hacer cumplidos; y trabajar en equipo, sobretudo en situaciones de conflicto o enfrentamiento”* (Teruel, 2007, p. 80), después se pide individualmente a los chicos y chicas que digan cómo se sentirían en cada situación expuesta y por último se forma un debate grupal en el que cada alumno tiene la oportunidad de hablar de sus sentimientos y experiencias propias.

Para mejorar el clima y las relaciones sociales entre compañeros, Teruel (2007) también propone una actividad llamada “resolución de conflictos en el aula”, que utiliza la técnica del *role-playing* para que los alumnos escenifiquen un problema y asuman un rol en la búsqueda de una solución. Los pasos concretos que se buscan son: primero darse cuenta de la existencia de un problema, reflexionar sobre cuál es el problema y por qué se da, marcar un objetivo que tenga que ver con cómo se quiere que sean las cosas, pensar en posibles soluciones y las consecuencias para cada una, escoger la mejor solución para ponerla en práctica, y en caso de no poder resolver el problema se enseña a buscar ayuda de un adulto que sí pueda solucionarlo. También propone la realización de dinámicas de grupo para que los alumnos se conozcan mejor, fomentar cohesión grupal, la participación y la comunicación afectiva, a través de técnicas como: “cosas en común”, que consiste en señalar palabras en una hoja y ver que otros también escogen las mismas, lo cual indica que los alumnos no son tan distintos entre ellos ya que tienen preferencias similares; la “técnica del panel” consiste en buscar noticias relacionadas con el acoso escolar y hacer un mural por grupos heterogéneos, elegir un portavoz que expondrá los resultados y conclusiones de la noticia y la experiencia de creación del mural por los alumnos; la “técnica de la servilleta” que consiste en sentar al grupo en círculo y que los voluntarios que lo quieran usen servilletas de colores que expresan sentimientos hacia los compañeros (por ejemplo, a quienes se les entrega el rojo significa que quiere su amistad, el blanco que le pide ayuda, y el azul que quiere ser como él), cuando todos los voluntarios han realizado la acción, todos los alumnos tienen que explicar qué se sentía al recibir cada servilleta o ver cómo otros la recibían, de esta forma se trabaja la expresión de sentimientos y se mejoran las relaciones en el grupo.

Para la labor individual con los agresores es importante, además de todo aquello realizado a nivel del grupo de iguales, trabajar su compromiso al cese de la violencia, su cambio de comportamiento, y la restitución del daño causado (Avilés, 2009; Barri, 2006; Rigby, 2001). Ttofi y Farrington (2011) indican que es efectivo tomar represalias y medidas correctivas con estos alumnos tales como tener

conversaciones serias acerca de su comportamiento, privarles de algunos privilegios o hacer que se mantengan cerca de los profesores en las horas de patio, pero estas medidas por sí solas no pueden tener mucha eficacia en la reducción de la violencia a largo plazo, por ejemplo Barri (2006) dice que la simple expulsión no tiene efectos en las tasas de violencia escolar porque la simple sanción no conlleva el cambio de valores y actitudes violentos.

Los profesores deben mostrar rechazo hacia la violencia, escuchar a los alumnos que necesiten apoyo, propiciar la cooperación entre alumnos y animar a los estudiantes a movilizarse contra la violencia mediante la creación de comisiones *anti-bullying* bajo la guía de un profesor (Rigby, 2001). Además, han de prestar ayuda a las víctimas mediante la escucha activa y la intervención cuando éstas lo solicitan, para ello se debe buscar los motivos de la victimización, si es posible para incidir sobre ellos, y valorar la necesidad de derivación a profesionales de la salud (Rigby, 2001). Por lo tanto se debe formar al profesorado en temas de “*resolución de conflictos, habilidades sociales, convivencia, tolerancia, disciplina, violencia y propuestas de intervención*” (Del Rey y Ortega, 2001, p. 138), además de aumentar su supervisión e intervención inmediata frente a situaciones de violencia y la atención individualizada a alumnos con problemas de adaptación, que pueden ser o estar en riesgo de convertirse tanto en víctimas como en agresores (Barri, 2006).

Se ha de tener en cuenta que algunas de las intervenciones y actividades propuestas pueden ser de utilidad tanto para la prevención de la violencia entre iguales como para la intervención y lucha contra la misma. Las actuaciones expuestas se han incluido en un grupo u otro en función del objetivo principal que les atribuyen los mismos investigadores que las exponen.

Para poder ver de forma más clara la actuación que proponen estos expertos, se ha elaborado una tabla en la que se muestra una lista de las actividades a realizar con los alumnos, tanto individual como grupalmente, que los mismos exponen y ya se han explicado en detalle:

<b>Prevención</b>	▪ <i>Role-playing</i> : experto en mediación (Díaz-Aguado, 2005)
	▪ “Currículum de la no-violencia” (Díaz-Aguado, 2005)
	▪ Gestión del clima social del aula (Del Rey y Ortega, 2001)
	▪ Trabajo curricular en grupo cooperativo (Del Rey y Ortega, 2001)
	▪ Educación en valores y sentimientos (Del Rey y Ortega, 2001)
	▪ Estudio de dilemas morales (Del Rey y Ortega, 2001)
	▪ Dramatizaciones para reflexionar sobre la propia conducta y sus consecuencias para otras personas (Del Rey y Ortega, 2001)
<b>Intervención</b>	▪ “Círculos de calidad” (Smith y Sharp, 1994)
	▪ Mediación (Barri, 2006; Del Rey y Ortega, 2001; Rigby, 2001)
	▪ “Ayuda entre iguales” (Cowie y Wallace, 1993)

- |   |
|---|
| ▪ “Método Pikas” (Pikas, 1989)                                  |
| ▪ “Desarrollo de la asertividad para víctimas” (Ortega, 1998)   |
| ▪ “Desarrollo de la empatía para agresores” (Ortega, 1998)      |
| ▪ Hablar con los alumnos y sus padres (Rigby, 2001)             |
| ▪ Escucha activa a víctimas (Rigby, 2001)                       |
| ▪ “ <i>Shared concern</i> ” (Pikas, 1989)                       |
| ▪ Medidas correctivas para agresores (Ttofi y Farrington, 2011) |
| ▪ “Aprender a conocerse” (Teruel, 2007)                         |
| ▪ Análisis de situaciones de interacción social (Teruel, 2007)  |
| ▪ “Resolución de conflictos en el aula” (Teruel, 2007)          |
| ▪ “Cosas en común” (Teruel, 2007)                               |
| ▪ “Técnica del panel” (Teruel, 2007)                            |
| ▪ “Técnica de la servilleta” (Teruel, 2007)                     |

## 6.2. Propuesta de intervención orientada

Por todo lo expuesto, la intervención frente a la violencia que tiene lugar en el IES estudiado se debe realizar mediante la creación de un clima de cooperación y confianza, la concienciación y el desarrollo de actitudes negativas hacia la violencia escolar por parte de todas las personas que forman la comunidad educativa y, a nivel individual, con los alumnos, se ha de propiciar el desarrollo de empatía, la mejora de sus habilidades sociales y de resolución de conflictos de forma no violenta (García, 1997).

Concretamente, se propone aquí que se realicen tareas destinadas a la adopción de valores contrarios al uso de violencia en toda la comunidad escolar; la concienciación de alumnos, profesores y padres sobre la gravedad de la violencia entre iguales en la escuela y la necesidad de actuar al respecto; la mejora del ambiente escolar, que ha de ser de cooperación y confianza; trabajar con los alumnos para el desarrollo o mejora de sus habilidades sociales y de resolución de conflictos, así como su asertividad o conocimiento y expresión de sentimientos, su empatía y valores de respeto; el aumento del control y de la actuación frente a la violencia por parte de los profesores; y algunas actuaciones dirigidas a aquellos alumnos implicados en casos concretos de violencia. Ya que estos son los elementos clave para una prevención e intervención eficaz frente a la violencia entre iguales y el *bullying* en las aulas, tal como se acaba de ver.

Específicamente se proponen intervenciones educativas sobre la violencia y sus consecuencias en las que se han de dar habilidades para la actuación frente a ella, destinadas a todos los miembros de la

comunidad educativa (familias, alumnos y profesores) (Diazgranados et al., 2012; Rigby, 2001; Rivers et al., 2009), para que todos ellos tomen conciencia acerca de la problemática y puedan actuar ante todas las formas de violencia.

Por otro lado, para la mejora del clima escolar es indispensable la creación de canales de comunicación tanto de padres con profesores como de alumnos con profesores, reales y efectivos. Para la interacción alumno-profesor se debe aprovechar las horas de tutoría con el objetivo de que el profesorado se acerque más a sus alumnos emocionalmente, si fuera necesario se podría instalar un buzón en el que los alumnos puedan denunciar casos de violencia entre compañeros, de forma anónima o no, con tal de que estos lleguen al profesorado y puedan intervenir para evitar que se conviertan en algo habitual (Avilés, 2009; Barri, 2006; Diazgranados et al., 2012; Guerra et al., 2011).

Los profesores deben aumentar su supervisión y control de actos violentos entre los alumnos, mostrar rechazo y actuar ante todas las formas de violencia, han de servir de apoyo para los alumnos, a los que deben animar a cooperar para el cese de las agresiones. Para ello es necesario que se formen en temas de convivencia, disciplina, tolerancia, violencia e intervención ante la agresión, así como habilidades sociales y de resolución de conflictos (Del Rey y Ortega, 2001), formación que también deben recibir las familias de los alumnos, quienes además deben acudir a reuniones en el centro, con tal de buscar estrategias de intervención conjunta y coherentes con la actuación de la escuela (Rigby, 2001; Ttofi y Farrington, 2011).

En el trabajo con el alumnado se ha de conseguir que cada curso o grupo de clase cree unas normas propias contra la violencia, las cuales deben ser breves y precisas pero sobretodo consensuadas y aceptadas por todos los alumnos y se han de poder revisar con asiduidad (Avilés, 2009; Barri, 2006; Diazgranados et al., 2012; Guerra et al., 2011), lo cual ayudará al desarrollo de un clima positivo así como a la concienciación y el cambio de valores relativos a la violencia. Es importante educar a los alumnos en valores de diversidad, para la aceptación de aquellos que son diferentes en algún aspecto (Díaz-Aguado, 2005; Guerra et al., 2011) y de esta forma evitar la exclusión de algunos alumnos, mejorando así también el clima y las relaciones entre compañeros. Para la mejora de habilidades sociales y de resolución de conflictos, la asertividad, la empatía y los valores de respeto de los chicos y chicas, además de buscar que aquellos que normalmente adoptan el rol de testigo desarrollen también habilidades de intervención en situaciones de agresión, animándoles a actuar para detenerlas, se deben realizar tareas de entrenamiento de dichas habilidades por medio de técnicas de dramatización o *role-playing*, así como actividades de discusión y debate que traten temas de violencia, temas morales, de resolución de conflictos y de gestión de las emociones (Avilés, 2009; Díaz-Aguado, 2005).

Teruel (2007) propone algunas actuaciones en este sentido, expuestas con anterioridad, que son la actividad “aprender a conocerse”, el análisis de situaciones de interacción social, la “resolución de conflictos en el aula”, y dinámicas de grupo a través de la técnica “cosas en común”, la “técnica del

panel”, y la “técnica de la servilleta”. Díaz-Aguado (2005) también propone algunas actividades que podrían realizarse para la consecución de estos objetivos, como la actividad de *role-playing* consistente en que los alumnos asuman el rol de mediador en un conflicto, así como su “currículum de la no-violencia”, ya explicadas. Por otro lado, Del Rey y Ortega (2001) señalan otras actividades, también vistas, que pueden llevarse a cabo con los grupos de alumnos: la gestión del clima social del aula, el trabajo curricular en grupo cooperativo, la educación en valores y sentimientos, el estudio de dilemas morales y las actividades de drama.

Todas estas tareas pueden ser positivas tanto para la prevención como para la intervención, pero en casos de violencia ya presente, en los que se conoce al agresor y la víctima, además, se han de realizar algunas actuaciones con ambos, con tal de evitar que se vuelvan a repetir las conductas agresivas. Así, con aquellos alumnos que son víctima de agresiones de forma más habitual se deben realizar actividades destinadas a que retomen unos niveles normales de autoestima y de confianza en sí mismos, también se ha de cambiar su respuesta ante situaciones de violencia, enseñándoles a alejarse y evitar situaciones de riesgo, a pedir ayuda y a no sentirse culpables. Para ello se utilizarán técnicas de educación en sentimientos mediante lecturas, *role-playing* y entrenamiento de las habilidades necesarias para conseguir estos objetivos (Avilés, 2009; Díaz-Aguado, 2005; Rigby, 2001), siempre teniendo en cuenta la posibilidad de derivación a profesionales de la salud en los casos más graves. Por otro lado, se debe buscar para cada caso la mejor forma de reparar el daño por los agresores, inquiriendo siempre en su compromiso al cese de la violencia y su cambio de conducta (Rigby, 2001), además de tomar también, pero no únicamente, medidas correctivas y represalias como a las que hacen referencia Ttofi y Farrington (2011) que son: tener conversaciones serias sobre su conducta, privarles de algunos privilegios como salidas o excursiones, o hacer que se queden cerca de los profesores durante el recreo. Es importante señalar que estas medidas se deben adoptar en conjunto con otras enfocadas al cambio de valores y de conducta, como ya se ha dicho.

Del Rey y Ortega (2001), por su parte, señalan algunas actividades, ya explicadas, que se realizan tanto con víctima como con agresor, en conjunto o individualmente, y que pueden implementarse en los casos que se considere necesario. Estas son los “círculos de calidad”, la “ayuda entre iguales”, el “método Pikas”, el “desarrollo de la asertividad para víctimas”, y el “desarrollo de la empatía para agresores. Rigby (2001), además, propone técnicas de mediación entre los alumnos y si es necesario también sus padres y el “método de la preocupación compartida” de Pikas (1989), también expuesto anteriormente. Cabe destacar que se ha de tener cuidado con las acciones que se basen en la intervención de los iguales únicamente, como la mediación, la tutoría entre iguales y la intervención de los testigos en situaciones de violencia, ya que según el meta-análisis de Ttofi y Farrington (2011) estas han demostrado ser contraproducentes en muchas ocasiones. Si se implementaran estas medidas debería realizarse un control y evaluación estrictos y periódicos con tal de detectar posibles efectos negativos.

A continuación se muestra una tabla, de elaboración propia, en la que se resumen las actuaciones propuestas con cada actor y los objetivos que persigue cada una de ellas:

Actores	Actuaciones	Objetivos
Toda la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educar sobre violencia y sus consecuencias</li> <li>▪ Proporcionar y entrenar habilidades de actuación frente a la violencia</li> <li>▪ Crear canales de comunicación reales y efectivos</li> <li>▪ Desarrollar estrategias conjuntas y coherentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concienciar sobre la importancia de la problemática</li> <li>▪ Facilitar la actuación para la detención de todo tipo de violencia</li> <li>▪ Mejorar las interacciones y el clima sociales</li> <li>▪ Facilitar el trabajo conjunto y eficaz contra la violencia</li> </ul>
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumentar el control</li> <li>▪ Formar en convivencia, disciplina, intervención ante la violencia, habilidades sociales y de resolución de conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumentar la detección y evitar que se produzca la violencia</li> <li>▪ Mejorar su actuación frente a casos de agresión, y mejorar el clima social</li> </ul>
Padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formar en convivencia, disciplina, intervención ante la violencia, habilidades sociales y de resolución de conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejorar su actuación frente a casos de agresión, y mejorar el clima social</li> </ul>
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crear de normas anti-violencia</li> <li>▪ Educar en valores de diversidad</li> <li>▪ Dar habilidades sociales y de resolución de conflictos, mejorar la asertividad y la empatía (A través de formación, <i>role-playing</i> y debates en grupo)</li> <li>▪ Realizar un proceso de mediación entre ellos para casos de violencia concretos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concienciar sobre la importancia de la problemática</li> <li>▪ Mejorar las relaciones y el clima social</li> <li>▪ Mejorar las relaciones, el comportamiento y el clima social</li> <li>▪ Solucionar y reflexionar sobre el problema concreto que desencadenó la violencia, reparar el daño causado y mejorar las relaciones y el clima social</li> </ul>
Alumnos víctimas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educar en sentimientos y desarrollar habilidades sociales (Mediante lecturas, <i>role-playing</i> y entrenamiento de habilidades)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejorar su autoestima y confianza, evitar sentir culpa, aprender a evitar situaciones de riesgo, a responder a la violencia y pedir ayuda</li> </ul>

Alumnos agresores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reparar el daño, comprometerse al cese de la violencia</li> <li>▪ Tomar medidas correctivas y represalias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concienciar y cambiar sus valores y conducta violentas</li> <li>▪ Mostrar rechazo hacia la violencia y prevenir de forma general</li> </ul>
-------------------	---	--

## 7. Limitaciones

Una de las limitaciones que presenta el estudio es el número de alumnos tan reducido a quienes se aplicó la encuesta, en comparación con la totalidad de estudiantes del centro, lo cual queda agravado en algunas preguntas por la cantidad elevada de valores perdidos o alumnos que no contestaron o no dieron respuestas válidas a ciertas cuestiones. Además, el hecho de que la información provenga únicamente de los alumnos hace que no se pueda contrastar los datos que ellos proporcionan con los que podrían dar, por ejemplo, los profesores, de forma que los resultados obtenidos podrían haber sido más fiables si se hubiesen utilizado diversas fuentes de información.

Asimismo, haber modificado el cuestionario original hace que se pierda la posibilidad de comparación con estudios anteriores y, por lo tanto, afecta a la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos. Del mismo modo que el hecho de que haya sido una profesora, ajena a la investigación, quien ha administrado los cuestionarios a los alumnos ha podido sesgar las respuestas de estos debido a que los chicos y chicas pudieron sentirse coaccionados de alguna forma al ser alguien del entorno escolar, además ésta pudo no haberles sabido explicar el objetivo concreto de la investigación o bien si surgieron dudas entre los encuestados pudo no haber sabido responderlas correctamente, ya que no está familiarizada con el estudio ni con el instrumento de evaluación utilizado.

## 8. Conclusiones

1. La violencia en la escuela entre iguales es un tema muy preocupante y relevante socialmente debido a las consecuencias negativas que tiene para víctimas, agresores y testigos, quienes ven comprometido su desarrollo personal.
2. En los últimos años se ha avanzado mucho en materia de investigación sobre este fenómeno, pero actualmente es necesario que los estudios se enfoquen, en mayor medida, a la prevención y la lucha contra las agresiones entre compañeros. Como se ha podido comprobar, prácticamente todos los chicos y chicas durante su etapa educativa han sido testigos o se han visto implicados

directamente en conductas de agresión y violencia, lo cual plantea la necesidad de intervenir para evitar que estos datos se mantengan o incluso aumenten su incidencia en el futuro.

3. De los resultados de este trabajo para el estudio y la lucha contra la violencia escolar y el *bullying* se debe tener en cuenta que:
  - La violencia entre iguales tiene lugar en distintos escenarios y se presenta de diversas formas.
  - Su aparición se relaciona con características individuales de los chicos y chicas, pero también de sus familias y del ambiente escolar, factores interconectados que se influyen y sobre los cuales se debe incidir para una lucha eficaz contra la violencia entre iguales.
  - La prevención e intervención deben tener un enfoque global que se oriente a las personas que conforman la comunidad educativa sobre la que se debe trabajar.
  - Además esta tarea debe hacerse de forma temprana, con elevada intensidad y a largo plazo, es decir que los planes de intervención a aplicar no deben ser algo momentáneo que se adopte en un momento dado, sino que han de tener perspectiva de futuro.
  
4. El objetivo principal de esta investigación ha sido indagar en la incidencia de la violencia entre iguales en un instituto de Cornellà de Llobregat, para comprobar las tres hipótesis planteadas: a) que las agresiones entre compañeros son una conducta frecuente en los centros de secundaria; b) que en la muestra seleccionada están presentes en una proporción similar a la que indican los estudios españoles sobre el tema y; c) que es posible actuar para prevenirlas y reducirlas.
  - La primera hipótesis queda corroborada, ya que los datos obtenidos a través del cuestionario cumplimentado por los alumnos de tercero de la ESO indican que el ejercicio de violencia y las conductas agresivas entre compañeros son frecuentes en el centro, a pesar de que no llegan a darse con tanta asiduidad como para considerar que sean casos de *bullying*.
  - En cuanto a la segunda hipótesis, se considera ratificada ya que los datos obtenidos en el centro estudiado demuestran que la incidencia en él es similar a la que presentan otros centros de secundaria estudiados por investigadores españoles.
  - Se confirma también la tercera hipótesis, ya que, haciendo una revisión de la literatura publicada, se puede ver que existen técnicas y actuaciones que las escuelas pueden adoptar y que han demostrado servir al efecto que se busca: la reducción de los casos de violencia entre iguales en el centro.
  
5. En esta investigación también se han buscado y expuesto formas efectivas de prevención y reducción de la violencia entre iguales que pudieran aplicarse al centro estudiado. Respecto a ellas cabe destacar que:

- Todas las actuaciones que los expertos califican de efectivas tienen unos elementos clave, en los cuales se basa la intervención que se ha propuesto para el IES estudiado, y que consisten en el trabajo global de todos los miembros de la comunidad escolar para: el desarrollo de valores contrarios a la violencia, la mejora del ambiente o clima, junto a las interacciones sociales en el centro, el desarrollo de habilidades sociales y de resolución de conflictos, el perfeccionamiento de asertividad y empatía de alumnos, profesores y padres; además de realizar actuaciones individualizadas en casos de violencia en la que se ha identificado a la víctima y al agresor.
  - Se presume que las actuaciones que se llevarían a cabo siguiendo estos criterios podrían servir para reducir la incidencia y evitar la aparición de nuevos casos de violencia entre compañeros en la escuela, pero sería necesaria una mayor concreción de las actuaciones a realizar, teniendo en cuenta los elementos que las harían viables, en consenso con la comunidad escolar específica, y la planificación e implementación de un proceso de evaluación para comprobar si realmente se obtendrían los resultados esperados.
6. Se concluye, también, la necesidad de completar los estudios futuros en materia de violencia escolar entre iguales en algunos sentidos muy concretos, en los que, como se ha visto a lo largo de la investigación, existe un vacío o contradicciones en las investigaciones hasta el momento.
- Puede ser interesante seguir indagando en las características de autoestima que presentan los agresores, ya que no hay un consenso en este aspecto y mientras que algunos estudios indican que estos chicos y chicas tienen la autoestima baja, otros encuentran que presentan niveles de autoestima normal e incluso elevada.
  - Se precisa de la unificación de las investigaciones en relación a la clasificación y las formas de violencia estudiadas, propiciando que se superen las dificultades de comparación de los resultados obtenidos por uno y otro estudio de forma fiable. Esto es así porque cada investigador toma como referencia una clasificación distinta y estudia distintas expresiones de los tipos de violencia concretos y/o diversas formas de agresión que no siempre se investigan por otros expertos. Un claro ejemplo es la violencia sexual, a la cual muy pocas investigaciones prestan atención.
  - Se cree necesario el desarrollo de mayores investigaciones destinadas a crear planes de prevención e intervención contra la violencia escolar y el *bullying*, con el objetivo de ponerlos en marcha y evaluar su eficacia real, práctica que parece común en otros países pero que aquí todavía no se realiza de forma generalizada.
    - A pesar de que no era exactamente el objetivo de la investigación, no se ha podido implementar la propuesta de intervención para, posteriormente, comprobar su efectividad, ya que para acabar de concretar y optimizar las acciones propuestas se debe conocer los recursos de los que se dispone y las actitudes de la comunidad

educativa respecto a la actuación contra la violencia entre iguales en la escuela, y se debe llegar a un consenso respecto a las actividades y los cambios que se deben realizar en pro de la reducción de las conductas violentas entre los alumnos, lo cual no ha sido posible en este estudio pero puede ser una línea futura de seguimiento de este mismo trabajo.

- Por último, no cabe olvidar que la violencia en la escuela también se presenta entre otras personas que forman parte del sistema educativo, como padres y profesores y alumnos y profesores, lo cual es una problemática que posiblemente tenga efectos en la violencia que se da entre los propios alumnos, y que por sí sola es igual de importante que ésta y, consecuentemente, también se debe investigar en profundidad.

## 9. Referencias

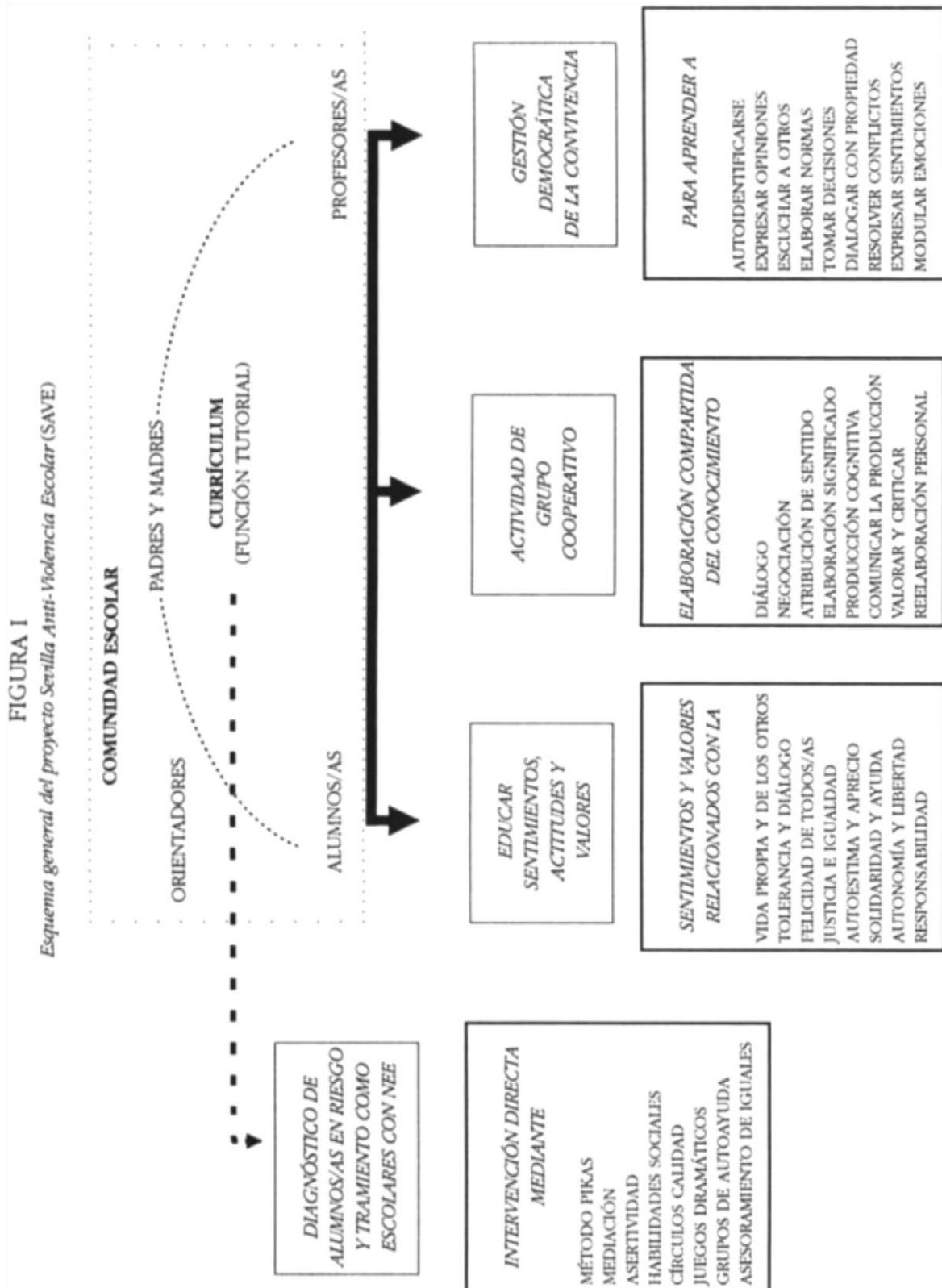
- Avilés, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying: Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de Psicología*, 21, 27-41.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, L. J. y Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: bullying. *Behavioral Psychology*, 19, 57-90.
- Avilés, J.M. (2005). Intervenir contra el bullying en la comunidad educativa. Recuperado de [http://www.concejoeducativo.org/IMG/pdf/Intervenir\\_contra\\_el\\_Bullying\\_en\\_la\\_Comunidad\\_Educativa\\_Nuevo.pdf](http://www.concejoeducativo.org/IMG/pdf/Intervenir_contra_el_Bullying_en_la_Comunidad_Educativa_Nuevo.pdf)
- Barri, F. (2006). *SOS bullying: Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cava, M.J, Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). School violence between adolescents and their implications in the psychosocial adjustment: A longitudinal study. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21-34.
- Cerezo Ramírez, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94988/00820123017208.pdf>
- Cerezo Ramírez, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo Ramírez, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Defensor del pueblo. *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 2000*. Madrid: España. Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Estudioviolencia.pdf>
- Defensor del pueblo. *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*. Madrid: España
- Del Barrio C., Martín E., Montero I., Gutiérrez H. y Fernández I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. Dossier de Convivencia y conflictos en los centros escolares: el maltrato entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 25-47.

- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- 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: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 14 (4), 549-558.
- Diazgranados, S., Selman, R. y Falkfeigenberg, L. (2012). Rules of the culture and personal needs: witnesses' decision-making processes to deal with situations of bullying in middle school. *Harvard Educational Review*, 82 (4), 445-470.
- Finkelhor, D., Turner, H. y Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse and Neglect*, 36 (4), 271-274. Recuperado de <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV239.pdf>
- García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-victima. *Anales de Psicología*, 13 (1), 51-56.
- Gendron, B., Williams, K. y Guerra, N. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10 (2), 150-164.
- González Bellido, A. (2010). *Tutoría entre iguales: Programa de convivencia escolar, prevención de la violencia*. Departament d'Orientació i Assessorament. IES Front Marítim: Barcelona.
- Guerra, N., Williams, K. y Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82, 295-310.
- Gutiérrez, H., Barrios, A., de Dios, M. J, Montero, I. y del Barrio, C. (2008). The incidence of peer bullying as multiple maltreatment among Spanish secondary school students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 247-257.
- Loredo, A.A., Perea, M.A. y López, N.G.E. (2008). "Bullying": Acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29 (4), 210-214.
- Méndez, I. (2012). *Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de educación secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/29622/1/TESIS%20INMACULADA%20MENDEZ%20MATEO.pdf>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 209-218.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. *Avance del estudio del Observatorio Estatal de*

- Convivencia Escolar: Más del 80% de los alumnos de secundaria rechaza las conductas violentas, 2008.* Madrid: España. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/multimedia/00008591.pdf>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12* (4), 495-510.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313*, 143-158.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras.* Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación, 324*, 253-270.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish adolescents. *Journal of Psychology, 217*(4), 197–204.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*, 57-68.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. En Juvonen, J. y Graham, S. (Ed.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized.* (pp. 310-331). New York: Guilford Press.
- Rivers, I., Poteat, V.P., Noret, N., y Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly, 24*(4), 211-223.
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39* (1), 38-47.
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas.* Madrid: Pirámide.
- Ttofi, M. y Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27-56.
- Varela, R. M., Ávila, M. E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention, 22*, 25-32.

## 10. Anexos

### 10.1. Esquema básico del SAVE (Ortega, 1997)



## 10.2. Cuestionario utilizado

Edad:.....	Sexo: <input type="checkbox"/> chico <input type="checkbox"/> chica	Curso:.....
Fecha:.....		

### **CUESTIONARIO SOBRE INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE IGUALES**

#### **INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL CUESTIONARIO**

- No pongas tu nombre en el cuadernillo, sólo rellena los datos que te piden.
- Lee las preguntas detenidamente. Revisa todas las opciones y elige la respuesta que prefieras.
- Elige sólo una respuesta, rodeando con un círculo la letra que tiene la opción a su lado. **ATENCIÓN**, hay preguntas donde debes responder seleccionando más de una opción y otras donde puedes elegir todas las respuestas que quieras. En ambos casos se te indica en la misma pregunta.
- En algunas preguntas aparece una opción que pone “otros”. En estas preguntas, **elígela** si lo que tú responderías no se encuentra dentro de las otras opciones. Si rodeas esta opción escribe sobre la línea de puntos tu respuesta.
- Cada vez que termines de contestar una hoja del cuestionario pasa a la siguiente.
- Para rellenar el cuestionario utiliza un lápiz. Si te equivocas al responder corrige borrando, no taches.
- Si te surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.

**NOTA IMPORTANTE: El siguiente cuestionario trata sobre la violencia escolar que se da entre compañeros en el instituto. Es importante aclarar que cuando hablamos de violencia e intimidación debemos pensar tanto en insultos y comentarios ofensivos, como en golpes y peleas propiamente dichas.**

1. ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras?
  - a. Bien.
  - b. Ni bien ni mal.
  - c. Mal.
  
2. ¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) tienes en tu instituto?
  - a. Ninguno.
  - b. 1.
  - c. Entre 2 y 5.
  - d. 6 o más.
  
3. ¿Con qué frecuencia crees que se dan intimidaciones en tu centro?
  - a. Nunca.
  - b. Pocas veces.
  - b. Muchas veces.
  
4. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?
  - a. No lo sé.
  - b. Nadie.
  - c. Algún profesor.
  - d. Algún compañero.
  
5. ¿Quiénes suelen ser los que intimidan a sus compañeros o compañeras?
  - a. No lo sé.
  - b. Un chico.
  - c. Un grupo de chicos.
  - d. Una chica.
  - e. Un grupo de chicas.
  - f. Un grupo de chicos y chicas.
  
6. ¿En qué clase están los chicos y chicas que suelen intimidar a sus compañeros? (puedes elegir más de una respuesta)
  - a. No lo sé.
  - b. En la misma clase.
  - c. En el mismo curso, pero en otra clase.
  - d. En un curso superior.
  - e. En un curso inferior.

7. ¿Cuáles son a tu parecer las **dos** formas más frecuentes de intimidación o maltrato entre compañeros?

- a. No lo sé.
- b. Poner motes o dejar en ridículo.
- c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- d. Robo.
- e. Amenazas.
- f. Rechazo, aislamiento, no juntarse.
- g. Insultos.
- h. Otros.....

8. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No lo sé.
- b. En la clase.
- c. En el patio.
- d. En la calle.
- e. En el pasillo.
- f. Otros.....

9. ¿Por qué crees que algunos chicos intimidan a otros? (puedes elegir más de una respuesta)

- a. No lo sé.
- b. Porque se meten con ellos.
- c. Porque son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.
- e. Otras razones.....

10. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros?

- a. Nada, paso del tema.
- b. Me parece mal.
- c. Es normal que pase entre compañeros.
- d. Hacen bien, tendrán sus motivos.

11. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro?

- a. Nada, paso del tema.
- b. Nada, aunque creo que debería hacer algo.
- c. Aviso a alguien que pueda parar la situación.
- d. Intento cortar la situación personalmente.

12. ¿Has intimidado a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?

- a. Nunca.
- b. No lo sé.
- c. Sí, si me provocan.
- d. Sí, si mis amigos lo hacen.
- e. Otras razones.....

13. ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?

- a. Nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Muchas veces.

14. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿Por qué lo hiciste? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. No lo sé.
- c. Porque me provocaron.
- d. Porque son distintos en algo.
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por gastar una broma.
- h. Otros.....

15. Si has intimidado a algunos de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Nadie me ha dicho nada.
- c. Si, a mis profesores les ha parecido mal.
- d. Si, a mi familia le ha parecido mal.
- e. Si, a mis compañeros les ha parecido mal.
- f. Si, mis profesores me dijeron que estaba bien.
- g. Si, mi familia me dijo que estaba bien.
- h. Si, mis compañeros me dijeron que estaba bien.

16. ¿Cuántas veces te han intimidado o maltratado algunos de tus compañeros o compañeras?

- a. Nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Muchas veces.

17. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron? (puedes elegir más de una respuesta)

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. No lo sé.
- c. Porque los provoqué.
- d. Porque soy diferente a ellos.
- e. Porque soy más débil.
- f. Por molestarte.
- g. Por gastarme una broma.
- h. Otros.....

18. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta).

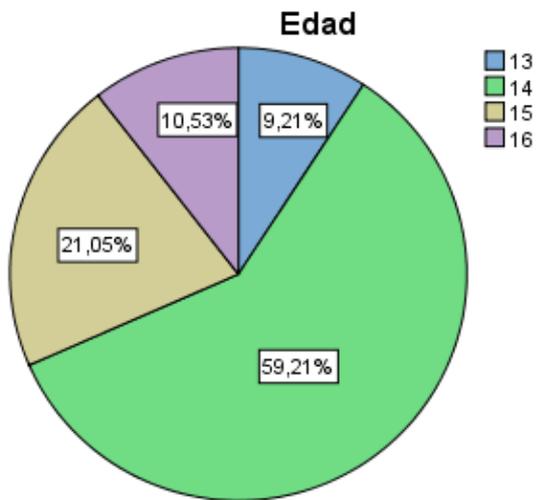
- a. Nadie me intimida.
- b. No hablo con nadie.
- c. Con los profesores.
- d. Con mi familia.
- e. Con compañeros.

19. Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?

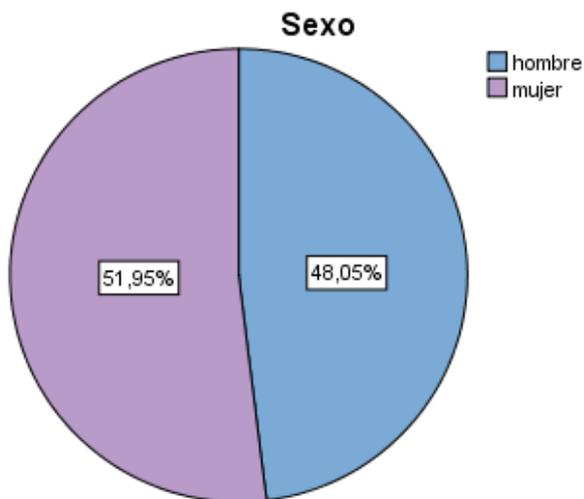
- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. Desde hace una semana.
- c. Desde hace un mes.
- d. Desde principios de curso.
- e. Desde siempre.
- f. Otros.....

### 10.3. Tablas y gráficos de resultados

#### 10.3.1. Edad



#### 10.3.2. Sexo

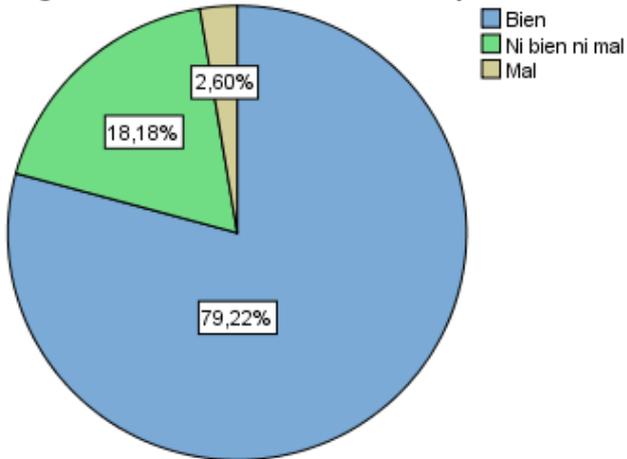


#### 10.3.3. Pregunta 1: ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras?

##### ¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Bien	61	79,2	79,2	79,2
Ni bien ni mal	14	18,2	18,2	97,4
Mal	2	2,6	2,6	100,0
Total	77	100,0	100,0	

**¿Cómo te llevas con tus compañeros?**

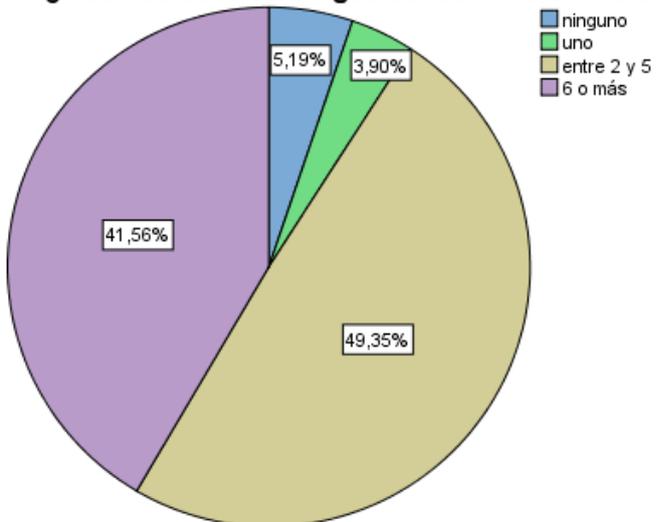


**10.3.4. Pregunta 2: ¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) tienes en tu instituto?**

**¿Cuántos buenos amigos tienes en tu instituto?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido ninguno	4	5,2	5,2	5,2
uno	3	3,9	3,9	9,1
entre 2 y 5	38	49,4	49,4	58,4
6 o más	32	41,6	41,6	100,0
Total	77	100,0	100,0	

**¿Cuántos buenos amigos tienes en tu instituto?**

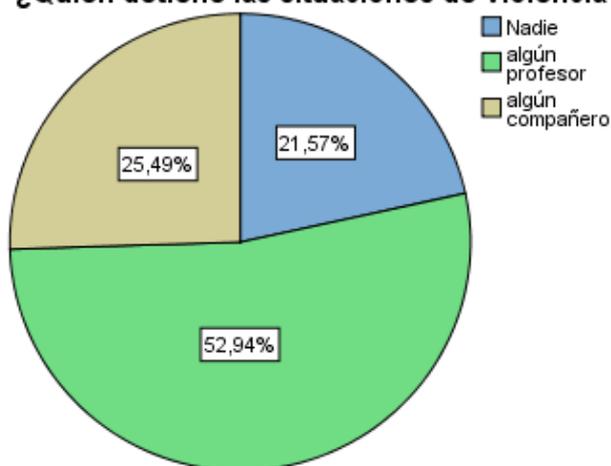


**10.3.5. Pregunta 4: ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?**

**¿Quién detiene las situaciones de violencia?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nadie	11	14,3	21,6	21,6
	algún profesor	27	35,1	52,9	74,5
	algún compañero	13	16,9	25,5	100,0
	Total	51	66,2	100,0	
Perdidos	9	26	33,8		
Total		77	100,0		

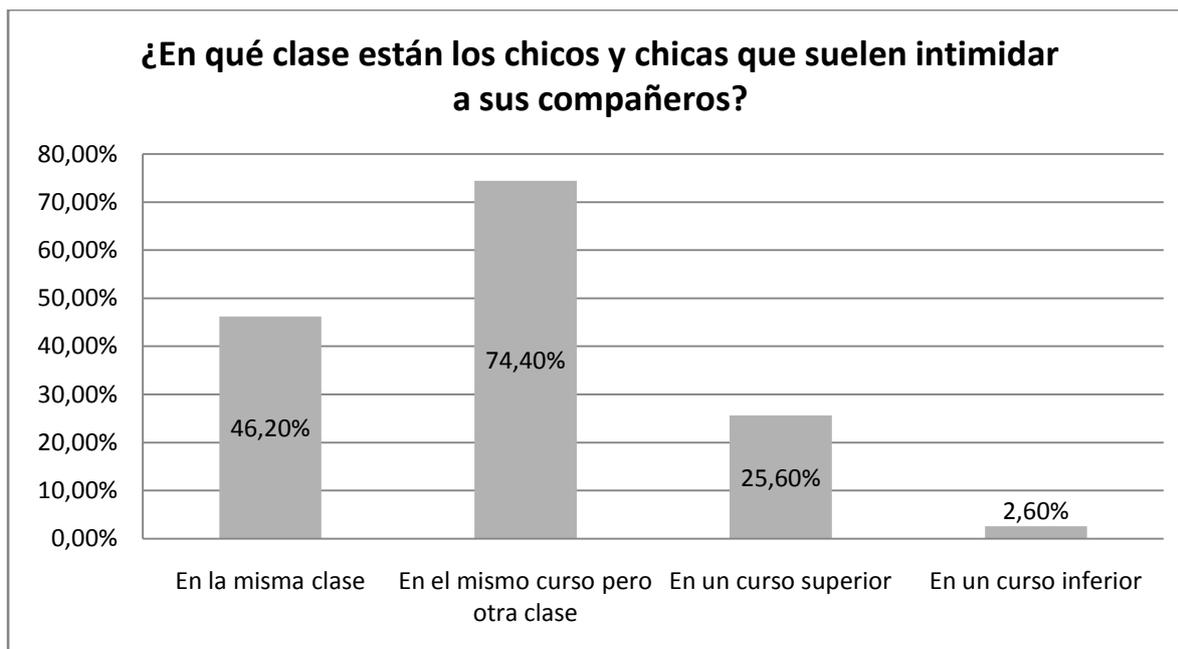
**¿Quién detiene las situaciones de violencia?**



**10.3.6. Pregunta 6: ¿En qué clase están los chicos y chicas que suelen intimidar a sus compañeros?**

**\$P6 ¿En qué clase están los que ejercen violencia contra sus compañeros?**

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
En la misma clase	18	31,0%	46,2%
En el mismo curso pero otra clase	29	50,0%	74,4%
En un curso superior	10	17,2%	25,6%
En un curso inferior	1	1,7%	2,6%
Total	58	100,0%	148,7%

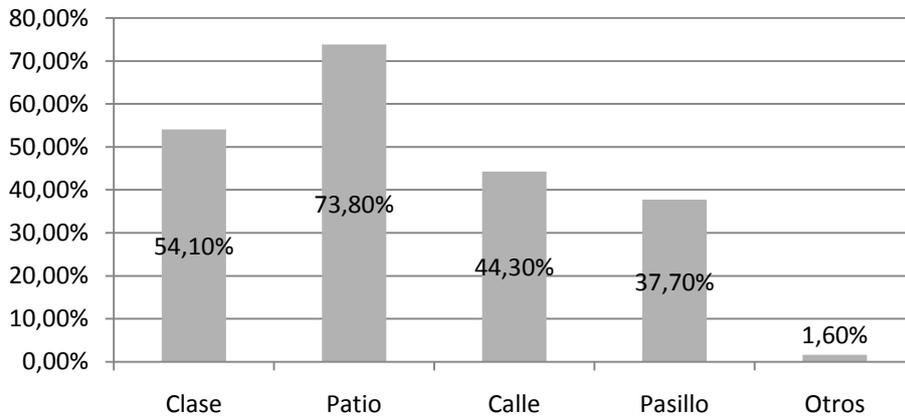


**10.3.7. Pregunta 8: ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato?**

**\$P8 Lugares donde se produce la violencia**

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Clase	33	25,6%	54,1%
Patio	45	34,9%	73,8%
Calle	27	20,9%	44,3%
Pasillo	23	17,8%	37,7%
Otros	1	0,8%	1,6%
Total	129	100,0%	211,5%

**¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato?**

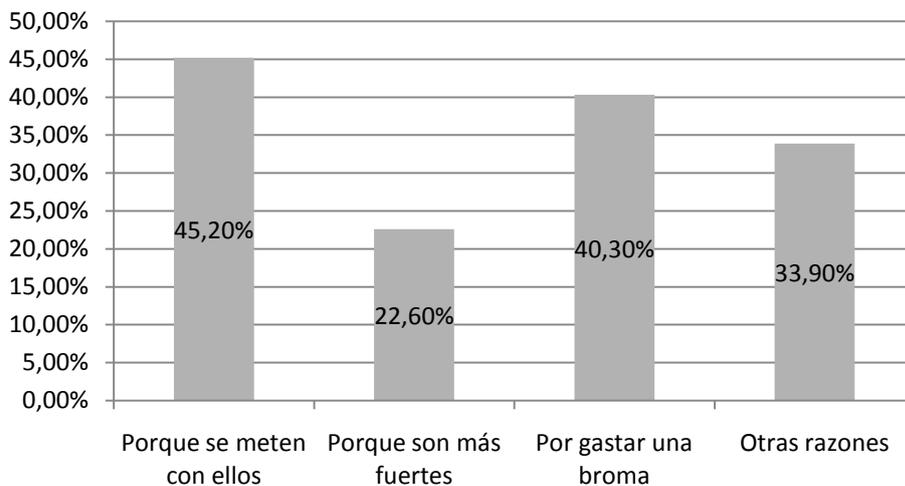


**10.3.8. Pregunta 9: ¿Por qué crees que algunos chicos intimidan a otros?**

**\$P9 Motivos para el uso de violencia (testigos)**

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Porque se meten con ellos	28	31,8%	45,2%
Porque son más fuertes	14	15,9%	22,6%
Por gastar una broma	25	28,4%	40,3%
Otras razones	21	23,9%	33,9%
Total	88	100,0%	141,9%

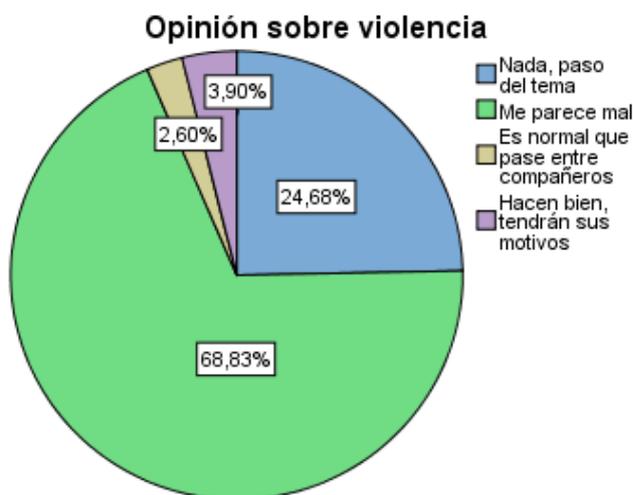
**¿Por qué crees que algunos chicos intimidan a otros?**



### 10.3.9. Pregunta 10: ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros?

**Opinión sobre el uso de violencia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada, paso del tema	19	24,7	24,7	24,7
	Me parece mal	53	68,8	68,8	93,5
	Es normal que pase entre compañeros	2	2,6	2,6	96,1
	Hacen bien, tendrán sus motivos	3	3,9	3,9	100,0
	Total	77	100,0	100,0	

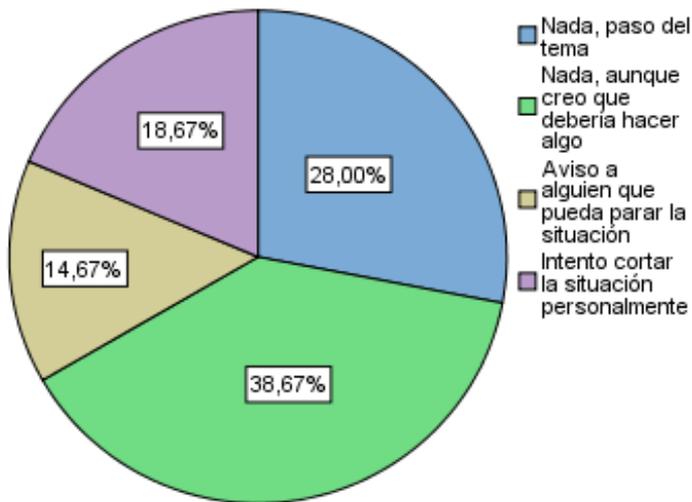


### 10.3.10. Pregunta 11: ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro?

**Respuesta ante una situación violenta**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada, paso del tema	21	27,3	28,0	28,0
	Nada, aunque creo que debería hacer algo	29	37,7	38,7	66,7
	Aviso a alguien que pueda parar la situación	11	14,3	14,7	81,3
	Intento cortar la situación personalmente	14	18,2	18,7	100,0
	Total	75	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,6		
Total		77	100,0		

**¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro?**

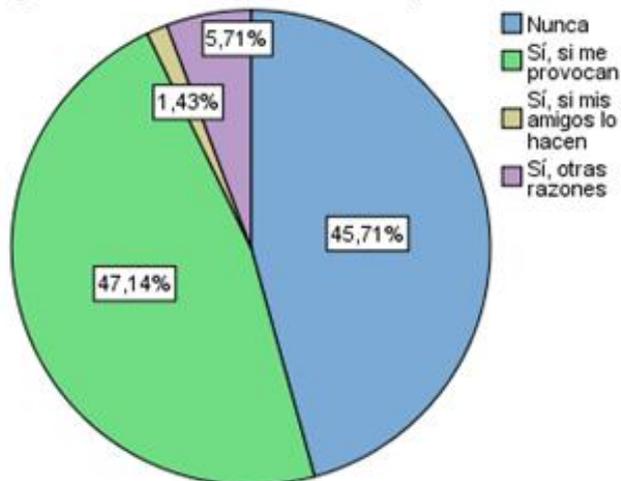


**10.3.11. Pregunta 12: ¿Has intimidado a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?**

**¿Has intimidado a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	32	41,6	45,7	45,7
	Sí, si me provocan	33	42,9	47,1	92,9
	Sí, si mis amigos lo hacen	1	1,3	1,4	94,3
	Sí, otras razones	4	5,2	5,7	100,0
	Total	70	90,9	100,0	
Perdidos	9	7	9,1		
Total		77	100,0		

**¿Has intimidado a alguno de tus compañeros ...?**

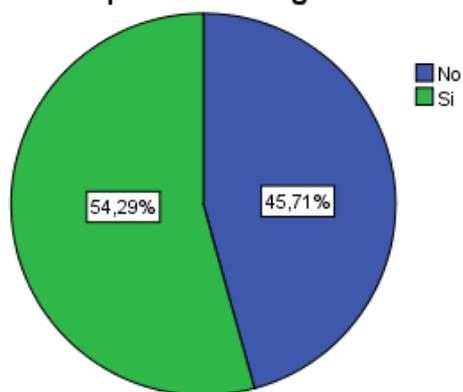


### Pregunta 12 recodificada

**Agresión sí/no**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	32	41,6	45,7	45,7
	Si	38	49,4	54,3	100,0
	Total	70	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	7	9,1		
Total		77	100,0		

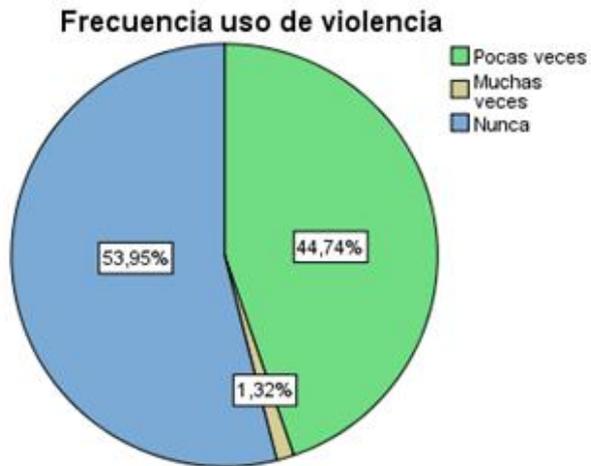
**¿Has intimidado a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?**



### 10.3.12. Pregunta 13: ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?

**Frecuencia uso de violencia (agresores)**

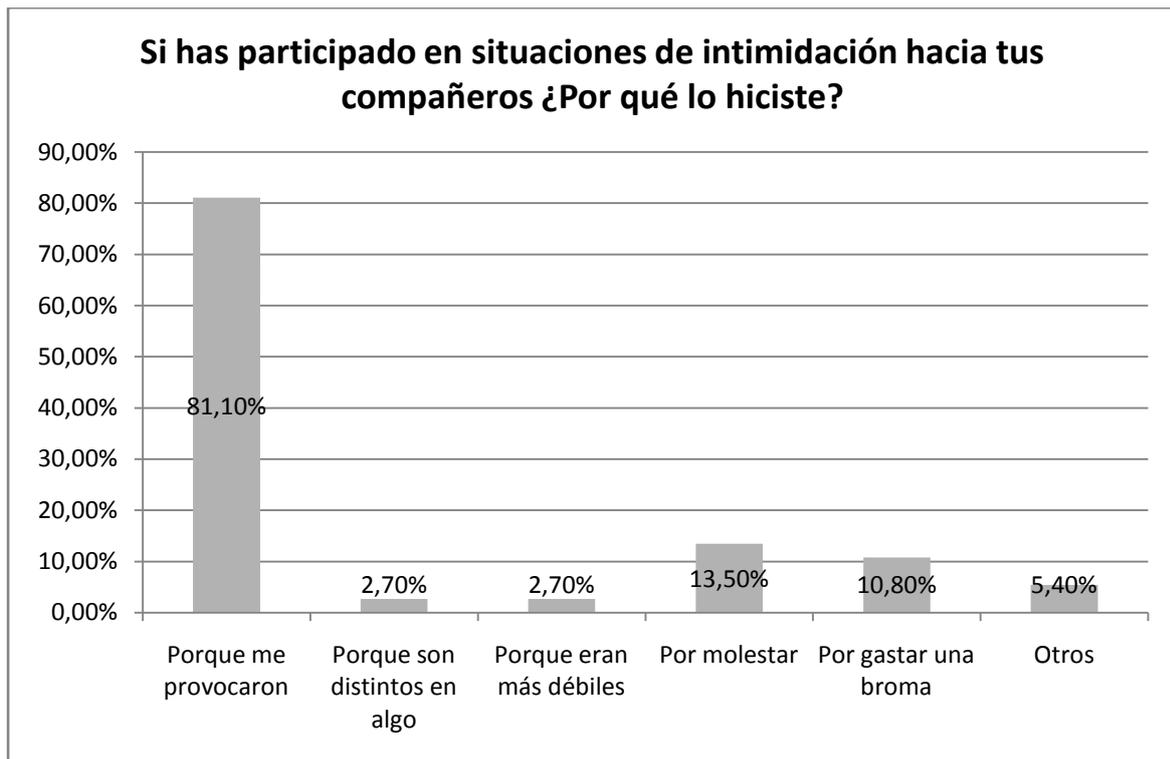
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pocas veces	34	44,2	44,7	44,7
	Muchas veces	1	1,3	1,3	46,1
	Nunca	41	53,2	53,9	100,0
	Total	76	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		77	100,0		



10.3.13. Pregunta 14: Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿Por qué lo hiciste?

**\$P14 Motivos para el uso de violencia (agresores)**

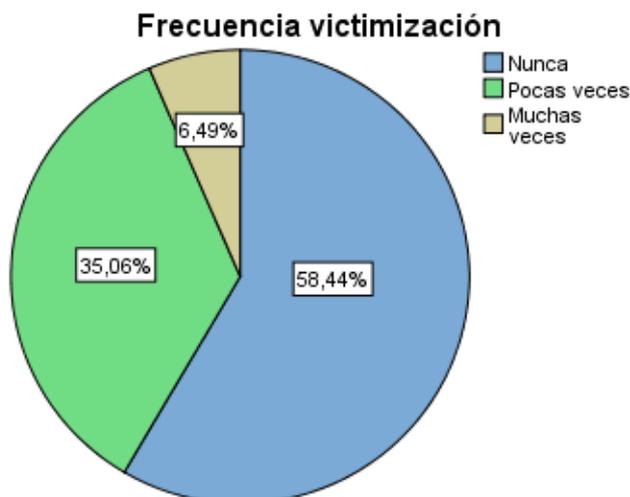
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Porque me provocaron	30	69,8%	81,1%
Porque son distintos en algo	1	2,3%	2,7%
Porque eran más débiles	1	2,3%	2,7%
Por molestar	5	11,6%	13,5%
Por gastar una broma	4	9,3%	10,8%
Otros	2	4,7%	5,4%
Total	43	100,0%	116,2%



**10.3.14. Pregunta 16: ¿Cuántas veces te han intimidado o maltratado algunos de tus compañeros o compañeras?**

**Frecuencia victimización**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	45	58,4	58,4	58,4
	Pocas veces	27	35,1	35,1	93,5
	Muchas veces	5	6,5	6,5	100,0
	Total	77	100,0	100,0	

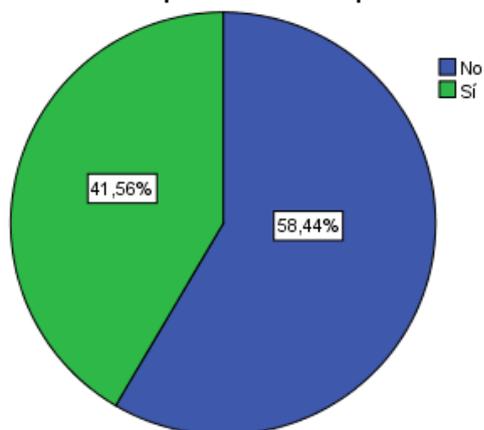


### Pregunta 16 recodificada

**Victimización sí/no**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	45	58,4	58,4	58,4
	Sí	32	41,6	41,6	100,0
	Total	77	100,0	100,0	

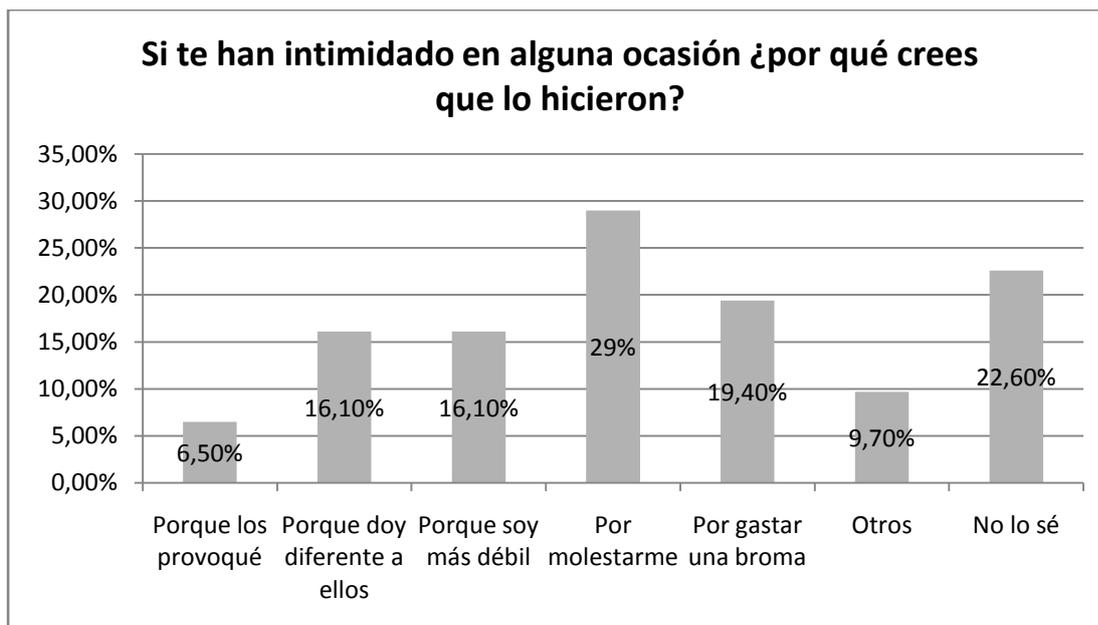
**¿Te han intimidado alguno de tus compañeros o compañeras?**



### 10.3.15. Pregunta 17: Si te han intimidado en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron?

**\$P17 Motivos para el uso de violencia (víctimas)**

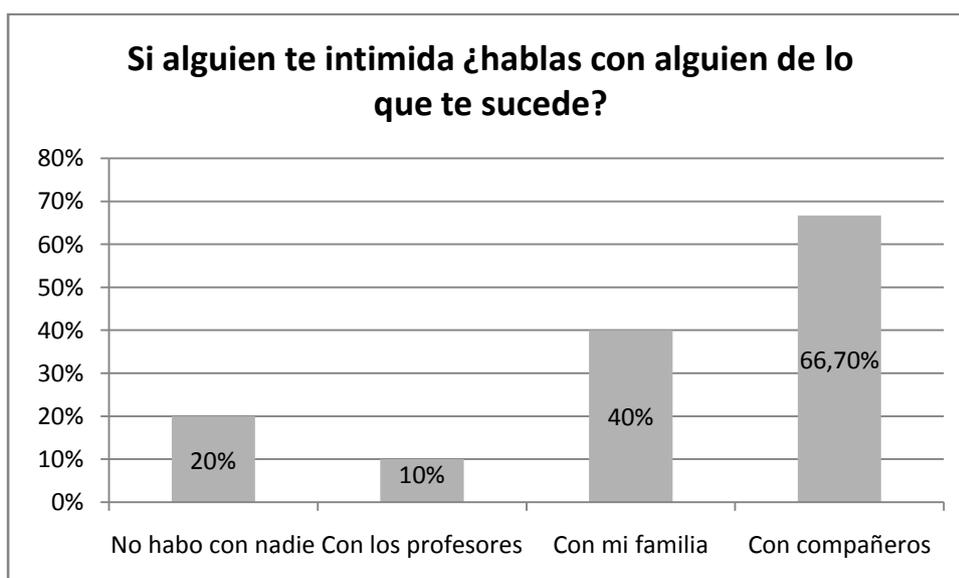
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Porque los provoqué	2	5,4%	6,5%
Porque soy diferente a ellos	5	13,5%	16,1%
Porque soy más débil	5	13,5%	16,1%
Por molestarme	9	24,3%	29,0%
Por gastar una broma	6	16,2%	19,4%
Otros	3	8,1%	9,7%
No lo sé	7	18,9%	22,6%
Total	37	100,0%	119,4%



**10.3.16. Pregunta 18: Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede?**

**\$P18 ¿Hablas con alguien de lo que te sucede?**

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
No hablo con nadie	6	14,6%	20,0%
Con los profesores	3	7,3%	10,0%
Con mi familia	12	29,3%	40,0%
Con compañeros	20	48,8%	66,7%
Total	41	100,0%	136,7%



**10.3.17. Pregunta 19: Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?**

**¿Desde cuándo te intimidan?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desde principios de curso	4	5,2	15,4	15,4
	Desde siempre	5	6,5	19,2	34,6
	Otros	17	22,1	65,4	100,0
	Total	26	33,8	100,0	
Perdidos	9	51	66,2		
Total		77	100,0		



**10.3.18 Tablas de valores de Chi cuadrado**

**Pregunta 1 y 12 recodificada**

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	3,987 <sup>a</sup>	2	,136
Razón de verosimilitud	4,321	2	,115
Asociación lineal por lineal	2,054	1	,152
N de casos válidos	70		

### Pregunta 1 y 16 recodificada

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	,593 <sup>a</sup>	2	,744
Razón de verosimilitud	,587	2	,746
Asociación lineal por lineal	,527	1	,468
N de casos válidos	77		

### Pregunta 2 y 12 recodificada

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	2,321 <sup>a</sup>	3	,509
Razón de verosimilitud	2,368	3	,500
Asociación lineal por lineal	,043	1	,836
N de casos válidos	70		

### Pregunta 2 y 16 recodificada

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	3,125 <sup>a</sup>	3	,373
Razón de verosimilitud	4,237	3	,237
Asociación lineal por lineal	,464	1	,496
N de casos válidos	77		