

**Trabajo Fin de Máster
Intervención en Convivencia Escolar.**



**INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Autora: Ana María Martínez Martínez.

Director/a: D. David Padilla Góngora/Dña. Remedios López Liria

Facultad de Ciencias de la Educación.

Almería, septiembre, 2011.

“Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de vida, se cultivan y se desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos durante la adolescencia”

Luis Rojas Marcos

Psiquiatra.

ÍNDICE

Págs.

RESUMEN	12
MARCO TEÓRICO	
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I. Estado actual del bullying en base a los estudios estatales y/o autonómicos que se han desarrollado en nuestro país	
1.1. Evaluación de la violencia.....	20
1.2. Características metodológicas de algunas investigaciones.....	21
1.3. Investigaciones Autonómicas.....	21
1.3.1. Comunidad Autónoma de Madrid.....	22
1.3.2. Comunidad Autónoma de Canarias.....	25
1.3.3. Comunidad Autónoma de Euskadi.....	25
1.3.4. Comunidad Autónoma de Andalucía.....	29
1.3.5. Comunidad Autónoma de Cataluña.....	32
1.3.6. Comunidad Autónoma de Valencia.....	33
1.3.7. Comunidad Autónoma de Murcia.....	36
1.4. Investigaciones Estatales más relevantes sobre la violencia escolar.....	37
1.4.1. Informe del Defensor del Pueblo 1999-2006.....	37
1.4.2. Informe Centro Reina Sofía 2005.	40
1.4.3. Estudio Cisneros X “Acoso y violencia escolar en España”.....	42
1.5. Programas de Prevención.....	43
CAPÍTULO II. El maltrato entre iguales en ámbitos educativos.	
2.1. Delimitación conceptual.....	45
2.2. Hacia una aproximación conceptual de la dimensión bullying.....	48
2.3. Agentes de la violencia.....	51
2.3.1. ¿Quiénes son los agresores?.....	53
2.3.2. ¿Quiénes son las víctimas?.....	53
2.3.3. ¿Quiénes son los espectadores?.....	54
2.4. Consecuencias del bullying.....	56

2.4.1. Consecuencias negativas para el agresor.....	56
2.4.2. Consecuencias negativas para la víctima.....	56
2.4.3. Consecuencias negativas para los espectadores.....	57
2.5. Tipología del bullying.....	57
2.6. Factores determinantes en el desarrollo de la conducta agresiva.....	60
2.6.1. Factores culturales.....	61
2.6.2. Factores sociales.....	61
2.6.4. Factores escolares.....	61
2.6.5. Factores grupales.....	62
2.6.6. Factores personales.....	63
2.7. Teorías explicativas de la agresión.....	63
2.7.1. Teorías Activas.....	64
2.7.1.1. Teoría Bioquímica o Genética.....	64
2.7.1.2. Teoría Etológica de la Agresión.....	65
2.7.1.3. Teoría Catártica de la Agresión.....	65
2.7.2. Teorías Reactivas.....	65
2.7.2.1. Teoría Sociológica de la Agresión.....	66
2.7.2.2. Teoría Clásica del Dolor.....	66
2.7.2.3. Teoría de la Frustración-Agresión.....	67

CAPÍTULO III. Rendimiento académico.

3.1. Definición.....	68
3.2. Causas del fracaso.....	70
3.3. Modelos explicativos del fracaso.....	70
3.4. Indicadores asociados al fracaso escolar.....	71
3.5. La evaluación del aprendizaje y el fracaso escolar.....	74
3.6. Perfil del joven con fracaso escolar o en riesgo de fracaso.....	74
3.7. Efectos que genera el fracaso escolar.....	76

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. Incidencia del acoso escolar en el Rendimiento Académico

4.1. Planteamiento de la investigación. Justificación.....	79
4.2. Objetivos.....	81
4.2.1. Objetivo General.....	81
4.2.2. Objetivos Específicos.....	81
4.2.3 Hipótesis.....	81
4.3. Metodología.....	82
4.3.1. Diseño.....	82
4.3.2. Población y descripción de muestra.....	82
4.3.3. Variables.....	85
4.3.4. Instrumentos.....	85
4.3.4.1. Descripción de los Instrumentos.....	85
4.3.4.1.1. Cuestionario PRECONCIMEI.....	85
4.3.4.1.2. Cuestionario Autotest Cisneros de Acoso Escolar.....	87
4.3.4.1.3. Medida del rendimiento académico.....	90
4.3.5. Procedimiento.....	90
4.3.6. Análisis estadístico de los resultados.....	91
4.3.7. Limitaciones del estudio.....	91
4.4. Resultados.....	92
4.4.1. Análisis descriptivo del rendimiento académico.....	92
4.4.2. Análisis descriptivo del cuestionario PRECONCIMEI.....	94
4.4.3. Análisis del cuestionario Autotest-Cisneros sobre acoso escolar.....	108
4.4.3.1. Análisis descriptivo del cuestionario. Muestra total. Mujeres y varones.....	108
4.4.3.2. Análisis descriptivo del cuestionario por cursos.....	120
4.4.3.3. Baremos globales. Relación de la tipología de acoso con género.....	130
4.4.3.4. Baremos globales. Relación de la tipología de acoso con repetidores no/repetidores y género.....	149

4.4.3.4.1. Tipo de Acoso en repetidores, no repetidores y cursos que se han repetido.....	159
4.4.3.5. Relación entre las calificaciones (suspenso/aprobado) en la Materia de Educación Física para la Escala Restricción Comunicación y Exclusión Bloqueo Social.....	161
4.4.3.6. Relación entre la valoración del profesorado desde la perspectiva del alumnado, con las repeticiones y calificaciones en Educación Física.....	162
4.4.3.7. Tipología del Acoso en función de la edad.....	166
4.5. Discusión.....	170
4.6. Conclusiones.....	176
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178
6. ANEXOS.....	184
6.1. Tablas de artículos seleccionados como base de la investigación.....	181
6.2. Carta de autorización al centro.....	195
6.3. Cuestionarios aplicados.....	196

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudios relevantes de algunas Comunidades Autónomas. Fuente: Elaboración propia.....	20
Tabla 2. Aspectos más relevantes de los Estudios Cisneros. Fuente: Elaboración propia.....	22
Tabla 3. Comparativa de los Informes “Maltrato entre iguales en Euskadi” (2005, 2008, 2009). Fuente: Elaboración propia.....	26
Tabla 4. Comparativa de los Estudios Defensor del Pueblo (1999, 2006) Fuente: Elaboración propia.....	37
Tabla 5. Estudio Centro Reina Sofía, 2005. Fuente: Elaboración propia.....	38
Tabla 6. Problemas de convivencia en los centros escolares. Fuente: Elaboración propia.....	49
Tabla 7. Fases del acoso escolar (Sullivan, 2005).....	50
Tabla 8. Clasificación tipológica de las víctimas. Características. Fuente: Elaboración propia.....	52
Tabla 9. Perfil psicológico de agresores y víctimas recogidos por algunos autores. Fuente: Elaboración propia.....	53
Tabla 10. Teorías explicativas de la agresividad. Clasificación. Fuente: Elaboración propia.....	65
Tabla 11. Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar. Fuente: Adaptado de A. Marchesi y E. Pérez, 2003.....	71
Tabla 12. Fracaso escolar. Abandono por sexo y estudios de los padres. Fuente: ETEFIL, 2005. Elaboración propia.....	74
Tabla 13. Porcentaje de estudiantes hombres y mujeres.....	82
Tabla 14. Porcentaje de edad.....	83
Tabla 15. Porcentaje de cursos.....	83
Tabla 16. Descripción de los indicadores básicos que miden el acoso.....	88
Tabla 17. Porcentajes de repeticiones.....	92
Tabla 18. Repeticiones de cursos.....	92
Tabla 19. Calificaciones Educación Física.....	93
Tabla 20. Tabla contingencia. Calificaciones Educación Física y género.....	93
Tabla 21. Baremo global de calificación.....	108
Tabla 22. Baremos globales: Muestra Total. Mujeres y varones.....	110

Tabla 23. Baremación global 1º de ESO, mujeres y varones.....	130
Tabla 24. Baremación global 2º de ESO, mujeres y varones.....	131
Tabla 25. Baremación global 3º de ESO, mujeres y varones.....	131
Tabla 26. Baremación global 4º de ESO, mujeres y varones.....	132
Tabla 27. ANOVA. Escala Desprecio Ridiculización (A) y cursos.....	136
Tabla 28. Prueba Post hoc. Escala Desprecio Ridiculización (A) y cursos.....	136
Tabla 29. ANOVA. Escala Coacción (B) y cursos.....	138
Tabla 30. Prueba Post hoc. Escala Coacción (B) y cursos.....	138
Tabla 31. ANOVA. Escala Restricción Comunicación (C) y cursos.....	139
Tabla 32. Prueba Post hoc. Escala Restricción Comunicación (C) y cursos.....	140
Tabla 33. ANOVA. Escala Agresiones (D) y cursos.....	141
Tabla 34. Prueba Post hoc. Escala Agresiones (D) y cursos.	141
Tabla 35. ANOVA. Escala Intimidación Amenazas (E) y cursos.....	143
Tabla 36. Prueba Post hoc. Escala Intimidación Amenazas (E) y cursos.....	143
Tabla 37. ANOVA. Escala Exclusión Bloqueo Social (F) y cursos.....	145
Tabla 38. Prueba Post hoc. Escala Exclusión Bloqueo Social (F) y cursos.....	145
Tabla 39. ANOVA. Escala Hostigamiento Verbal (G) y cursos.....	146
Tabla 40. Prueba Post hoc. Escala Hostigamiento Verbal (G) y cursos.....	147
Tabla 41. ANOVA. Escala Robos (H) y cursos.....	148
Tabla 42. Prueba Post hoc. Escala Robos (H) y cursos.....	149
Tabla 43. Medias mujeres N=139. Repetidoras/no repetidoras.....	150
Tabla 44. Medias varones N=127. Repetidores/no repetidores.....	151
Tabla 45. Media Total N=266. Repetidores/no repetidores.....	152
Tabla 46. ANOVA. Índice Global de Acoso en repeticiones.....	160
Tabla 47. Prueba t de Student. Calificaciones en Educación Física y Escala Índice Global de Acoso.....	163
Tabla 48. Tabla contingencia. Expectativas del profesorado y repeticiones.....	166
Tabla 49. ANOVA. Expectativas del profesorado y calificaciones de Educación Física.....	166
Tabla 50. Prueba Post hoc. Expectativas del profesorado y calificaciones de Educación Física.....	167
Tabla 51. ANOVA. Tipología del acoso dependiendo de la edad.....	167

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 1. Perfil del joven con fracaso escolar o riesgo de padecerlo. Fuente: Elaboración propia.....	73
Figura 2. Maltratos frecuentes entre compañeros.....	94
Figura 3. Veces que el alumno ha sido maltratado por sus compañeros.....	95
Figura 4. Comunicaciones ante el maltrato.....	96
Figura 5. Lugares en los que se producen las intimidaciones.....	97
Figura 6. Personas que suelen parar el maltrato.....	98
Figura 7. Frecuencia del maltrato por parte del agresor.....	99
Figura 8. Razones por las que se intimida.....	100
Figura 9. Motivos por los que se participa en una intimidación.....	101
Figura 10. Creencias desde las víctimas de las causas de las agresiones.....	102
Figura 11. Frecuencia de las intimidaciones en el último trimestre.....	103
Figura 12. Posibles soluciones al problema.....	104
Figura 13. Soluciones al problema desde el centro.....	105
Figura 14. Posibles causas de los problemas.....	106
Figura 15. Valoraciones importantes para el alumnado.....	107
Figura 16. Porcentajes en la Escala Índices Globales de Acoso (M). Muestra. Mujeres y varones.....	108
Figura 17. Porcentaje en la Escala Intensidad de Acoso (I). Muestra, mujeres y varones.....	111
Figura 18. Porcentaje en la Escala Desprecio Ridiculización (A). Muestra, mujeres y varones.....	112
Figura 19. Porcentaje en la Escala Coacción (B). Muestra, mujeres y varones.	113
Figura 20. Porcentaje en la Escala Restricción Comunicación (C). Muestra, mujeres y varones.....	114
Figura 21. Porcentaje en la Escala Agresiones (D). Muestra, mujeres y Varones.....	115
Figura 22. Porcentaje en la Escala Intimidación Amenazas (E). Muestra, mujeres y varones.....	116
Figura 23. Porcentaje en la Escala Exclusión Bloqueo Social (F). Muestra, mujeres y varones.....	117

Figura 24. Porcentaje en la Escala Hostigamiento Verbal (G).	
Muestra, mujeres y varones.....	118
Figura 25. Porcentaje en la Escala Robos (H). Muestra, mujeres y varones.....	119
Figura 26. Porcentajes en la Escala Índices Globales de Acoso (M).	
Cursos 1º,2º,3º y 4º.....	120
Figura 27. Porcentaje en la Escala Intensidad de Acoso (I).	
Cursos 1º,2º,3º y 4º.....	121
Figura 28. Porcentaje en la Escala Desprecio Ridiculización (A).	
Cursos 1º,2º,3º y 4º.....	122
Figura 29. Porcentaje en la Escala Coacción (B). Cursos 1º,2º,3º y 4º.....	123
Figura 30. Porcentaje en la Escala Restricción Comunicación (C).	
Cursos 1º,2º,3º y 4º.....	124
Figura 31. Porcentaje en la Escala Agresiones (D). Cursos 1º,2º,3º y 4º.....	125
Figura 32. Porcentaje en la Escala Intimidación Amenazas (E).	
Cursos 1º,2º,3º y 4º.....	126
Figura 33. Porcentaje en la Escala Exclusión Bloqueo Social (F).	
Cursos 1º,2º,3º y 4º.....	127
Figura 34. Porcentaje en la Escala Hostigamiento Verbal (G).	
Cursos 1º,2º,3º y 4º.....	128
Figura 35. Porcentaje en la Escala Robos (H). Cursos 1º,2º,3º y 4º.....	129
Figura 36. Escala Índice Global de Acoso (M). Cursos y género.....	133
Figura 37. Escala Intensidad de Acoso (I). Cursos y género.....	134
Figura 38. Escala Desprecio Ridiculización (A). Cursos y género.....	135
Figura 39. Escala Coacción (B). Cursos y género.....	137
Figura 40. Escala Restricción Comunicación (C). Cursos y género.....	139
Figura 41. Escala Agresiones (D). Cursos y género.....	140
Figura 42. Escala Intimidación Amenazas (E). Cursos y género.....	142
Figura 43. Escala Exclusión Bloqueo Social (F). Cursos y género.....	144
Figura 44. Escala Hostigamiento Verbal (G). Cursos y género.....	146
Figura 45. Escala Robos (H). Cursos y género.....	148
Figura 46. Escala Índice Global de Acoso (M). Género y repeticiones.....	153
Figura 47. Escala Intensidad de Acoso (I). Género y repeticiones.....	154
Figura 48. Escala Desprecio Ridiculización (A). Género y repeticiones.....	155

Figura 49. Escala Coacción (B). Género y repeticiones.....	155
Figura 50. Escala Restricción Comunicación (C). Género y repeticiones.....	156
Figura 51. Escala Agresiones (D). Género y repeticiones.....	157
Figura 52. Escala Intimidación Amenazas (E). Género y repeticiones.....	157
Figura 53. Escala Exclusión Bloqueo Social (F). Género y repeticiones.....	158
Figura 54. Escala Hostigamiento Verbal (G). Género y repeticiones.....	159
Figura 55. Escala Robos (H). Género y repeticiones.....	159
Figura 56. Ítem nº 37 y repeticiones por cursos.....	161
Figura 57. Ítem nº 40 y repeticiones por cursos.....	161
Figura 58. Expectativa del profesorado desde la perspectiva del alumno.....	164
Figura 59. Expectativa del profesorado desde la perspectiva del género.....	164
Figura 60. Expectativa del profesorado desde la perspectiva del repetidor/no repetidor.....	165
Figura 61. Tipo de acoso en función de la edad 1.....	168
Figura 62. Tipo de acoso en función de la edad 2.....	169
Figura 63. Tipo de acoso en función de la edad 3.....	169
Figura 64. Tipo de acoso en función de la edad 4.....	170

RESUMEN.

La violencia en la escuela no es un problema nuevo, ha existido en todos los tiempos y países, pero en España tuvo un auge mayor a raíz del suicidio de un joven vasco como consecuencia del maltrato psicológico y físico que sufrió a manos de sus compañeros de instituto. Este fenómeno hizo que se dispararan las alarmas sociales, educativas y políticas y se realizaran numerosas investigaciones con la finalidad de buscar sus causas y consecuencias. Si bien hay que reconocer que este, es un hecho aislado, sí existen problemas internos que dificultan la saludable convivencia escolar.

Este trabajo plantea como objetivo principal, conocer la situación actual de la problemática que subyace en la convivencia escolar en el Centro de Secundaria objeto de estudio y analizar la incidencia del acoso en las variables género, edad y cursos determinando su influencia en el rendimiento académico a través de calificaciones escolares y/o repeticiones de cursos.

La presente investigación se ha dividido en dos partes principales: la primera de ellas contempla la fundamentación teórica y la segunda el estudio empírico. Dentro de la fundamentación teórica se pueden distinguir asimismo tres capítulos.

El primer capítulo versa sobre el estado actual de la cuestión en base a los estudios estatales y/o autonómicos que sobre la problemática se han desarrollado en nuestro país.

El segundo capítulo está relacionado con la fundamentación teórica de la dimensión Bullying para su comprensión.

El tercer capítulo versa sobre el éxito y fracaso escolar.

La parte empírica de la investigación, se desarrolla en el capítulo cuarto, donde se pone de manifiesto el diseño de la investigación, con las variables de estudio, los objetivos e hipótesis planteadas, el método empleado, indicando participantes, instrumentos y procedimientos empleados, así como los resultados obtenidos. Tras los resultados se plantean las conclusiones finales.

La muestra objeto de estudio está formada por 266 sujetos de un IES en la ciudad de Almería, de los cuales 127 son hombres y 139 mujeres con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, que cursan la Enseñanza Secundaria Obligatoria

en cursos académicos de 1º a 4º distribuidos en tres líneas, a excepción de 4º que solamente tiene dos.

El diseño de investigación utilizado es descriptivo-correlacional. El estudio, además se realiza por conglomerados, entendiéndose como tales cada uno de los 12 cursos que configuran la enseñanza en este centro educativo. Así mismo se trata de un estudio transversal realizado en un único momento, es decir, en el período de mayo a junio.

Las variables independientes a tener en cuenta son edad, género, cursos escolares, calificaciones escolares del alumnado en el 2º cuatrimestre en la asignatura de Educación Física, materializada a través de suspenso/aprobado y las repeticiones o no de los mismos y por otro lado, las variables dependientes serán todos los ítems relacionados con el acoso escolar en los distintos cuestionarios.

Para la recogida de datos he utilizado el cuestionario PRECONCIMEI, (Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales) adaptado de Ortega, Mora-Merchán y Mora y el Autotest Cisneros de Iñaki Piñuel y Araceli Oñate (2005). Su implementación ha sido colectiva. Y para el análisis de datos el programa estadístico SPSS.15 y el Programa Microsoft Office Excell 2007.

Los datos descriptivos revelan, que los hombres tienen mayor Índice Global de Acoso e Intensidad que las mujeres, siendo 1º de ESO el curso que mayor acoso tiene, disminuyendo a medida que se promociona. Los no repetidores presentan menor índice de acoso que los repetidores, si bien todas estas afirmaciones hay que interpretarlas con prudencia, ya que no existen diferencias estadísticamente significativas entre género y cursos. Queda demostrado que las malas relaciones, en una asignatura que pretende la socialización a través de sus relaciones con el grupo de pares, puede influir con resultados negativos académicos. Las expectativas del profesorado hacia el alumnado guardan una relación muy importante con respecto a los resultados reales obtenidos a través de las calificaciones.

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN.

Los problemas de convivencia en nuestros centros educativos y más concretamente en nuestras aulas siempre han existido aunque se ha tendido a minimizar e incluso trivializar desde el punto de vista escolar y social, considerando estas conductas como vivencias normalizadas, que siempre han existido y siempre existirán. Por lo tanto la violencia en la escuela no es un problema nuevo, pero sí ha tomado un auge mayor que en otros tiempos, a raíz del suicidio de un joven vasco como consecuencia del bullying al que estaba sometido por parte de sus compañeros de instituto. Este fenómeno hizo que saltaran las alarmas sociales, educativas y políticas. Si bien hay que reconocer que éste, es un hecho aislado, sí existen problemas internos que dificultan la saludable convivencia escolar, pudiendo tener incluso consecuencias negativas para un cierto número de escolares, que lo sufren y padecen.

En los últimos años, se ha difundido la sensación que las conductas violentas de nuestros jóvenes se están expandiendo en el ámbito educativo y por ende en toda la sociedad. Esta impresión hunde sus raíces en noticias sensacionalistas que vienen dadas a través de distintos medios de comunicación, en donde nos presentan unos alumnos cada vez más violentos y a unos profesores cada vez más indefensos.

Quedarnos en este sensacionalismo es erróneo, aunque es un problema complejo, en el que toda la institución escolar se encuentra implicada y aúnan fuerzas para reducir y/o minimizar estos hechos puntuales, que aunque aislados, levantan serias ampollas en la sociedad (Serra, 2003). La dificultad de constatar datos objetivos, a lo largo del tiempo, que van más allá de meras opiniones personales, es lo que dificulta diferenciar entre la evolución del problema como tal y la alarma social generada (Benítez y Justicia, 2006).

Aunque los problemas de convivencia se han empezado a visibilizar a mediados de la década de los 90 (Ortega 1994) no quiere decir que haya habido un aumento de esta problemática, aunque sí una mayor sensibilización. A partir de esta concienciación social empezaron a despuntar las primeras investigaciones (Vieira, Fernández y Quevedo 1989; Cerezo y Esteban 1992; Ortega 1992; Ortega 1994; Ortega y Mora

2000; Avilés 2002; Orte 2003; Ramírez 2006; Piñuel y Oñate 2005, 2006, 2007), entre otras.

La familia y la escuela son los primeros y principales agentes socializadores en los que se desenvuelven los niños, aumentándose progresivamente hasta su total inclusión en la sociedad como ciudadanos. Partiendo de esta premisa, y conociendo los distintos problemas a los que se enfrentan en esta labor educativa compartida, este binomio indisoluble debe velar como objetivo común, al desarrollo intelectual, emocional, social, ético y moral del niño. Pero no todas las relaciones familiares son óptimas. Estudios ponen de manifiesto la influencia de la familia en el niño que presenta conductas agresivas, identificando los siguientes factores como predictores del comportamiento violento (Farrington, 2005):

- familias desestructuradas.
- malos tratos en el ámbito familiar.
- métodos educativos excesivamente laxos y/o punitivos.
- ausencia de afecto entre los cónyuges falta de seguridad y cariño hacia los hijos.

En la actualidad, la escuela se considera el marco en el que tiene lugar y se desarrolla la conducta social del niño. Es el marco en donde interactúan diferentes relaciones con distintas impregnaciones culturales y sin perder de vista que cada vez son escolarizados a edades más tempranas. Este fenómeno surge como consecuencia de los cambios estructurales que está experimentando la sociedad actual (familias monoparentales, incorporación al mundo laboral de la mujer, etc.) Esta tendencia obliga a que los niños convivan e interactúen con otros niños de su misma edad contemplando las consecuencias positivas y negativas de las diferentes formas de relación entre iguales para el desarrollo de las relaciones sociales, así como el papel de la escuela como fomentadora e inhibidora de conductas (Dorado y Jané 2002).

Hasta hace bien poco las responsabilidades atribuidas a la familia y la escuela eran bien diferenciadas y no se cuestionaban, porque la función de los padres era la transmisión de valores y la del profesorado la enseñanza puramente instruccional (Cabrera, 2009). Estos objetivos que en un principio eran independientes, en ocasiones se derivaban en conflictos y es por esto, que en los últimos años ha cambiado esta

percepción y tanto familia como escuela persiguen y comparten responsabilidades en materia educativa.

La familia y la escuela han de afianzar sus relaciones y sustituir el conflicto por colaboración (Oliva y Palacios, 1998).

Nunca en la historia de la humanidad hubo un acceso a la educación tan generalizado y sin embargo, nunca antes, hubo tanta agresividad, ni tanta injusticia social.... No hay progreso sin educación. Pero el progreso ha de ir asociado a una enseñanza de calidad (Braslavsky, 2006).

La educación es la mejor herramienta que tenemos para conseguir ciudadanos libres, en una sociedad de próspera. Pero la educación no es una responsabilidad solo de maestros y maestras. La educación es una labor difícil y multidimensional: la familia, los medios de comunicación, los gobiernos, la distribución de la riqueza, los valores imperantes, etcétera.

Si a nuestras aulas solamente entra la parte cognitiva en su dimensión de aprendiz llevada a cabo en su proceso de aprendizaje y socialización y no se trabaja la parte emocional ¿cómo podremos inculcar, solidaridad, respeto, tolerancia, etc.? En la escuela se hace necesario recuperar el componente emotivo o emocional de la racionalidad (Toro, 2005).

El profesorado no es consciente que las emociones son las que configuran nuestra personalidad y determinan las conductas y comportamientos. Los sentimientos y emociones deben ser tratados dándoles el tiempo y espacio que necesitan porque de lo contrario también se verían afectados otros ámbitos del individuo como la autoestima. La escuela tiene la responsabilidad de educar las emociones de nuestros hijos tanto o más que la propia familia.

Darse cuenta de las emociones, sigue siendo una asignatura pendiente en el currículum formativo de la mayor parte de los educadores, una laguna inmensa en la que se encuentra todo el sistema educativo que no las entiende y las obvia. Se hace imprescindible una alfabetización de los lenguajes emocionales. Saber descodificar los mensajes emocionales que se ocultan en las interacciones, juegos y conductas

cotidianas, sobre todo en los lenguajes no verbales (posturas, gestos y movimientos) y los elementos más emocionales del lenguaje verbales (tono, entonación, volumen, silencios, etc.)

La escuela necesita un replanteamiento urgente, los niños no son los mismos que hace algunas décadas (valores, conductas etc.). Necesitamos considerar qué se hace y cómo se hace (Toro, 2005). La escuela ha de devolver al trabajo escolar, su condición de “tarea humana y humanizante” (no debemos perder de vista que la función que tiene la enseñanza obligatoria, es la formación de ciudadanos y ciudadanas).

En base a las argumentaciones anteriores, la convivencia en las aulas, da lugar a un sinfín de interacciones que va más allá del proceso de instrucción (Ortega, 1994) En el proceso de aprendizaje, el alumnado pone en práctica un conjunto de habilidades y estrategias que van configurando el conocimiento producto de numerosas experiencias que tienen lugar en múltiples ámbitos y que muchos de ellos escapan del control del profesorado, precisamente porque no se desarrollan en el contexto académico, pero que influyen sobremanera. Esto pone de manifiesto, que todo lo que el alumno aprende no viene dado solamente a través del canal explicativo de las aulas, y que son muchos los agentes que interfieren en la formación integral del alumno. En esta vertiente no podemos obviar la importancia que tiene para los niños lo que aprenden en la calle en sus relaciones con su grupo de pares y lo que les aportan los medios de comunicación como la televisión, y sobre todo internet.

Toda esta amalgama de variables, que en la mayoría de las ocasiones escapan del control del adulto, dificulta el proceso de adquisición de valores, actitudes de respeto y tolerancia para la convivencia.

La escuela en general y profesorado en particular, puede acceder a una parte del pensamiento, motivación e interés del alumnado pero no a todo. Todos somos conscientes de las limitaciones que sufre el profesorado cuando se enfrenta a procesos de enseñanza-aprendizaje en alumnos de escasa motivación o motivaciones diferentes a las que pretenden inculcar, asociadas a conductas disruptivas o antisociales derivadas de experiencias previas negativas (Ortega, 1994). Todo esto hace que los planes educativos

sufren modificaciones y/o alteraciones sustanciales, llegándose a plantear nuevos retos que la escuela debe abordar “la convivencia escolar”.

Actualmente hablamos más que nunca del fracaso escolar. La escuela presenta un gran desfase en relación con las motivaciones e intereses que el alumnado tiene hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entendemos por fracaso escolar el no obtener titulación acreditativa al final del periodo de escolarización obligatoria y a la repetición de cursos académicos. Nuestro sistema educativo contempla la educación como un derecho universal para todos y todas estableciendo la obligatoriedad hasta los 16 años. Pero la repetición de curso sin más no es garantía de que el niño vaya a adquirir las competencias que le permita promocionar, sino se lleva a cabo una atención mucho más individualizada. Por lo tanto repetir puede conllevar dos cosas, por un lado castigo, por no haber alcanzado los objetivos que la institución educativa ha propuesto para una determinada edad y por otra parte exclusión social, aumentando el riesgo de padecer conductas desviadas como la violencia o consumo de drogas (Díaz y Sierra, 2008). Numerosos trabajos han puesto de manifiesto que una inteligencia limitada unida al logro escolar son importantes predictores de trastornos de conducta, delincuencia y comportamiento antisocial (Farrington, 2005).

El fracaso de la escuela es un fracaso de la sociedad, porque la falta de éxito y reconocimiento académico produce deterioro en la competencia social.

CAPÍTULO I. ESTADO ACTUAL DEL BULLYING EN BASE A LOS ESTUDIOS ESTATALES Y/O AUTONÓMICOS QUE SE HAN DESARROLLADO EN NUESTRO PAÍS.

1.1 Evaluación de la violencia.

La violencia escolar es un constructo, configurado por múltiples dimensiones e implicadas numerosas disciplinas para su estudio, como es la Psicología, Pedagogía y Sociología, con lo cual es tremendamente complicado establecer un concepto que sea universalmente aceptado. Esta complejidad se traslada al ámbito de la investigación cuando nos planteamos evaluar ¿violencia?, ¿disrupción?, ¿conflicto? y qué criterios metodológicos vamos a utilizar para medirlos (Andrés y Barrios, 2008). Esta disparidad de constructos teóricos hace imposible realizar una comparación lineal de los diferentes estudios que sobre la problemática han abordado los estudios nacionales y/o autonómicos.

Para poder evaluar la problemática de convivencia que subyace en nuestros centros y adoptar medidas preventivas y/o paliativas, debemos disponer de instrumentos de evaluación rigurosos. El cuestionario es el más rápido, sencillo y fácil de analizar si lo comparamos con la entrevista y más aún con la observación.

Aunque se han elaborado multitud de cuestionarios, no todos ellos cumplen con los criterios de validez y fiabilidad y sus muestras de estudio no son representativas (sesgadas) con lo cual los resultados obtenidos no los podemos generalizar a la población. (Álvarez et al, 2006)

La primera investigación que recoge los malos tratos entre compañeros en España, fue realizada por Vieira, Fernández y Quevedo a finales de los años 80, con una muestra de estudio de 1200 escolares a través de un cuestionario de elección múltiple. Los resultados que se derivan, afirman que el 17% de los escolares con edades comprendidas entre los 8-12 años han sido víctimas de malos tratos a manos de sus compañeros. Este trabajo se fundamenta en los trabajos realizados por Olweus. A partir de aquí han proliferado otros estudios de investigación a nivel autonómico y estatal que nos permite conocer, la incidencia de la violencia en la enseñanza obligatoria.

1.2 Características metodológicas de algunas investigaciones.

En las investigaciones que se llevan a cabo en los ámbitos de la Educación y Ciencias Sociales, los criterios metodológicos han suscitado polémicas debido a las diferentes formas de enfocar la propia investigación, que van variando en función del plan de investigación que se quiere desarrollar, desde la recogida de datos hasta el análisis de los mismos (Ortega, 2001; Serrano, 2006).

Lo que no podemos cuestionar es que a través de los distintos estudios epidemiológicos, podemos conocer el desarrollo y evolución de los problemas de convivencia en el contexto educativo, a través de las conductas que los sujetos desarrollan en sus procesos de interacción. Aunque las tasas de incidencia puedan ser similares (Benítez y Justicia, 2006), sí presentan diferencias en función de la definición conceptual del término acoso, de los cuestionarios aplicados, de las características de la muestra, etc. Es por eso que numerosos estudios citados en el Informe del Defensor del Pueblo (1999), y realizados con posterioridad a éste, establecen una definición previa del maltrato. (Pareja, 2002; Avilés y Monjas, 2005; Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005; Ramírez, 2006; Defensor del Menor, 2006; Ararteko, 2006; Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007).

1.3 Investigaciones Autonómicas.

Todas las Comunidades Autónomas se han planteado abordar el problema de la violencia en la escuela, a través de investigaciones, que permiten conocer esta dimensión en profundidad, con la finalidad de establecer propuestas preventivas que mejoren el clima de convivencia. Como veremos en los distintos estudios, la violencia escolar no hace referencia exclusivamente al acoso entre compañeros, sino que se puede referir a acciones violentas dirigidas contra el profesorado. Por eso he considerado oportuno encuadrar estudios en estas dos áreas: alumnado y profesorado.

De los numerosos estudios autonómicos que se han realizado en nuestro país, me centraré en algunos de ellos realizados en la Comunidad de Madrid, Canarias, Euskadi, Andalucía, Cataluña, Valencia y Murcia.

Tabla 1. Estudios relevantes de algunas Comunidades Autónomas.

Fuente: Elaboración propia.

COMUNIDAD	INSTITUCION/FECHA	NOMBRE DE LOS ESTUDIOS
Madrid	Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo <i>IIEDDI</i> (2005, 2006)	Informe Cisneros VII, VIII, IX. <ul style="list-style-type: none"> • Violencia y acoso escolar. • Violencia contra profesores. • Riesgos Psicosociales en profesores de la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid
Canarias	Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005)	La Convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria
Euskadi	Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ISEI-IVEI. (2005,2006,2008,2009)	Informe Ararteko <ul style="list-style-type: none"> • Convivencia y Conflictos en los Centros educativos Maltrato entre iguales en Euskadi.
Andalucía	Consejo Escolar de Andalucía. (2006)	Encuesta sobre el Estado de la Convivencia en Centros Educativos.
	Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en colaboración con la Universidad de Sevilla (1997-2001)	El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE
Cataluña	Oficina del Sindic en Cataluña (2006).	Violencia y conflictos en los centros educativos.
Valencia	Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007)	La escuela: espacio de convivencia y conflictos
Murcia	Pelegrín, A y Garcés de los Fayos,E..J (2008).	Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño

1.3.1. Comunidad Autónoma de Madrid.

- **El Estudio Cisneros VII, “Violencia y acoso escolar” (2005)**

Se realizó a cargo del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (*IIEDDI*) y dirigido por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate. La muestra está formada por 4600 estudiantes pertenecientes a 222 aulas de un colectivo de alumnos que va desde 2º de primaria hasta 2º de Bachiller de la C.A.M. El instrumento utilizado es el cuestionario Autotest-Cisneros y la valoración global que se puede extraer de este estudio es:

- El 39% de los alumnos se encuentran en situación de sufrir violencia en los centros educativos entre los cursos 2º de primaria y 2º de Bachiller.
- El acoso es superior en los hombres con un 26,8% e inferior en las mujeres con un 21, 1%.

- El índice de acoso es superior en el hombre en todas las edades, aunque en 3º, 4º y 6º y 1º de Eso las mujeres son más acosadas.
- Existen diferencias en cuanto a la tipología de acoso que se producen entre géneros, de tal manera que los chicos, ponen más motes, dan más patadas y collejas, en definitiva más agresiones y las chicas, más exclusión.
- Los comportamientos de acoso en un 43% tienen lugar en la Educación Primaria, pero experimenta un notable descenso en 2º de Bachiller alcanzando sólo el 6%.

En conclusión: Un 24% de alumnos reciben acoso escolar en algunas de sus dimensiones, aumentando en edades cada vez más tempranas llegando incluso a niveles tan bajos de primaria como es 3º. El número de chicos acosados es superior que el de las chicas. Y las manifestaciones más frecuentes de acoso son la burla, motes, insultos, etc.

- **El Estudio Cisneros VIII "Violencia contra profesores"**

Se realizó en el año **2006**, a cargo de (*IIEDDI*) dirigido por el Profesor Iñaki Piñuel, y patrocinado por Anpe-Madrid. La muestra está formada por 6.000 profesores de 237 centros de enseñanza pública y se miden 235 variables que afectan al trabajo como docentes. Muestreo Polietápico. Aleatorio por conglomerados, con afijaciones proporcionales para las 5 zonas geográficas principales de la CAM. El instrumento utilizado es un cuestionario con escalas clínicas para medir el daño psicológico producido por la violencia. De este estudio se extraen las valoraciones finales del ANPE:

- Se considera un aumento considerable de la violencia en la última década.
- La familia parece delegar cada vez más en la escuela la función educativa de los hijos. Las responsabilidades educativas de la familia están en crisis.
- Los valores tradicionales están en desuso: respeto, esfuerzo, dignidad...
- Prima los valores violentos en detrimento de los valores educativos.
- La anarquía del sistema educativo propicia comportamientos disruptivos.
- Violencia de padres hacia profesores en las etapas de infantil y primaria pero también violencia de los alumnos hacia el profesorado en la ESO y bachillerato.

- La violencia se acrecienta en los últimos curso de primaria, es decir del paso de primaria a secundaria
 - Necesidad de conceptuar adecuadamente el fenómeno violencia, para no confundirlo con otros términos menos graves.
- El Estudio **Cisneros IX, “Riesgos Psicosociales en profesores de la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid”**, Este estudio se encarga al Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (*IIEDDI*) en el año **2006**. La muestra está formada por profesores de 237 centros de enseñanza pública de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Enseñanza Secundaria de la CAM. El instrumento utilizado es un cuestionario que mide 235 variables que afectan al trabajo como docente. Los resultados que arroja este trabajo son:
- El profesorado refiere en un 92% que la violencia escolar se ha incrementado en los últimos años.
 - Todos los profesores dicen presenciar actos violentos en sus centros, siendo sensiblemente inferior en primaria (80%) que en secundaria y bachillerato (95%).
 - Las agresiones verbales son más frecuentes (90,10%) que las amenazas y aislamiento social.
 - El 65% de los profesores de ESO y bachillerato sufren violencia verbal o física. Los autores de estos casos vandálicos son los alumnos seguidos de sus padres.
 - El paso de la educación primaria a secundaria supone un salto cualitativo en todas las modalidades de violencia. No en vano el 80% de los profesores dicen sufrir agresiones verbales, insultos y vejaciones.

Tabla 2. Aspectos más relevantes de los Estudios Cisneros. Fuente: Elaboración propia.

ASPECTOS MÁS RELEVANTES DE LOS ESTUDIOS CISNEROS
<ul style="list-style-type: none"> - Incremento de la violencia con el paso de la Educación Primaria a Secundaria. - Es superior el número de niñas acosadas que el de niños. - Las manifestaciones mas frecuentes de acoso son agresiones verbales, seguidas de amenazas y aislamiento. - Los profesores de secundaria presentan una mayor frecuencia a ser victimas de agresiones físicas y de robos que los de primaria, presentando mayores índices de depresión - A medida que aumenta la edad disminuye el acoso. - El índice más elevado desde su comienzo, se da en Primaria y se sitúa entre 2º y 3º curso. - El índice más elevado en Secundaria se sitúa en 1º. - El profesorado agredido manifiesta escaso apoyo ante la violencia que sufre. - Los actos de violencia tienen a los alumnos como autores tanto en Primaria como en Secundaria

1.3.2. Comunidad Autónoma de Canarias

- **El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005)**

Realizó un estudio “La Convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias” sobre la percepción que tiene el profesorado y el alumnado ESO sobre las diferentes dimensiones de la relación conflicto y convivencia. El estudio estuvo realizado Xesús Rodríguez Jares. El instrumento utilizado es el cuestionario y los agentes objeto de estudio son 2580 alumnos, 932 profesores distribuidos en 32 centros de ESO, seleccionados con criterios de proporcionalidad. Los resultados obtenidos son:

- Tanto alumnado como profesorado tienen una percepción negativa del conflicto.
- El tipo de conflicto que se da entre el alumno y en este orden son: violencia física, verbal e insultos.
- Los conflictos que perciben los profesores vienen dados por causas ajenas a su función docente; la indisciplina del alumnado y la falta de colaboración de las familias.
- El alumnado que produce actos de indisciplina reiterados es aquél que no quiere estudiar.
- El alumnado que saca malas notas suele provocar más interrupciones en las clases.
- El alumnado repetidor aumenta la indisciplina en las clases.

El estudio determina escasa formación del profesorado en el análisis y resolución de conflictos, así como una gran disponibilidad para participar en programas de mejora de la convivencia.

1.3.3. Comunidad Autónoma de Euskadi.

De esta comunidad expondré los siguientes trabajos:

- **El informe Ararteko “Convivencia y Conflictos en los Centros educativos”**

Versa sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV (2006). Elaborado por: Iñigo Lamarca, Julia Hernández, Faustino López de Foronda, Valentín Martínez-Acha, Fermín Barceló, Sonia Francisco, Idoia Llano, Nieves Oca, Amaia Pagola.

Los instrumentos son: cuantitativos y cualitativos.

De tipo cuantitativo a través de cuestionarios de elaboración propia, con las siguientes dimensiones.

- clima de convivencia en la escuela.
- valores de los alumnos
- incidencias de los conflictos.
- causas de los conflictos.
- solución de los conflictos.
- contexto familiar.

Estas dimensiones contemplan otras subdimensiones.

De tipo cualitativos por medio de entrevistas.

Los agentes son 4.208 alumnos, 2.782 familias, 1.257 profesores y 80 miembros de equipos directivos, pertenecientes a 80 centros públicos y privados. Los alumnos son de ESO de 2º y 4º.

Los resultados extraídos son:

- En definitiva se puede decir que el clima escolar es positivo, siendo el profesorado quien mejor valora sus relaciones con los estudiantes.
- El colectivo de familias, por el contrario, es quien se muestra más crítico con respecto a las relaciones interpersonales.
- La existencia de conflictos en los colegios e institutos no es incompatible con las buenas relaciones entre alumnos y profesores de forma general.
- Se considera insuficiente el grado de participación de los alumnos en la elaboración de las normas de convivencia y en la resolución de los conflictos.
- Todos los colectivos señalan la importancia de que el centro educativo enseñe a convivir, considerándose incluso más importante que los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El contexto sociocultural aparece relacionado no sólo con el clima general de convivencia (mejor en los niveles altos y medio-altos), sino también con los casos específicos de maltrato.
- Entre escolares, se confirma que es a los amigos y amigas a quienes se les cuentan los problemas y son quienes acuden en ayuda de las víctimas.
- Se encuentra relación entre el aislamiento y la exclusión social y la implicación como víctima y/o agresor en situaciones de maltrato.

- **Informe sobre el maltrato entre iguales en Euskadi.** Se hacen tres investigaciones.

Los datos que figuran en el *1º trabajo* data del año **2005** y forman parte de un proyecto de tesis doctoral inscrito en la Facultad de Psicología de la U.P.V, siendo la directora del proyecto Maite Garaigordobil y el doctorando José Antonio Oñederra. Este trabajo fue editado posteriormente por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Para la recogida de datos se pasaron dos cuestionarios: uno al alumnado (el cuestionario sobre violencia escolar elaborado para el estudio del Defensor del Pueblo, Madrid 1999, ampliado con la Lista de chequeo -Arora, 1989-) y otro, a la dirección del centro. Los agentes de la investigación están escolarizados en 5º y 6º de primaria con un total de 2851 alumnos, 88 centros y aplicados en el mes de febrero-marzo. El alumnado de ESO está formado por 3132 alumnos de 81 centros y aplicados en los meses noviembre-diciembre del 2005.

El *2º trabajo* se realizó en el año **2008** por Paz Martínez Fernández de Larrinoa y Eduardo Ubieta con características similares y se elimina la Lista de chequeo -Arora, 1989, pero se sigue aplicando cuestionario del Defensor del Pueblo, Madrid 1999, y se incluye otras modalidades de maltrato a través del ordenador, teléfono móvil, etc. La muestra está formada por 3104 alumnos de 5º y 6º de Primaria, pertenecientes a 84 centros y realizada durante el mes de abril. Los 3128 alumnos de ESO, están escolarizados en 80 centros y su aplicación igualmente se realizó en el mes de abril.

El *3º trabajo* se realizó en el año **2009** con una muestra de 163 centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, con cuestionarios para el alumnado y profesorado vía web. El trabajo es igual al de años anteriores para poder medir la evolución del maltrato escolar entre iguales. Los trabajos del 2008 y 2009, al igual que el realizado en el año 2005, han sido editados por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

Tabla 3. Comparativa de los Informes “Maltrato entre iguales en Euskadi” (2005, 2008, 2009). Fuente: Elaboración propia.

	2005		2008		2009	
	PRIMARIA 5º Y 6º	ESO	PRIMARIA 5º Y 6º	ESO	PRIMARIA 5º Y 6º	ESO
Víctimas maltrato	11,7	11,9	15,5	10,6	16,9	11,9
Víctimas maltrato por sexo	Chicas 16,1 Chicos 19,2	Chicas 10,5 Chicos 13,3	Chicas 14 Chicos 16,9	Chicas 9,9 Chicos 11,3	Chicas 14,9 Chicos 18,5	Chicas 11,8 Chicos 11,4
Evolución del indicador global del maltrato	5º E.P 18,3 6º E.P 17,1	1º ESO 14,8 2º ESO 14,6 3º ESO 9,3 4º ESO 8,3	5º E.P 18,3 6º E.P 15,4	1º ESO 14,5 2º ESO 13,7 3º ESO 8,3 4º ESO 7,9	5º E.P 19 6º E.P 14,7	1º ESO 14,5 2º ESO 13,7 3º ESO 11,1 4º ESO 7,8
Maltrato verbal	13,98	9,1	10,4	7,1	11,4	7,5
Exclusión social	4,4	2,6	4,5	2,8	5,5	3,5
Agresión pertenencias	5	3,1	4,1	3	4,2	3,06
Maltrato físico	5,1	2,4	3,2	2	4	1,8
Ciberbullying	-----	-----	0,6	0,8	0,8	0,7
Acoso sexual	-----	0,6	-----	1,1	-----	1
¿Dónde ocurre?	Patio 42	Clase 36	Patio 36,7	Clase 33,8	Patio 32,6	Clase 35,1
¿Quiénes lo ejercen?	Unos chicos 47	Unos chicos 45	Unos chicos 39,5	Unos chicos 42,9	Unos chicos 38,1	Unos chicos 44,3
¿De dónde son quienes ejercen el maltrato?	De mi clase 59	De mi clase 60	De mi clase 43,5	De mi clase 46,5	De mi clase 42,6	De mi clase 48,2
Relación con el profesorado	Muy bien 42,7. Muy mal 1,4	Muy bien 23,3 Muy mal 0,7	Muy bien 53,5 Muy mal 1,2	Muy bien 25,2 Muy mal 1,3	Muy bien 52,4 Muy mal 1	Muy bien 24,9 Muy mal 1,5
¿Con quién habla?	Familia 59,9 Amigos 46,6 Nadie 14,3	Familia 49 Amigos 59,9 Nadie 13,7	Familia 61,9 Amigos 56 Nadie 14,8	Familia 41,3 Amigos 63,4 Nadie 18,8	Familia 60,4 Amigos 55,5 Nadie 14,9	Familia 43,7 Amigos 65,6 Nadie 18,9

De la tabla extraemos los siguientes resultados:

-El indicador general de maltrato en 2009 es de 16,8% en Educación Primaria, algo superior que en años anteriores. En Educación Secundaria Obligatoria, el índice es de 11,6%, coincidiendo con los datos arrojados en el año 2005. En definitiva, tanto primaria como secundaria dicen mantener experiencias positivas en su periodo de escolarización, pero teniendo en cuenta que no se puede ser tolerantes con ningún tipo de maltrato, estos porcentajes reflejan que todavía nos queda mucho por hacer en este ámbito.

-El porcentaje de chicos (18,5%) que dice sufrir maltrato es ligeramente más alto que el de chicas (14,9%) en Educación Primaria. Sin embargo, la tendencia cambia por primera vez en la Educación Secundaria Obligatoria, donde las chicas dicen sufrir un 11,8% y los chicos un 11,4%. El estudio refleja que estas diferencias no son estadísticamente significativas.

- El alumnado que dice haber sido víctima de algún tipo de maltrato se ha incrementado en relación a 2008, pero sigue siendo inferior respecto a la

investigación del año 2005. Estas oscilaciones no son significativas desde un punto de vista estadístico.

- El maltrato de tipo verbal, mediante insultos, motes, etc., es el que tiene mayor incidencia en ambas etapas educativas.

- El porcentaje más alto de maltrato se da entre el alumnado de 5º de Educación Primaria y el más bajo en 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Los descensos más grandes se observan de 5º a 6º de Educación Primaria (4,3 puntos) y de 3º a 4º en Educación Secundaria Obligatoria (3,4 puntos) descensos ambos significativos.

- El escenario del maltrato cambia a medida que avanza la escolarización: en Educación Primaria en el patio escolar, mientras que en Educación Secundaria Obligatoria tiene lugar en el aula. Esta situación es similar a la que se detectó en 2008 y en 2005.

- En las dos etapas investigadas, el maltrato lo ejercen principalmente “unos chicos” que están en la misma clase del alumno o alumna al que agreden.

- La mayoría de los centros educativos toman medidas, tanto de aula como de centro, con carácter preventivo.

1.3.4. Comunidad Autónoma de Andalucía.

De los trabajos realizados en Andalucía destacaré dos de ellos por su carácter preventivo. **El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE** y el elaborado por el **Consejo Escolar de Andalucía**, “*Encuesta sobre el Estado de la Convivencia en Centros Educativos*”.

- **El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE.**

Se desarrolla entre los años (1997-2001) Este proyecto nace por un acuerdo entre la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla y es elaborado por Rosario Ortega, catedrática de la Universidad de Córdoba y directora del proyecto y Rosario del Rey, profesora colaboradora en la Universidad de Sevilla.

Se trata de un trabajo de investigación ligado a un programa de intervención, cuya finalidad es dar respuesta a los problemas de convivencia que tienen lugar en nuestras aulas. Las iniciativas educativas que han surgido a partir de esta investigación le otorgan un carácter preventivo.

ANDAVE, establece **cinco líneas de trabajo:**

- **1º. Investigación.** Se realizó en los cursos académicos 1997-1998, a un total de 2894 escolares de ESO, de un centro de Educación Secundaria en cada una de las ocho provincias de Andalucía. El instrumento utilizado es el “*Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*” de 30 ítems (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995).

Conclusiones:

- Se hace diferencia entre violencia episódica y persistente
- El 22,5% de los escolares se autodenominaron víctimas y el 27,25% agresores episódicos, es decir, chicos y chicas que manifestaron que a veces se veían involucrados en la dinámica *bully/victim*.
- El 3,5% de los escolares se consideran víctimas frecuentes de sus compañeros, mientras el 1,5% de ellos se proclaman agresores persistentes de sus iguales.
- Maltrato de violencia directa: (verbal, física y psicológica)-agresión verbal injustificada y amenazas. Violencia indirecta es la exclusión social.
- Los chicos varones y actuando en grupo son los que protagonizan más episodios de violencia (el 35% de los agresores actúa en grupo y es varón, frente al 4% que es chica y actúa en pequeño grupo).
- 1º de ESO, con un 66% se encuentra más satisfecho con la convivencia escolar, y 3º de ESO, con un 49% el menos satisfecho.
- Los lugares, en los cuales se producen estos maltratos son la calle, el patio del recreo y finalmente la clase.

En general, este estudio puso de manifiesto que las escuelas de Secundaria de Andalucía no estaban más afectadas que otros centros educativos del país y de Europa y que el perfil de satisfacción con la convivencia escolar, medida mediante preguntas sencillas a los escolares, no sólo no era muy malo sino que en algunos aspectos se presentaba claramente más positivo que en las escuelas de Primaria, en las que las autoras habían trabajado.

- **2º. Sensibilización Social.** La finalidad de este programa es sensibilizar social y académicamente sobre los efectos negativos de la violencia interpersonal. Se establecen dos funciones claras y diferenciales:

- Se enseña a reconocer y actuar contra la violencia a través de folletos.

-A través de los mensajes sencillos impresos en los folletos, se fomenta el interés y el acceso a otros materiales didácticos de mayor complejidad.

Se elaboran tres líneas de folletos con carácter anual destinados al alumnado, profesorado y familias. Estas líneas de información son:

- La primera se centró en el mensaje: “Compañerismo sí. Maltrato No. No te calles”.
- La segunda campaña fue: “Educar la convivencia para prevenir la violencia”.
- La tercera campaña se realizó sobre la idea de “Construir la convivencia para prevenir la violencia”.

- 3º. Formación de Agentes Educativos. Los docentes necesitan adaptarse a los nuevos tiempos y requieren formación interna, externa y de cooperación que les permita afrontar los nuevos problemas que presenta la comunidad educativa.

Se precisan cursos y seminarios de cómo actuar para prevenir la violencia, desde el propio centro, así como herramientas de diagnóstico, evaluación y seguimiento.

- 4º. Producción de materiales didácticos. Los materiales constituyen un apoyo fundamental para mejorar la convivencia en los centros educativos. Son un soporte de ayuda para el profesorado, alumnado y familias. El proyecto ANDAVE toma forma a través del manual *La convivencia escolar: Qué y cómo abordarla* que fue divulgado por todos los centros educativos andaluces de forma gratuita.

-5º. Atención directa a escolares, mediante una línea permanente de teléfono de ayuda. . El Teléfono Amigo es un servicio telefónico gratuito atendido por especialistas en prevención de violencia escolar, para que cualquier niño que se pudiera encontrar en una de estas situaciones, pudiera hacer uso de él. Su disponibilidad era de 24 horas diarias, pero de servicio directo solamente 5 horas al día.

- Otro trabajo es el realizado por el **Consejo Escolar de Andalucía.**

“Encuesta sobre el Estado de la Convivencia en Centros Educativos” (2006) dirigido por D. Emilio Iguaz de Miguel y presentado al Parlamento Andaluz en diciembre de 2005, donde es aprobado por unanimidad. Para obtener información precisa sobre el clima de convivencia se utiliza sendos cuestionarios dirigidos a estudiantes, familias,

profesores, personal de administración y servicios, equipos directivos y consejos escolares. En el estudio participan un total de 895 chicos/as de Eso, 3.648 profesores/as, 1.223 miembros de Equipos Directivos, 3.027 padres/madres de alumnos y 679 miembros del personal de la Administración y Servicios, correspondientes a 1063 centros EP, ESO, bachiller y ciclos formativos. De los cuales 90% son públicos y el 10% privados-concertados. Los resultados son los siguientes:

- Las conductas de discriminación por razón de sexo, raza u origen son menos frecuentes.
- Las agresiones físicas en un 66% no se producen o solo en raras ocasiones. La frecuencia de las agresiones físicas solo es contemplada por el 7,2%.
- La intimidación es considerada un problema inexistente o infrecuente en el 60% de los casos. Solo el 13% considera frecuente los actos intimidatorios.
- La exclusión social no es contemplada por un 56,7% de los alumnos. El 13% considera que es una práctica cotidiana entre los alumnos.
- Las agresiones verbales son frecuentes en el 43,6% de los alumnos, ocasionales en un 31% y solamente un 25% las considera infrecuentes.
- Un 60% consideran los daños y destrozos en el material e instalaciones del centro como poco frecuentes y un 15% actos frecuentes.
- Los alumnos en un 41% de los casos suele mediar en situaciones conflictivas, frente a 34% que se mantiene al margen.
- La actitud del profesorado ante situaciones de violencia es la intervención inmediata en un 74,5%, el 79% lo ponen en conocimiento del profesor tutor o equipo directivo, y el 69% toma medidas correctoras inmediatas.
- El patio y la clase son los escenarios por excelencia de los conflictos.
- Pocos docentes, tras la aparición del problema recurren al Departamento de Orientación. El 45% formulan por escrito el problema a la Dirección del centro.
- Los problemas se solucionan desde un continuo que va desde el diálogo hasta la sanción, pero rara vez se pide la intervención de agentes externos.

1.3.5. Comunidad Autónoma Cataluña.

- La **Oficina del Síndic en Cataluña** realiza un estudio sobre “Violencia y conflictos en los centros educativos” en el año 2006. Los centros objeto de estudio de dicha comunidad están estructurados de la siguiente manera: la provincia de Barcelona

acoge el 75,2% del total de los centros catalanes, Girona el 8,6%, Tarragona el 9,5% y Lleida el 6,6%. Los instrumentos utilizados son: cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental sobre las siguientes variables: lengua materna, nacionalidad y clase social. Es estudio se hizo con una población de 1197 alumnos de ESO de centros privados, públicos y concertados laicos y religiosos. A grandes rasgos los resultados obtenidos son los siguientes:

- La *normativa escolar* es uno de los factores más relevantes para una convivencia positiva, con diferente posicionamiento del profesorado y alumnado
- Escasa participación de los jóvenes en las normas de convivencia y aspectos relacionados con la organización escolar.
- Se constata que el alumnado de 4º de ESO manifiesta tener menos confianza en la institución que el alumnado de 1º de ESO.
- Factores relacionados con relaciones positivas: la tutoría individual, confianza del profesorado, acercamiento emocional y respeto.
- El maltrato entre iguales no es percibido por los jóvenes como tal, sino interpretado en término de bromas, juegos e insultos admitidos entre amigos. Aparece como un fenómeno minimizado y pocas veces se valoran sus consecuencias negativas.
- Los jóvenes resuelven los problemas por sí solos, ya que se sigue interpretando en términos de traición hablar con el profesorado.
- Los jóvenes más vulnerables utilizan estrategias de invisibilización e individualismo para hacer frente a situaciones de acoso.
- En la gestión de los conflictos incluyen la novedad de introducir sistemas de mediación en los centros como alternativas a las sanciones y la posibilidad de diálogo entre las partes.
- Los centros docentes no están preparados para detectar de forma rápida situaciones de acoso escolar. Existe carencia de herramientas y recursos para la detección y la identificación.

1.3.6. Comunidad Autónoma de Valencia.

La **Institución del Síndic de Greuges** de la **Comunidad Valenciana**, como defensora de colectivos vulnerables, en este caso los niños, decidió llevar a cabo el informe “La escuela: espacio de convivencia y conflictos” cuyo responsable es Carlos

Morenilla, adjunto segundo de la Sindicatura de Greuges. El objetivo del estudio se centra en la violencia entre iguales en el ámbito escolar, abarcando la convivencia y el clima escolar, es decir, las relaciones interpersonales que se desarrollan en la comunidad educativa, las relaciones entre iguales y las relaciones profesor-alumno desde una perspectiva bidireccional. También se han tenido en cuenta las familias en estos tipos de relaciones. Igualmente se contempla la forma de actuar de los equipos directivos en relación a la prevención e intervención de la violencia. Se trata de un trabajo de gran envergadura que ha necesitado la colaboración del equipo de investigación de la Fundación Santa María- Idea para el trabajo de campo, con una muestra de 118 centros escolares, y utilizando como instrumentos de recogida de datos cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. En definitiva, participaron en el estudio 79 centros de Primaria y 39 centros de Secundaria, formando la muestra: 6.056 alumnos (2822 del Tercer Ciclo de Primaria y 3234 de la ESO), 1689 profesores y profesoras (1089 de Primaria y 600 de la ESO), 111 directores o directoras (74 de Primaria y 37 de la ESO), y 4417 familias (2200 del alumnado de Primaria y 2217 del alumnado de la ESO).

Conclusiones de la investigación:

❖ *Valoraciones sobre el clima de convivencia.*

- Todos los colectivos consideran que sus relaciones son positivas. Los niveles de satisfacción más altos se encuentra entre el profesorado, seguido de familias y alumnado.
- .La valoración que sobre la participación hace el alumnado no es muy positiva, sobre todo en la elaboración de normas del centro. El 49,3 %, considera que no hay participación.
- Falta de coherencia en la práctica docente. 51,5 % No se utilizan los mismos criterios en la aplicación de las normas. Favoritismo hacia determinados alumnos.
- El sexo femenino, profesoras y alumnas, hacen una mejor valoración del clima de convivencia.
- Se le otorga una gran importancia a los temas de convivencia. 93,7%, pero solo un 50,2%, lo pone en práctica.

❖ Valoraciones sobre las *situaciones de maltrato entre iguales*

- En el 3º ciclo de Primaria, la incidencia de víctimas es mayor que las de los otros dos ciclos (1º y 2º de la ESO) sin embargo en el caso de los agresores y agresoras y de los testigos, el nivel de incidencia es menor.
- Los varones están más implicados que las chicas en el papel de víctimas y agresores. Los chicos son más agredidos por chicos y las chicas por chicas. Las chicas utilizan más la maledicencia.
- El maltrato por internet y telefonía móvil, rara vez se da. 0,7%
- Los amigos y amigas son los principales soportes de ayuda ante un caso de maltrato entre iguales.
- Los docentes no siempre tienen constancia que se están produciendo casos de maltrato, probablemente porque tienen lugar en espacios de poca vigilancia. Los niños tienden a no comunicar estos problemas al profesorado para no ser tildados de chivatos.
- Los grupos de discusión arrojan que las víctimas poseen unos rasgos que propician el maltrato. Las del agresor se sitúan en el plano familiar y social.
- Hay dos características que han mostrado correlacionar con el hecho de verse implicados en situaciones de maltrato: la falta de amigos y no considerarse un buen estudiante.

❖ Valoraciones sobre a los **conflictos entre docentes y alumnado.**

- El problema de la disrupción es la conducta más utilizada por el alumno (88,5%). Las agresiones al profesorado son muy infrecuentes.
- Los propios docentes dicen reconocer conductas agresivas hacia los estudiantes: gritar, humillar, insultar, etc. Estos conflictos son infrecuentes especialmente en primaria. En los centros de primaria se respira una convivencia menos conflictiva.
- La investigación arroja que las familias y el profesorado no se sienten responsables de las conductas violentas de los niños, aunque se les atribuya a las familias excesiva permisividad 40,7% y al profesorado falta de disciplina. 54,8%.
- El profesorado considera que los conflictos se resuelven con justicia. Esta opinión no es compartida por la familia. 61,7% Las vías de solución pasan por

el diálogo, sanciones y finalmente la expulsión, medida excepcionalmente utilizada. La vía judicial es defendida por las familias 70,3%, porque consideran que los centros no pueden afrontar ciertos problemas.

- Las familias están contentas con los centros en los que están escolarizados sus hijos e hijas, tanto ellas como los docentes creen que la educación ha empeorado en los últimos años. Esta opinión es mantenida por el 80% del profesorado.

1.3.7. Comunidad Autónoma de Murcia.

Antonia Pelegrín y Enrique J, Garcés de los Fayos, estudian la conducta Agresiva y/o antisocial de jóvenes y adolescentes a través de unas variables predictoras, familia, escuela y ambiente. Para ello se ha trabajado con una muestra de 1800 sujetos escolarizados en distintos municipios de la región de Murcia, con edades comprendidas entre 11-16 años, cuya muestra está distribuida proporcional al grupo de edad. Se han aplicado cuatro cuestionarios:

- Cuestionario sociodemográfico elaborado ad hoc.
- Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (Hernández, 1998, 3º ed)
- Bateria de Socialización-Autoevaluación. BAS-3 (Silvia y Martorell, 2001, 3º ed)
- Cuestionario A-D, conductas antisociales y delictivas, (Seisdedos, 2000, 4º ed)

La conclusión más importante que se puede extraer del estudio es:

-Las conductas antisociales que desarrollan los niños están relacionadas con la inadaptación escolar y las escasas habilidades sociales. La inadaptación escolar provoca en el niño actitudes indisciplinadas, disruptivas, agresivas o violentas y esto repercute en actitudes desfavorable hacia el aprendizaje, profesorado y escuela en general.

Según estudios realizados en este campo, los problemas escolares asociados a bajas calificaciones, dificultades de aprendizajes, pobre rendimiento escolar, repeticiones de cursos y expulsiones están vinculadas a la conducta agresiva y problemática dentro del aula.

1. 4. Investigaciones Estatales más relevantes sobre la violencia escolar.

1.4.1 Informe del Defensor del Pueblo 1999-2006.

La concienciación social ha ido de la mano de la concienciación política, de ahí que el Parlamento promoviera estudios de calada preocupación en la población, relacionados con la violencia escolar, en los estudiantes de secundaria del estado español. Éste constituye el punto de partida del **Informe sobre Violencia Escolar** promovido por el **Defensor del Pueblo** en el año **1999**. Con este Informe se comienza a llenar el vacío científico gracias a su rigor metodológico y a la generalización de los resultados que han permitido constituirse como un referente, no sólo para los estudios realizados en nuestro país, sino también a nivel internacional. El cuestionario utilizado en esta investigación está basado en el de Olweus y es uno de los más extensos y completos que abordan el fenómeno de la violencia desde múltiples aspectos.

Los datos más relevantes de este estudio son:

- Las agresiones se dan en todo tipo de centros evaluados en mayor o menor medida. Las agresiones verbales directas con un 34,9%, son las más frecuentes. En orden de importancia le siguen la agresión física indirecta “esconder cosas” con un 21,8% y la exclusión social en un 10,7%.
- El tipo de agresión más frecuente entre los agresores es la exclusión social, agresión verbal y física
- Las agresiones son más frecuentes en chicos que en chicas, y éstas tienen lugar entre los 12-14 años, descendiendo a partir de aquí de forma paulatina.

A partir de este momento, han proliferado otras investigaciones, que abordando la violencia en nuestras aulas, han dado la voz de alarma, estableciendo la necesidad de poner en marcha líneas de prevención y actuación a fin de dar respuestas educativas a dicho fenómeno.

Para no caer en sensacionalismos televisivos sobre la evolución del problema, siete años después se decidió realizar una replica del trabajo ya realizado en 1999 **Defensor del Pueblo (2006)** para sosegar muchas inquietudes y dar un conocimiento real del mismo. Así pues, se va configurando un nuevo estudio estatal, con las correcciones y matizaciones oportunas en algunas preguntas del cuestionario. Básicamente es el mismo (se incluyen tres nuevas preguntas relativas al maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación, internet y telefonía

móvil), para poder hacer una valoración lineal con el estudio anterior y establecer comparativos con otros estudios realizados en esas fechas. La muestra de estudio se formó por profesorado, 300 jefes de estudios y 3000 alumnos/as de ESO pertenecientes a 600 colegios públicos, privados y concertados del territorio nacional, seleccionados por un muestreo estratificado por conglomerados polietápico, con lo cual se garantizó su representatividad.

En síntesis desde el punto de vista de las víctimas.

- Las dos formas de exclusión social indagadas 10,5% declara ser ignorado.
- La exclusión activa que representa el que a alguien no se le permita participar se experimenta por un 8,6% de los y las estudiantes de secundaria.
- Las agresiones verbales son las más mencionadas como conductas sufridas por el alumnado de secundaria. Los motes que ofenden o ridiculizan con el 26,7%; insultos 27,1%; hablar mal de el o ella 31,6%.
- Un mayor número de participantes que señalan ser objeto del primer tipo de agresión, se les esconden sus cosas 16%, se las roban con el 6,3% ; y se las rompen un 2,5%
- La agresión física directa de pegar la señalan el 3,9%.
- Las amenazas se reciben en muy inferior medida. Meter miedo presenta el 6,9% y amenazas en contra de su voluntad el 0,6%.
- Hay más chicos que chicas que se reconocen como víctimas en dos conductas: recibir motes ofensivos con un 30,4% de los chicos frente al 23% de las chicas y pegar con un 5,9% de los chicos frente al 1,9% de las chicas. En el caso de hablar mal de mí, el grupo las chicas que dicen sufrir este tipo de agresión es del 37,7% en ellas, frente al 25,4% de ellos.

Si hacemos una comparativa de este segundo estudio con el primero, los resultados que arroja, sin ser del todo halagüeños sí son más alentadores, al poder afirmar que el maltrato entre iguales por abusos de poder ha mejorado en los últimos años

Tabla 4. Comparativa de los estudios del Defensor del Pueblo (1999, 2006)
Fuente: Elaboración propia.

COMPARATIVA DE LOS ESTUDIOS				
		Defensor del Pueblo, 1999	Defensor del Pueblo, 2006	TENDENCIA A LA BAJA DE LA INCIDENCIA
PERSPECTIVA DE LAS VÍCTIMAS	“Insultar”	39,1%	27,1%	30%
	“Poner motes ofensivos”	37,7%	26,6%	30%
	“Ignorar”	37,7%	26,6%	30%
	“Esconder cosas”	22%	16%	27%
	Amenazar “para meter miedo”	9,8%	6,4%	35%
	Acoso sexual	2%	0,9%	
PERSPECTIVA DE LOS AGRESORES	Exclusión social	38,8%	32,7%	16%
	“No dejar participar”	13,9%	10,6%	24%
	“Insultar”	45,9%	32,4%	35
	“Poner motes ofensivos”	38%	29,2%	23%
	“Pegar”	7,3%	5,3%	27%
	Amenazar”para meter miedo”	7,4%	4,3%	42%

En definitiva este estudio concluye, con un descenso a lo largo de estos 7 años, del acoso escolar en todas sus variables, insultos, agresiones, físicas...quizás por los programas de convivencia que se han ido implantando en los centros educativos y por la mayor implicación del profesorado en atajar conductas antisociales y disruptivas. El sexo masculino sigue ejerciendo los patrones de agresor, mientras que las chicas son víctimas de la agresión o víctimas provocadoras. El incremento de las agresiones recibidas por el colectivo inmigrante viene dado por el aumento de escolarización en nuestras aulas. Cada vez son más los jefes de estudios que adscriben a sus centros a programas de convivencia.

1.4.2. Estudio del Centro Reina Sofía “Violencia entre compañeros en la escuela”.

El informe “Violencia entre compañeros en la escuela”, realizado por Ángela Serrano e Isabel Iborra por el Centro Reina Sofía en 2005, es otro estudio que sobre incidencia se ha realizado en España. El objetivo de este estudio es detectar la situación actual de España entre compañeros de instituto de secundaria. El instrumento utilizado es una entrevista de elaboración propia realizada vía telefónica entre el 20 de mayo y el 2 de junio de 2005 por la empresa de estudios de mercado y opinión pública Metra-Seis.

Se trata de un cuestionario estructurado que consta de 32 preguntas, divididas entre secciones: testigo, víctima y agresor. La muestra está formada por 800 adolescentes, de 12-16 años distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, agrupación de comunidades autónomas, y tamaño del municipio, garantiza su representatividad.

Tabla 5. Estudio Centro Reina Sofía, 2005
Fuente: Elaboración propia.

N= 800			
Agresores		Víctimas	
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
11,1%	4,1%	16,2%	12,7%

Teniendo en cuenta que el constructo violencia es heterogéneo, con múltiples matices, el estudio Reina Sofía, ha querido clarificar conceptualmente el término violencia, los tipos de violencia, contextos y destinatarios. Su cuestionario permite valorar de forma directa la conducta de los sujetos por medio de los tipos de maltrato que se especifican, permite estimar la incidencia de forma directa en sus tres grupos testigo, víctima y agresor, aunque no revela los detalles de las conductas porque lo hace de forma muy generalizada.

Los resultados que se derivan de este estudio han sido:

- Los chicos adoptan el papel de agresor en un 11,1% y el de víctimas en un 16,2%. En parámetros significativamente inferiores nos encontramos con las chicas que dicen ser agresoras en 4,1%. Sin embargo las víctimas se sitúan en el 12,7%.

- Como testigos de violencia escolar se sitúa el 75% de la población, en donde se identifican como víctimas al 14,5% y como agresores al 7,6%.
- Las víctimas reconocen haber sido agresores alguna vez en un 44% en oposición al agresor que reconoce no haber sido víctima en un 83,6%.
- Las víctimas de agresión se suelen definir como personas sociables, con muchos amigos y felices, sin embargo las víctimas de acoso se definen como personas inseguras, con pocos amigos e incluso solitarias.
- El perfil del agresor sigue siendo chico entre 12 y 13 años. En el caso de acoso son chicas en un 65%.
- Los agresores son consumidores de videojuegos y películas de temática violenta 41% y en el 39,3% sienten desprecio por los demás.
- El tipo de maltrato que más se da en las víctimas es el emocional en un 82%, seguido del físico con un 50,9%.
- Los repetidores víctimas de acoso y repetidores víctimas de violencia escolar presentan porcentajes muy similares, 30% y 27,6% respectivamente.
- Los lugares más frecuentes de las agresiones sigue siendo la clase y patio con porcentajes muy ajustados 54,3% y 53,4%. También debemos contemplar las agresiones que tienen lugar en las zonas próximas al centro y no tienen valores nada desdeñables (32,8%).
- El grado de actuación en un acto violento varía dependiendo si es testigo, que interviene de alguna forma (71,5%) o si por el contrario es víctima, cuyo cometido es aguantar en un 50%. Las víctimas de alguna agresión suelen comentarlo con alguien en el 81,9% de los casos.
- La víctima justifica el ser agredido porque un determinado sujeto la “ha tomado conmigo” (37,1%). Y la respuesta que emiten el agresor es porque ha respondido a sus provocaciones (70,5%).
- Los sujetos víctimas de violencia suelen ocultarlo (18,1%) siendo sensiblemente inferior (10%) en las víctimas de acoso.
- Las chicas son más agredidas por chicos (56%) que por chicas (44%). Los jóvenes que son víctimas de violencia consideran que son agresores los hombres en un 97% de los casos.
- Los agresores suelen ejercer además el papel de secuaces (57,4).
- La intervención del profesorado en estos casos es del 50%. Los agresores ponen de manifiesto (36,1%) que “se controla más” (27,9%) por las rondas que se

hacen en el centro, pero no intervienen en los conflictos “porque no se enteran” (39,7%).

1.4.3. Estudio Cisneros X “Acoso y violencia escolar en España”.

Otro de los estudios relevantes es el **Estudio Cisneros X “Acoso y violencia escolar en España”**. Llevado a cabo por los especialistas en Acoso Escolar, Iñaki Piñuel y Araceli Oñate que como miembros del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, han hecho posible el estudio más amplio realizado hasta la fecha en toda Europa. Este estudio data del año **2007**. La muestra está formada por 24.990 niños evaluados en 14 Comunidades Autónomas en 1.150 aulas de Primaria, ESO y Bachillerato. El universo de muestra son 7 millones. El instrumento utilizado es el Test AVE (acoso y violencia escolar) que evalúa:

- 2 dimensiones globales de acoso y violencia escolar
- 8 modalidades de ave
- 4 factores globales
- 8 escalas de daño psicológico
- 1 escala de control.

Los resultados de este estudio son:

*Los escolares que sufren acoso en algunas de sus dimensiones corresponde al 23,2%, siendo los más pequeños los más vulnerables.

- en 2º de primaria (7 años) lo sufren el 41%,

- en 4º de primaria (9 años) el 37%

- en 6º de primaria (11 años) el 25%

- en 1º de ESO (13 años) el 23%

- en 1º de Bachillerato el 11,40%

* La defensa por parte de algún compañero en los niños acosados ronda el 15,5% aunque existen diferencias en función de la Comunidad Autónoma.

* La causa del acoso no está en la víctima y no son sujetos que carezcan de habilidades sociales.

*La causa del acoso puede ser desencadenada por cosas sin importancia. Sólo basta que el agresor se fije en la víctima para generar actos violentos.

*El acoso escolar lo sufren igual hombres y mujeres, por lo tanto no tiene un carácter misógino o sexista. La homosexualidad y la extranjería no determinan el acoso.

*El índice de acoso disminuye en los últimos cursos académicos de la ESO, sin embargo hay un repunte en 1º de Bachillerato.

*Primaria y Secundaria presentan modalidades de acoso similares: “motes”, “reírse cuando me equivoco”.

*La tipología de acoso que se producen con mayor frecuencia es el bloqueo social,

*La conclusión más alarmante del estudio, la sitúa en el daño psicológico que sufren las víctimas. Un 53% de las víctimas presenta síntomas de estrés, pesadillas, falta de concentración, un 54,8% presenta síntomas de depresión asociada a una imagen negativa de sí mismo. El 15% presenta ideas suicidas.

1. 5. Programas de Prevención.

Todos estos estudios han puesto de manifiesto los problemas de convivencia que subyacen en nuestras aulas, por lo que se hace necesario fomentar la educación social que prevengan comportamientos antisociales y disruptivos.

Los cambios más significativos que han tenido lugar en los centros escolares se debe a la creación de la Comisión de Convivencia, en la que forma parte toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familia) cuya finalidad es resolver, y mediar en los conflictos, canalizando todas las iniciativas de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, la tolerancia y el respeto mutuo (Ortega, 2001). Las distintas comunidades autónomas Andalucía, Valencia, Cataluña, País Vasco, Canarias y Navarra, han elaborado Decretos sobre los derechos y deberes del alumnado, concretando aún más la normativa existente a nivel nacional.

Los programas de intervención tienen dos finalidades básicas: por un lado erradicar y/o minimizar los actos violentos y por otro prevenir, basándonos en un clima de respeto y tolerancia.

Todos los programas de intervención tienen unos objetivos compartidos y en ocasiones utilizan estrategias similares (Ortega, 2001). Estas estrategias de intervención son:

-Cambios en la estructura de la organización escolar (dinamizar la convivencia para que tenga lugar relaciones positivas).

- Formación en el profesorado para que pueda elaborar sus propios modelos de intervención (participación activa y colaborativa entre el profesorado)

- Actividades que se han de desarrollar en el aula.

- Actuación específica en los casos de violencia ya existente (aplicación de programas ajustándose a las características del alumnado)

CAPÍTULO II. EL MALTRATO ENTRE IGUALES EN ÁMBITOS EDUCATIVOS.

2.1. Delimitación conceptual.

La violencia escolar es un constructo, con carácter multidimensional lo que hace tremendamente complicado establecer una definición que sea universalmente aceptada. Desde un punto de vista coloquial los conceptos violencia y agresividad se han utilizado indistintamente. Todos los incidentes que tienen lugar en las aulas, ya sea disrupción, agresión o conflicto, no los podemos meter en el mismo saco, bajo el paraguas de violencia, porque estaríamos desvirtuando la realidad escolar. Estos conceptos aunque a priori puedan ser atribuidos al mismo campo semántico tienen matices que los hacen muy diferentes.

Las **conductas disruptivas** que el alumnado pone de manifiesto y de forma reiterada en las aulas constituyen impotencia y preocupación entre el profesorado. Viene dado cuando un grupo muy reducido de alumnos impiden con su comportamiento el normal funcionamiento de la clase. El profesor dedica gran parte del tiempo que ha de emplear a la enseñanza a restablecer el equilibrio y la armonía que producto de esas conductas, han roto la dinámica de clase. Estas manifestaciones perturbadoras tienen consecuencias inmediatas en la convivencia escolar del alumnado con el profesorado, y poner límites a estas situaciones no es tarea fácil, sobre todo cuando se abordan problemas tan diversos como el aburrimiento, rebeldía, rechazo al sistema escolar, falta de respeto al profesorado, etc.

El **desinterés académico**, está asociado a la falta de motivación que presenta el alumno ante los contenidos de aprendizaje escolares. Esto se produce por la fuerte desconexión entre los intereses de los niños y las propuestas educativas. Las causas del desinterés están relacionadas con factores personales (necesidad de recibir recompensas inmediatas, dificultad en valorar logros demorados, diferentes niveles de conocimiento e intereses, etc.) del profesorado (metodologías educativas rutinarias, ausentes de elementos motivadores y atractivos para el alumnado) y contextuales (escasez de recursos, ratios elevadas, problemas de convivencia en las aulas).

El **conflicto** es definido por el Diccionario de la Real Academia Española, como combate, lucha, pelea, pero no siempre tiene que entenderse desde un punto de vista

negativo y por lo tanto como algo a eludir. El conflicto entendido como reto a superar por una confrontación de intereses propone vías positivas de solución y propicia enriquecimiento mutuo. Si la escuela es capaz de utilizarlo como un elemento innovador y de progreso, tendrá connotaciones positivas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El concepto conflicto tiene dos grandes acepciones, en función de cómo se haga la valoración del mismo. Por una parte negativo cuando la resolución pasa por la agresividad o violencia, y por otra parte positivo, cuando se solventa de forma pacífica, a través del diálogo y la negociación entre las partes sin deteriorarse la relación interpersonal.

La **agresión** es definida por Papalia y Wendkos (1991 pág 338), como un comportamiento destructivo cuya finalidad es dañar a personas u objetos. ¿Es lo mismo agresión que agresividad? Desde este punto de vista se hace necesario enfrentar conceptualmente ambos términos. En palabras de Avilés (2007) la **agresividad** se refiere a algo natural, por lo tanto, es inherente al ser humano (- instinto-). En la escuela se vivencia mucha agresividad a través de juegos rudos, riñas, enfrentamientos, etc. Los elementos reguladores que el niño plasma a través de valoraciones cognitivas, morales y sociales, hace que la agresividad se quede en simple agresividad y no traspase los umbrales de la agresión. La agresividad puede plantearse como una forma de interacción en el entorno escolar. Otros autores (Gómez, et al. 2007) definen la agresividad como una tendencia impulsiva derivada de sentimientos de frustración o insatisfacción. Desde este punto de vista nos debemos plantear, la agresividad ¿es instinto o resultado de un aprendizaje? Veámoslo desde dos enfoques (Cerezo, 2002).

Desde el punto de vista del instinto, el hombre como otros animales, está dotado de aspectos psicológicos y fisiológicos, que estimulados convenientemente, preparan al cuerpo para la lucha. Este mecanismo es estereotipado y repetitivo. Las consecuencias fisiológicas persisten, una vez desatada la ira, por lo que el sujeto tarda algún tiempo en volver a la calma. Dado que el componente agresivo de la conducta humana es generalizable a toda la especie, cabría situarlo en el plano de los instintos.

Por otro lado la agresión es una respuesta a la frustración, por lo que se descarta la idea del hombre como ser agresivo por naturaleza y acepta que llega a serlo como consecuencia de la experiencia frustrante. Otros autores apuestan por la interacción de

estas dos corrientes concluyendo que el niño es potencialmente agresivo desde el momento del nacimiento, que existe una agresividad innata y que la frustración, provocada por el entorno, es capaz de activarla.

En esta misma línea hay otras matizaciones recogidas en el Diccionario de la Real Academia Española en su vigésima primera edición, al concluir, que la agresividad es una “propensión a acometer” y la agresión “acto” “acción”. Por lo tanto la agresión tiene intencionalidad. Esta afirmación es recogida por Avilés (2006) al definir la conducta agresiva como un acto intencional dañino, mediante acciones y comportamientos agresivos. Es una construcción psicosocial, por lo tanto aprendida. La agresión puede darse solamente como hostilidad y ataque verbal y no tiene porque ir acompañada de daño físico. Su manifestación más grave es la violencia, que se define por medio de una serie de connotaciones:

- Imposición. Una parte de los contendientes tiene control de la situación por medio del dominio, mientras la otra persona está sometida.
- Daño y destrucción a la parte más débil (la víctima)
- Fuerza. Como elemento intrínseco a la violencia.
- Perversión moral. La confrontación se la da por finalizada cuando el rol dominante hace que la otra parte asuma su rol de derrota.

Para pormenorizar aún más estas definiciones, el DSM-IV, pone de manifiesto que la agresividad está enmarcada en los trastornos de la personalidad como un trastorno “disocial” en edades tempranas hasta la adolescencia (Cerezo, 2010).

Las grandes diferencias que delimitan los conceptos agresividad-violencia es que en la agresividad los sujetos se encuentran en un plano de igualdad de uno a uno, no hay un abuso de poder y no hay intencionalidad dañina. Cuando se utiliza la violencia, el individuo plasma la intencionalidad con el poder y la sumisión.

La Organización Mundial de la Salud (1996), define la **violencia** como

“el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

La violencia va más allá de solucionar un conflicto de forma agresiva, es más, no es necesario que se produzca un conflicto, ni siquiera que ambas partes se conozcan, puede aparecer como un acto lúdico o de diversión. En 2º lugar, tiene un carácter unidireccional de una persona contra otra de fuerza desigual y respaldada por un grupo que aplaude dichas acciones. También se puede ser de un grupo contra una víctima (Gómez, et al. 2007).

En definitiva, que el ser humano es agresivo, es algo que nadie lo pone en duda. Las conductas agresivas, no son universales, sino que tienen diferentes formas de manifestación. La agresividad, no son rasgos estables y consistentes en el comportamiento humano, por lo que ante un estímulo podremos reaccionar de múltiples maneras. Se tiende a utilizar la agresividad como un término genérico que incluye muchos aspectos del comportamiento humano. La aplicación de este concepto es tan amplia, que va desde la violencia de un asesino hasta el esfuerzo competitivo de un estudiante (Cerezo, 2002). Pero además la conducta agresiva depende de valoraciones externas, es decir, del sujeto que la juzgue. Esta subjetividad provoca serios problemas en el ámbito educativo, ya que habrá profesores que hagan valoraciones de agresividad de un grupo y otros por el contrario, justifiquen esas conductas como normalizadas dentro de la edad del sujeto y del contexto en el que tienen lugar. Un ejemplo de ello podría ser el lenguaje soez que utilizan muchos alumnos como señas de identidad de un colectivo determinado. Estas expresiones habituales, comienzan a normalizarse como una forma de comunicación intra-grupal (Avilés, 2006).

2.2. Hacia una aproximación conceptual de la dimensión bullying.

Los primeros estudios sobre maltrato entre compañeros se realizaron en las escuelas escandinavas en la década de los 70 por unas observaciones que realizó el psiquiatra sueco Dr. Peter Paul Heinemann. Estas se centraban en la persecución que un grupo de niños de un colegio, ejercían sobre un alumno, que en su huída perdía una zapatilla (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Estos aspectos siempre han pasado inadvertidos para la sociedad en general y para la comunidad educativa en particular, siendo estos abusos socialmente admitidos como juegos inofensivos. Este mismo autor en el año 1969, en un artículo escrito para un periódico, describió el denominado *mobbing* (persecución en pandilla), es decir, actos violentos que se comenten en pandilla, siendo más tarde, por

influencia anglosajona, acuñado bajo el término **Bullying**. No todos los países han adoptado esta terminología para referirse a la violencia en los contextos educativos. Concretamente nuestro país a partir del Informe pionero del Defensor del Pueblo (publicado en 2000) se denominó **intimidación o maltrato entre iguales en ámbitos educativos**. Otro país como Estados Unidos prefiere utilizar el termino **victimización**. Esto pone de manifiesto, la diversidad conceptual para un fenómeno tan complejo del que forma parte todo el entorno educativo (Gutierrez, 2001).

El bullying no es una variable más en los problemas de convivencia, sino que tiene una estructura multidimensional en el que inciden factores biológicos, personales, familiares, sociales, cognitivos, y ambientales (Cerezo, 2002).

El bullying es un vocablo muy generalizado y utilizado comúnmente para hacer alusión a las situaciones violentas que tienen lugar en nuestras aulas. Pero quedarnos en esta simplicidad conceptual nos impide abarcar el problema en todas sus dimensiones y no saber discernir lo que es bullying de lo que no es. Olweus (1978), pionero en estos estudios dentro del marco escolar, definió este fenómeno:

“Decimos que un alumno está siendo intimidado cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, dice cosas desagradables o incómodas a él o ella. También es bullying cuando un estudiante es golpeado, pegado, amenazado o encerrado en una habitación o cosas como ésas. Estas cosas pueden tener lugar frecuentemente y es difícil para el estudiante intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante es molestado repetidamente de forma negativa. Pero no es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean” (Olweus, 1999, pág 31).

Si hacemos un análisis de esta definición encontramos las claves que describen el fenómeno y sus características:

- Abuso de poder que un sujeto ejerce sobre otro, en donde existe claramente un desequilibrio de poder.
- Intencionalidad clara por parte del agresor de hacer daño.
- Impotencia por parte de la víctima de salir de esta situación de acoso.
- Y durabilidad en el tiempo.

Todos estos factores están unificados en otras definiciones aportadas por otros autores. Citaré algunas de ellas:

*“Llamamos **bullying** a la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal” (Avilés, 2006, pág 82).*

“El acoso en la escuela es una conducta intencionalmente agresiva y dañina de una persona o grupo de personas con mayor poder, dirigida repetidamente contra una persona con menos poder, normalmente sin que medie provocación” (Harris y Petrie, 2006, pág 18).

De estas definiciones podemos extraer unos criterios que distinguen y caracterizan el maltrato entre iguales (Monjas, 2006).

- **Conducta agresiva intencional.** No se trata de una broma puntual. Se hace un daño deliberado, ya que tiene conciencia de lo que está bien y mal, y además es capaz de ocultarlo cara a los adultos. Siente placer con sus actos.
- **Es una conducta habitual, persistente, y sistemática.** La conducta intimidatoria comienza con ataques leves y se va incrementando a la vez que se prolonga en el tiempo. No son episodios esporádicos.
- Se produce un **desequilibrio de poder** entre los implicados. Las relaciones adoptan una estructura vertical, asimétrica. El agresor tiene más fuerza física y psíquica que su víctima, que por otra parte no puede hacer nada para salir de esta traumática situación.

Tabla 6. Problemas de convivencia en los centros escolares
 - Fuente: Elaboración propia.

PROBLEMAS DE CONVIVENCIA	
CONDUCTAS PERTURBADORAS	CONDUCTAS AGRESIVAS
Indisciplina	Conductas antisociales
Disrupciones	Agresiones
Desinterés académico	Violencia
	Bullying

2.3. Agentes de la violencia. Agresores, víctimas y espectadores.

La violencia es un fenómeno bastante ramificado en la vida de la persona, pudiéndola encontrar no solamente en la escuela, sino también en el ámbito familiar, económico, político y en todos los estratos sociales. La escuela es un fiel reflejo de la sociedad y es por ello que la violencia se ha trasladado a nuestras aulas.

Las relaciones entre iguales son positivas si mantienen una estructura horizontal y de apoyo mutuo, pero cuando la estructura horizontal se invierte verticalmente, se producen abusos de poder de uno sobre otro considerado más débil (Harris y Petrie, 2006).

Los problemas de convivencia que subyacen en la escuela no son nuevos, pero ha sido en la década de los 80 (Vieira, Fernández y Quevedo 1989) cuando España ha estudiado este fenómeno a través de numerosos estudios nacionales y autonómicos, con la finalidad de conocer las causas y sus consecuencias (Ortega, 2005).

Los participantes que se ponen en escena cuando tiene lugar un acto violento son: agresores, víctimas y espectadores. Sullivan et al (2005) considera que el acoso escolar sigue un proceso de cinco fases que va ascendiendo, con consecuencias muy negativas. En siguiente tabla lo podemos ver con total claridad:

Tabla 7. Fases del acoso escolar (Sullivan, 2005)

ETAPAS	AGRESOR	VICTIMA	ESPECTADOR
1. Mirar y esperar	-Mirar la dinámica de la clase e identificar posibles víctimas	Adaptación. No entiende la dinámica de intimidación	Adaptación. Da signos (no verbales y verbales) de que no es vulnerable al acoso.
2. Probar la temperatura del agua	-Pequeños actos simbólicos de intimidación. -Conseguir apoyo de otros.	- No hace frente de forma efectiva a los actos simbólicos. - Mal e incómodo. No cree que las cosas puedan empeorar.	- Incómodo. - O se retira. - O da apoyo a la intimidación.
3. Ocurre algo más importante.	- Se convierte en una agresión física e intimidación más grave. - Se convierte a la víctima en “no persona”	- Se siente inútil, responsable de ser intimidado/a y culpable por no hacer frente a los agresores. - Cree que le dejarán tranquilo. - Cree que sólo se están divirtiendo.	- Sentimiento de impotencia y culpabilidad. - Se siente responsable por no intervenir.
4. El acoso sube de tono.	- Acoso empeora y continúa fuera de la escuela. - Adquieren una idea exagerada de su poder.	-El acoso es claramente vil e intencionado. -Sentimiento cada vez mayor de desesperación y baja autoestima.	- Piensa que el acoso es parte de la vida y lo mejor es protegerse. - Lo mejor es ignorar el acto o apoyar al agresor. - La víctima no merece apoyo. - La sociedad está basada en el miedo.
5. Establecimiento definitivo.	- El acoso se extiende a otros ámbitos. - Termina en actos delictivos.	- El mundo es un lugar inseguro y horrible. - La respuesta extrema y final es la tentativa de suicidio.	- En la sociedad los individuos son impotentes. Cuida de ti mismo.

2.3.1 ¿Quiénes son los agresores?

Los *agresores o acosadores* son sujetos carentes de empatía y disfrutan con el sufrimiento de los demás. Sus acciones no son actos aislados sino que se prolongan en el tiempo. Las personas que han sido maltratadas con cierta frecuencia pueden reaccionar en dos sentidos: por un lado, responder con gran violencia o por el contrario, mostrar sumisión (Cerezo, 2002).

Existen dos tipos de acosadores:

Acosadores directos.

Tienden a actuar solos. Características comunes en este perfil de acosador: Suelen ser impulsivos, carentes de habilidades sociales, ausencia de normas y control familiar, necesitan ser el centro de atención, de fortaleza física superior a la de los demás chicos y resuelven sus diferencias por medio de la violencia, pero además de forma sistemática.

Acosadores pasivos o secuaces

No suelen actuar desde la individualidad. Su personalidad insegura se apoya en la agresión. Estos acosadores actúan inteligentemente, con capacidad de liderazgo haciendo mover sus hilos para que quienes lo secundan cumplan sus órdenes (Vera, 2010).

El agresor en la ejecución de sus actos, tiene la sensación de ostentar el control y gozar de mayor prestigio entre sus compañeros. Estas relaciones desiguales por abuso de poder tiene efectos negativos en los agresores a medio o largo plazo que pueden desembocar en mayor probabilidad a presentar conductas antisociales, abandono escolar, actos delictivos, consumos de alcohol y drogas, etc. Según Cerezo (2002), estos comportamientos que emanan en edades tempranas y se van desarrollando a lo largo de la vida del sujeto, pueden propiciar a edades adultas en maltrato a hijos y cónyuges, estableciéndose un círculo de malos tratos.

2.3.2. ¿Quiénes son las víctimas?

La *víctima* es el blanco de todos los ataques hostiles sin mediar provocación. Estos niños suelen estar situados en la base piramidal de la escala social a la que pertenecen. Son personas tímidas y muestran debilidad desde el punto de vista

psicológico y físico. Si a todo esto le añadimos que suelen ser menores que los agresores, esto le convierten en presas fáciles (Harris y Petrie, 2006).

Tabla 8. Clasificación tipológica de las víctimas. Características.

Fuente: Elaboración propia.

VÍCTIMAS PASIVAS	VÍCTIMAS PROVOCADORAS
<ul style="list-style-type: none"> • Son niños ansiosos • Inseguros • Callados • Con miedo a la confrontación • Lloran o se incomodan fácilmente. • Tienen pocos amigos • Baja autoestima • Rara vez denuncian los incidentes de acoso por temor a las represalias. • Suelen ser menores y más débiles que sus agresores. • Se consideran fracasadas. • Causan pocos problemas en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • También son individuos ansiosos, pero más reactivos. • Son más activos, firmes y en cierto modo más seguros de sí mismos. • Impopular. Sus conductas problemáticas en el aula, provocan rechazo de compañeros y profesores. • Tienen a molestar a los compañeros y a burlarse de ellos, hasta que se convierten en víctimas de las represalias. • Se defiende aunque sin eficacia alguna. • Suelen ser hiperactivos y tienen dificultades de atención y concentración.

2.3.3. ¿Quiénes son los espectadores?

El *espectador* es el tercer agente que aparece en escena en la violencia escolar. Pueden tener una participación activa junto al agresor o pasiva no participando en el maltrato pero conociéndolo y aceptándolo (Vera, 2010).

La fortaleza del agresor y la indefensión de la víctima, se ven fortalecidas ante la pasividad de los espectadores que conociendo la problemática no se posicionan y acaban por ser tolerantes ante los abusos.

El espectador pasivo cuando presencia cómo se acosa e intimida a otro niño suele sufrir sentimientos enfrentados: enfado, tristeza, miedo, etc. se sienten culpables cuando son conscientes que esos actos no pueden ser tolerables y sin embargo no se posicionan por miedo a convertirse ellos también en víctimas de acoso (Harris y Petrie, 2006), ponen de manifiesto, que algunos estudios revelan que víctimas y espectadores reaccionan fisiológicamente de forma similar. Las víctimas y espectadores, cuando

están sometidas a una continuidad en episodios de violencia, tienden a reprimir sentimientos de empatía hacia los demás.

El espectador defensor, es poco común, pero utiliza estrategias para minimizar las conductas agresivas de los acosadores. Generalmente suelen salir en defensa de las víctimas las cuales considera amigas o están recibiendo un trato injusto, notificándolo a los profesores. Es habitual que los profesores aborden el problema ayudando a la víctima y castigando al acosador, al tiempo que ignoran a los testigos pasivos.

Tabla 9. Perfil psicológico de agresores y víctimas recogidos por algunos autores.
Fuente: Elaboración propia.

ROLES	CARACTERÍSTICAS	TRABAJO
AGRESOR/ES	<i>“Son sujetos carentes de empatía y disfrutan con el sufrimiento de los demás”</i>	(Cerezo, 2002)
	<i>“Rara vez brillante académicamente, hábil para hacer daño y evitar castigos, suelen ser populares, personalidad problemática”.</i>	(Ortega, 2000a)
	<i>“Sienten satisfacción con el dolor de sus víctimas y disfrutan con la agresión”.</i>	(Harris et al., 2006)
VÍCTIMA/S	<i>“Buenos o medianos resultados académicos, escasas habilidades sociales, sobreprotegidos que se sienten débiles e inseguros para hacer frente a intimidación”.</i>	(Ortega, 2000a)
	<i>“Situados en lo más bajo de la escala social, ansiosas, inseguros y callados con miedo a la confrontación, lloran o se incomodan fácilmente y tienen pocos amigos”.</i>	(Harris et al., 2006)
	<i>“La víctima es el blanco de todos los ataques hostiles sin mediar provocación”.</i>	(Cerezo, 2002)
VÍCTIMA /S PROVOCADORA/S	<i>“Su inestabilidad emocional y sus inadecuadas reacciones les hacen comportarse como erráticos, desconcentrados, irritantes e incluso tildados de hiperactivos”.</i>	(Avilés, 2006)
	<i>“Activas, firmes y reactivas. Suelen defenderse sin eficacia pero siguen haciéndolo”.</i>	(Harris et al., 2006)
	<i>“Reacciones agresivas inapropiadas, agresivos reactivos e impulsivos, pocos amigos y nexo débil con la escuela”.</i>	(Cerezo, 2002)

2.4. Consecuencias del Bullying.

La sistematicidad del bullying tiene efectos negativos para todo el colectivo que está involucrado en el. Entre las muchas consecuencias, cabe destacar en las víctimas, el rechazo social asociado a problemas de tipo psicológico e ideas suicidas; en los agresores, tendencia a desarrollar conductas delictivas; y en los espectadores un incorrecto desarrollo moral.

2.4.1. Consecuencias negativas para las víctimas.

Sus manifestaciones son múltiples, entre las que destaca, el miedo, estrés, fobia, desilusión, soledad, fracaso escolar, pasando incluso por el sentimiento mas irracional, el suicidio.

Consecuencias.

- El sufrimiento dilatado en el tiempo va conformando una personalidad insegura, que impide afrontar positivamente los problemas, alimentando sentimientos de culpabilidad.
- Los niveles de autoestima son tan bajos que producen desequilibrios emocionales que desembocan en depresión.
- Las relaciones sociales se ven dañadas tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Sus principales consecuencias están relacionadas con el aislamiento escolar, menor número de amigos y dificultad para iniciar relaciones íntimas.
- El maltrato es una dificultad añadida al trabajo escolar. Existe una correlación negativa entre la conducta bullying y autoeficacia académica.

2.4.2. Consecuencias negativas para los agresores.

También los agresores están sujetos a consecuencias indeseables producto de sus acciones. Las consecuencias que se derivan a largo plazo se relacionan con el mundo delictivo. El modelo relacional del agresor se fundamenta en la violencia como forma de valoración social, apoyada y admirada por sus secuaces y testigos amorales. Esta es la única forma de estatus y poder dentro del grupo de pertenencia.

En la mayoría de los casos, el agresor siente un fuerte rechazo a todo lo que está relacionado con la institución escolar. El aburrimiento y desinterés ante los contenidos curriculares son patentes y el absentismo se presenta como la única vía de escape. En

otras ocasiones, sus conductas violentas requieren intervenciones punitivas asociadas a la expulsión del centro.

2.4.3. Consecuencias negativas para los testigos.

La mayoría de los sujetos implicados en una situación de maltrato son los espectadores, frente a una minoría que lo sufre. Su posicionamiento puede ser a favor del agresor apoyándolo y animándolo, o por el contrario, tomando medidas desde una perspectiva moral enfrentando a los agresores o dando aviso a profesores para parar la situación.

Los efectos que pueden desencadenarse en situaciones de maltrato son:

- Desensibilización. Los espectadores no reaccionan ante el sufrimiento de otros. Son incapaces de intervenir para evitarlas.
- Incomprensión. No logran a dar respuesta a tanta violencia injustificada, provocando sufrimiento.
- Indefensión. Consideran que su intervención sólo puede servir para proyectar en el agresor sentimientos de rabia y que la próxima víctima pueda ser él.
- Ansiedad. Tanto para víctimas como para espectadores.
- Culpabilidad. En la medida que comprenden la injusticia de la violencia, pero no se sienten capaces de hacer algo para parar la situación.

2.5. Tipología del Bullying.

En las numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre el Bullying, no todas recogen la misma tipología del fenómeno. Si hacemos un barrido cronológico de estudios realizados a nivel estatal podremos ver los matices existentes.

El Informe del Defensor del Pueblo (1999) recoge:

- **Maltrato físico:**
 - Directo:** amenazar con armas y pegar.
 - Indirecto:** esconder, romper y robar cosas.
- **Maltrato verbal:**
 - Directo:** insultar, poner motes.
 - Indirecto:** hablar mal de alguien.
- **Maltrato Mixto(físico y verbal)**
 - Amenazar con el fin de intimidar.

Obligar a hacer cosas con amenazas (es lo que se conoce como chantaje).

Acosar sexualmente.

- **Exclusión social.**

Ignorar a alguien.

No dejar participar.

El trabajo de investigación a nivel estatal realizado por Serrano e Iborra por el Centro Reina Sofía, (2005) señalan la existencia de diferentes tipos o categorías de violencia escolar, concretamente *maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo*.

Veamos las definiciones que estas autoras han realizado de cada uno de ellas:

- **Maltrato físico:** acciones con intencionalidad que, provocan o pueden provocar daño o lesiones físicas

- **Maltrato emocional:** acciones (normalmente de carácter verbal) o actitudes que provocan o pueden provocar daños psicológicos. Incluye conductas tales como:

- *Amedrentar:* atemorizar, amenazar (con o sin armas), realizar llamadas intimidatorias, perseguir, romper y ocultar propiedades.

- *Denigrar:* insultar, humillar, burlarse, ridiculizar y parodiar, dejar en ridículo, poner mote o nombres despectivos.

- *Aislar socialmente:* excluir, marginar, hacer el vacío, no dejar participar en actividades.

- *Manipular las relaciones de amistad:* desprestigiar, hablar mal, difamar, crear rumores, difundir bulos.

- **Negligencia:** abandono o dejación de las obligaciones en los cuidados de una persona.

- **Abuso sexual:** cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.

- **Maltrato económico:** utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona.

- **Vandalismo:** violencia dirigida a propiedades con la intención de provocar su deterioro o destrucción.

El Estudio Cisneros X “Acoso y violencia escolar en España”, llevado a cabo por los especialistas en Acoso Escolar, Iñaki Piñuel y Araceli Oñate como miembros del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (2007) determinan la siguiente tipología.

- ***Desprecio-Ridiculización***
- ***Coacción.***
- ***Restricción-Comunicación.***
- ***Agresiones.***
- ***Intimidación-Amenazas.***
- ***Exclusión-Bloqueo social.***
- ***Hostigamiento verbal***
- ***Robos.***

Independientemente de la diversidad tipológica que recogen los diferentes estudios, podemos establecer un denominador común en ellos:

- ***Maltrato Físico***
- ***Maltrato Verbal***
- ***Exclusión Social***

Algunos estudios contemplan el maltrato psicológico como una tipología más dentro del bullying, aunque sería redundante porque todas las formas de bullying llevan implícito un maltrato de tipo psicológico.

Actualmente, teniendo en cuenta los avances tecnológicos en los que nos encontramos inmersos, podemos definir una nueva modalidad de acoso, recogida en el Informe del Defensor del Pueblo (2006).

- ***Ciberbullying:*** se puede definir como una modalidad de acoso entre iguales a través de internet y telefonía móvil principalmente, en la que tiene lugar insultos, chantajes y vejaciones de unos niños a otros de forma repetida y continuada. No es un acoso en el que intervienen adultos, ni tiene connotaciones de tipo sexual. Bullying y Ciberbullying tienen en común una parte etimológica (abuso entre iguales), aunque éste atiende a otras causas, y sus manifestaciones y estrategias de afrontamiento son diferentes. La gran diferencia del 1º con respecto al 2º es que tiene lugar en el contexto educativo o sus alrededores, mientras que el ciberbullying escapa del control del profesorado. La gravedad del ciberbullying

radica en el anonimato en el que se escuda la persona que la ejerce, sin la percepción directa y dañina del daño que causa. Se trata de un acoso indirecto en el que no se utiliza la fuerza física.

Sus formas de manifestación son variadas, dependiendo de la imaginación pericia de los acosadores. Citaré algunas de ellas:

- Colgar imágenes comprometidas en Internet, reales o manipuladas, con la finalidad de avergonzar a la víctima en su entorno social.
- Propagar rumores falsos y ofensivos.
- Realizar fotografías con el móvil para su posterior divulgación.
- Suplantación de personalidad.
- Exclusión, eliminar a alguien del foro.
- Compartir con los internautas confidencialidades de la víctima
- Usurpar la clave del correo electrónico, cambiarla, violando su intimidad.
- Enviar mensajes amenazantes pro email o SMS, provocando angustia y agobio

En el Informe del Defensor del Pueblo (2006) una de las modalidades de acoso que se introdujo en este nuevo estudio, fue el ciberbullying. Los datos arrojados ponen de manifiesto que un 5,5% de las y los estudiantes que se reconocen víctimas, identifica las nuevas tecnologías como instrumento para los abusos que reciben. Un 5,1% de los casos es de forma esporádica y un 0,4% frecuente. En el caso de los *agresores* la incidencia es de 4,8% y en los testigos aumenta a 22%.

Los nuevos instrumentos tecnológicos para el acoso escolar no pueden considerarse de forma simple, como una nueva categoría de maltrato, sino como una forma para hacer los abusos más ofensivos para las víctimas.

2.6. Factores determinantes en el desarrollo de la conducta agresiva.

Para que la conducta agresiva llegue a instalarse como patrones de comportamiento ha de confluír varios factores, porque la causa no es única y simple. La multicausalidad del bullying, viene determinada por factores asociados a las características personales del sujeto (físicas, psicológicas y conductuales), calidad en los procesos de socialización (familia, grupo de iguales, escuela, sociedad), así como a factores socioculturales y de la institución escolar (Avilés, 2006).

2.6.1. Factores Culturales.

Hay tantas culturas como sociedades y cada una de ellas tienen unos valores imperantes, por lo que, el apoyo o resistencia del fenómeno bullying, está íntimamente ligado al acervo cultural que muchos grupos sociales han adquirido a lo largo del tiempo por medio de convicciones sociales y costumbres.

2.6.2. Factores Sociales.

Para entender el fenómeno bullying debemos conocer los factores sociales que favorecen su aparición.

Las condiciones socioeconómicas adversas que generan pobreza, marginación, exclusión, tienen su reflejo en la escuela. Si a esto le añadimos ideas preconcebidas de determinados colectivos o grupos étnicos acompañadas de expresiones verbales despectivas, hacen que se fomenten conductas violentas. La permisibilidad y trivialización de comportamientos agresivos y machistas justifican la presencia del bullying.

2.6.3. Factores Familiares.

La crianza y la interacción familiar son los dos aspectos que más repercusión tienen en el desarrollo de conductas agresivas. Educar con conciencia, no es tarea fácil. Hay autores que consideran que el castigo en su diferente tipología (físico y verbal), está estrechamente relacionado con las conductas agresivas.

A través de la familia, se pueden dar factores de riesgo o protección contra conductas de intimidación y victimización entre iguales.

- *Conductas de protección*
 - calidad y cantidad de vínculos emotivos en edades tempranas. Saber dar y recibir afecto.
 - calidad en las relaciones familiares. Cohesión familiar.
 - estilos educativos. Coherencia educativa.

- *Factores de riesgo*
 - sobrepotección de los hijos.
 - normas ausentes o laxas.

- ejerciendo demasiado control, dirigiendo sus vidas.
- ausencia de valores. Discernir lo justo de lo injusto.

2.6.4. Factores Escolares.

Las dos grandes preocupaciones del profesorado están relacionadas con los problemas de convivencia y el fracaso académico. La calidad de las relaciones en los centros escolares pasa por tener una buena estructura organizativa y una gestión positiva en la solución de conflictos. Estos aspectos tan básicos como necesarios, son factores de protección ante el fenómeno bullying. Pero también hay otros aspectos igualmente importantes relacionados con las respuestas que el sistema educativo da a los alumnos, a sus expectativas, a las preconcepciones que sobre la dimensión bullying otorga toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y padres); su implicación en la erradicación y/o minimización del fenómeno; entre otros muchos factores. Estudios señalan diferencias significativas de unas escuelas a otras, en relación al problema agresores/as y víctimas, en donde el tamaño del centro carece de importancia, en incluso, centros de la misma población de estudiantes, unos pueden presentar mayor riesgo de intimidación entre iguales que otros. Estas diferencias de unos centros con respecto a otros parecen estar en la existencia de factores de protección. Ya en los primeros estudios (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), demostraron que el problema del bullying no es privativo de unos centros, de su ubicación, de su etapa educativa, o titularidad pública o privada.

El problema se ha de abordar primeramente desde los aspectos organizativos del centro, en aquellos aspectos que incidan en el desarrollo de conductas agresivas:

- Educación en valores.
- Proyecto antibullying, trabajado desde una perspectiva firme y coherente.
- Modelo regulador de convivencia consensuado, flexible y abierto a su evaluación y/o modificación.
- Metodología de cooperación en detrimento de la competitividad.
- Mayor presencia de profesorado en periodos de ocio y descanso del alumnado.

2.6.5. Factores Grupales.

El fenómeno bullying hay que entenderlo dentro de una dimensión grupal, en donde se desarrolla y consolida. Se trata de un problema cercano y bien conocido por toda la comunidad educativa, en donde prácticamente todo el alumnado ha tenido algún tipo de implicación, bien como víctimas, espectador/a o agresor/a.

Es preciso señalar que el número de víctimas y agresores es reducido, y que cada uno de estos agentes adquiere un rol determinado dentro del grupo de pertenencia. El agresor considera que sus actuaciones son una forma más de interacción y el hecho de que sus conductas no sean reprobadas hacen que estas se vean fortalecidas así como su estatus dentro del grupo. La víctima también queda situada en el grupo, pero su estatus social es muy pobre, teniendo en cuenta su baja popularidad. Los espectadores actuarán o se mantendrán al margen dependiendo de su desarrollo moral. Cuando estos problemas tienen lugar de forma reiterada hacen que se acaben consolidando estas posiciones.

Para que el proceso de acoso tenga lugar, es necesario que se active una serie de mecanismos en el grupo:

- poder y dominio del agresor.
- sometimiento de la víctima.
- ley del silencio.

2.6.6. Factores Personales.

Los factores personales también son determinantes en la explicación del bullying.

Los aspectos *externos*, son aquellos rasgos que se hacen fácilmente visibles y forman parte de la identidad del sujeto. Con frecuencia se argumenta que pueden ser la causa del bullying que sufren las víctimas. Todos los niños/as tienen rasgos que los hacen diferentes con respecto a otros, y estas diferencias pueden ser las desencadenantes para ser objeto de agresión. Hay sujetos especialmente vulnerables: el alumnado con necesidades educativas especiales, los grupos étnicos, y el colectivo homosexual.

Los aspectos *internos* están relacionados con la herencia y el temperamento. Muchas de las conductas tienen una fuerte carga genética. Características biológicas, sociales y emocionales favorecen el desarrollo de conductas antisociales o prosociales. La forma en que regulamos nuestras emociones están muy relacionadas con la posesión o no de comportamientos agresivos: físicos y verbales. La impulsividad e hiperactividad incide muy directamente con la presencia de conductas violentas.

Los agresores pueden tener más o menos control de las emociones y mostrar serenidad en situaciones tensionadas, sin embargo son incapaces de mostrar empatía. Las reacciones emocionales de las víctimas ante una agresión son fundamentales para el mantenimiento o no del bullying y la minimización psicológica de sus efectos, es decir, en tanto en cuanto el sujeto sea capaz de hacer frente a la situación, buscando ayuda, menor serán las consecuencias negativas para él.

De todos los factores de riesgo, sin menospreciar a ninguno, hay cuatro que considero fundamentales: factores personales, familiares, académicos y ambientales tanto desde el punto de vista del agresor, como el de la víctima

2.7. Teorías explicativas de la agresividad.

Como hemos podido comprobar, delimitar conceptualmente la agresividad no ha sido tarea fácil. Hay dos teorías explicativas del fenómeno:

2.7.1. Las Teorías Activas, que se fundamentan en las *causas endógenas* del individuo, es decir, el origen de la agresión está en los impulsos internos del sujeto. Contemplado desde esta perspectiva, la agresividad es un instinto y está presente en la persona desde su nacimiento.

2.7.1.1. Teoría Bioquímica o Genética.

Los procesos bioquímicos y biofísicos son considerados determinantes en el comportamiento agresivo, en donde las hormonas desempeñan un papel muy importante. Tal es así, que se ha llegado hablar de hormonas agresivas. Se ha demostrado que la noradrenalina interviene en la respuesta agresiva. Explicar la conducta agresiva solamente desde la corriente psicológica no solo es impreciso sino que contribuye a tener una explicación reduccionista del fenómeno agresividad

2.7.1.2. Teoría Etológica de la Agresión.

Los etólogos y psicoanalistas entienden que la agresión es producto del instinto y no del aprendizaje. Se presentan como conductas casi fisiológicas que escapan de la consciencia. Su aparición está ligada a la espontaneidad y no está asociada a ningún placer.

Los etólogos confieren a la agresividad del hombre un carácter adaptativo, que ha servido para la supervivencia y perpetuidad de la especie. Los psicoanalistas describen dos tipos de agresión:

- **Activa**, relacionada con el deseo de dominar e herir.
- **Pasiva**, relacionada con el deseo de ser dominado, herido.

2.7.1.3. Teoría Catártica de la Agresión.

La catarsis hunde sus raíces en la teoría psicoanalista.

La catarsis hace referencia a la descarga del instinto agresivo. La agresividad se presenta como una liberación de tensiones acumuladas, para lograr un estado de relajación. Cuando tiene lugar la catarsis, la persona se sentirá menos agresiva, por el contrario, si el mecanismo de liberación catártica está bloqueado, el sujeto estará mucho más agresivo.

Tabla 10. Teorías explicativas de la agresividad. Clasificación.

Fuente: Elaboración propia.

-TEORÍAS ACTIVAS-	-TEORÍAS REACTIVAS-
<ul style="list-style-type: none">• Teoría Bioquímica o Genética• Teoría Etológica de la Agresión.• Teoría Catártica de la Agresión.	<ul style="list-style-type: none">• Teoría Sociológica de la Agresión.• Teoría Clásica del Dolor.• Teoría de la Frustración-Agresión

2.7.2. Las **Teorías Reactivas**, atribuyen la agresividad a *causas exógenas*, por lo tanto, el origen de la agresión está en el medio que rodea al individuo actuando como defensa, frente a sucesos ambientales y sociales, sin rechazar la interacción con las fuentes internas de la agresividad (Cerezo, 2010).

2.7.2.1. Teoría Sociológica de la Agresión.

Esta teoría determina que las causas agresivas son de índole social, especialmente ambientales y contextuales y no individuales. Los comportamientos violentos que subyacen en nuestra sociedad están determinados por factores tan relevantes como la pobreza, la explotación, marginación, destrucción, etc.

La sociología de la agresión se ha estudiado desde muchas vertientes. Una de ellas estudia la conducta colectiva en una situación límite para ver los efectos que se producen en el grupo. Sus resultados determinan que la cohesión grupal minimiza los efectos estresantes y negativos de la situación adversa y la comunicación grupal es fundamental para resolver las dificultades.

La agresión grupal se puede entender desde dos perspectivas: 1º, la competencia individual se pone al servicio de los demás aunando fuerzas y trabajando de forma colaborativa, de tal manera que todos se benefician, es decir, la conducta agresiva busca el bienestar del grupo. Y en 2º lugar la competencia del individuo frente a los demás miembros del grupo desencadena hostilidad, haciendo frágil la unión grupal. Desde este punto de vista vemos las dos caras de una misma moneda: cooperación (conducta social) y competencia (conducta antisocial).

2.7.2.2. Teoría Clásica del Dolor.

Esta teoría se fundamenta en el condicionamiento clásico, de tal manera que, ante un estímulo adverso como es el dolor, respondemos con agresividad. El hombre por naturaleza tiende a disfrutar del placer y a huir de aquello que no le resulta placentero. Desde esta premisa el ser humano agrede cuando ve peligrar su bienestar y el ataque será más violento en la medida que no obtenga éxito. Es por eso que existe una relación directa entre la intensidad del estímulo con la respuesta.

Hay estudios que revelan diferencias sexistas en la tolerancia al dolor. Según las revelaciones de estos estudios, la zona cerebral en la que se desarrolla la tolerancia al placer y al dolor, están más desarrolladas en mujeres que en hombres, por lo que la menor tolerancia al dolor que manifiesta el hombre, es lo que le hace tener más reacciones agresivas.

2.7.2.3. Teoría de la Frustración.

Esta teoría defiende que la conducta agresiva tiene sus causas en la frustración. Una frustración que aparece cuando las metas no se han alcanzado, abocando estados de cólera que se hacen visibles a través de agresiones directas o verbales.

La frustración se puede entender desde dos prismas diferentes pero no excluyentes.

- por una parte, como bloqueo que impide la consecución de un objetivo y cuya respuesta inmediata es la agresión.

-por otra parte, como contrariedad, que conlleva a tomar otras alternativas promovidas por la racionalidad y socialización y en donde la agresividad solo se hace patente ante la valoración amenazante que el individuo hace de la situación.

CAPITULO III. RENDIMIENTO ACADÉMICO.

3.1. Definición.

Existe pluralidad de definiciones sobre el fracaso. Desde la perspectiva más genérica, El Diccionario de la Real Academia Española en su vigésima primera edición (1992) lo describe como “*suceso lastimoso, inapropiado y funesto*”. Otra de sus acepciones contempla, “*malogro, resultado adverso*”. La enciclopedia Larousse (1995), recoge entre sus significados, el fracaso escolar, como “*retraso en la escolaridad en todas sus formas. (Afecta especialmente a los alumnos de medios menos favorecidos con dificultades en su ambiente sociocultural)*”.

El informe de la OECD (2000) apunta tres posibles significados:

- El primero lo sitúa en la Enseñanza obligatoria, cuando el alumno presenta un rendimiento inferior en relación con los alumnos de su edad.
- El segundo, lo relaciona con el abandono prematuro de la enseñanza o bien finalizada pero sin la obtención del título.
- El tercero está relacionado con la difícil integración a la vida adulta al no adquirir los conocimientos y habilidades básicos.
-

No existe una definición sobre fracaso escolar que esté consensuada por todos los autores, ya que cada uno se ha pronunciado en aspectos diferentes, es decir, existen definiciones que atribuyen el fracaso escolar a la escuela y otras al alumnado. Desde esta perspectiva señalaremos algunas definiciones.

Referidas a la escuela:

Blasi (1982) relaciona el fracaso escolar con la incompetencia de la escuela al no ser capaz de propiciar en el discente la maduración necesaria para enfrentarse a la vida.

Gimeno Sacristán (2004). “*El fracaso escolar es un producto resultante de la propia institucionalización de la educación De ahí que al hablar de las causas del fracaso escolar se comience por decodificar y deconstruir el aparato escolar, que es el que lo produce.... Es de gran importancia centrarse en la deconstrucción del sistema escolar porque es la única forma de encontrar causas más profundas que las variables de tipo personal, familiar, etc.*”

Estos autores ponen de manifiesto que la escuela es la causante del fracaso escolar debido a su incapacidad de adaptación en función de las características y necesidades de los alumnos, es decir, la escuela no es capaz de cumplir con las expectativas formativas necesarias para la incorporación a la vida laboral una vez finalizada la escolaridad obligatoria

Leach y Raybould (1977), por su parte, delimitan el fracaso en función de *“aquellas situaciones por las que ciertos alumnos de la población escolar ordinaria y normal manifiestan en su conducta y en sus resultados de rendimiento la presencia de dificultades significativas para conseguir dar respuesta a las demandas usuales de sus escuelas”*.

LOGSE (1990) *“Las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo”* (relativas a la enseñanza obligatoria).

Marchesi (2000) considera que el fracaso escolar se hace patente cuando al finalizar la enseñanza obligatoria el alumnado no ha sido capaz de adquirir una educación integral que le permita incorporarse satisfactoriamente a la vida adulta y laboral.

Este mismo autor (Marchesi, 2003) argumenta que el término fracaso escolar desde su perspectiva más restrictiva, es discutible, por varias razones:

- Primero. El propio término “fracaso escolar” deja entrever, que en todo el dilatado periodo de escolarización, el niño ha experimentado escasos o nulos progresos, en relación con los conocimientos y desarrollo sociopersonal. Afirmación que no es del todo cierta (alguna cosa buena ha de haberle pasado en esos años escolares).
- Segunda. Estigmatiza al alumno. Se ve afectado el autoconcepto y autoestima
- Tercera. El fracaso escolar tiende a justificarse en la incompetencia e irresponsabilidad del sujeto, eludiendo responsabilidades de otros agentes e instituciones.

El fracaso escolar se ha considerado como el gran problema del sistema educativo que amenaza a todos los países desarrollados del siglo XXI. Todos los países luchan por garantizar la calidad educativa en sus escuelas, pero los estudios arrojan datos dolientes sobre alumnos que no superan o presentan dificultades ante las exigencias curriculares

de la escolaridad obligatoria (González, 2003). El fracaso escolar ha ido tomando protagonismo en la medida que la educación no es privativa de un determinado colectivo que por razones socio-económicas han tenido más oportunidades de acceso al mundo cultural. La universalidad de la enseñanza y por ende, de todos los grupos sociales, ha permitido que se visualice más el fracaso escolar poniendo en tela de juicio al sistema educativo. En definitiva el fracaso escolar está relacionado con la plena escolarización.

3.2. Causas del Fracaso.

- Causas endógenas. Son intrínsecas al niño.
 - Orgánicas. Su afección es física o sensorial. Estos problemas pueden dificultar el rendimiento académico.
 - Intelectuales. El niño presenta un desfase curricular, con respecto a su edad cronológica
 - Afectivas. Vienen dadas por carencias afectivas o de sobreprotección.
- Causas Exógenas. Son extrínsecas al niño. Forman parte su entorno: familia, escuela, sociedad.
 - Programaciones desajustadas. Saturación de tareas escolares, dificultad de las mismas...
 - Rigidez del sistema. Se parte del igualitarismo.
 - Falta de motivación. Desconexión de los contenidos de aprendizaje que se imparten en la escuela y las necesidades que demanda la sociedad
 - Falta de interacción profesor-alumno que propicie seguridad y confianza. Este aspecto puede ser determinante en el posible éxito o fracaso escolar.

3.3. Modelos explicativos del fracaso escolar

El fracaso escolar se puede explicar a través de tres modelos. (Riviere, 1990).

- Modelo Psicológico. Los problemas que afectan al niño pueden ser cognoscitivos y no cognoscitivos. En el 1º de los casos, el niño puede presentar problemas de aprendizaje al no alcanzar conocimientos fijados por el currículum para esa edad y etapa educativa. Para ello se le aplica pruebas psicométricas

estandarizadas, para comprobar la asociación en la dificultad de aprendizaje con el bajo cociente intelectual. En el 2º caso, los problemas se pueden deber a inadaptaciones, exclusión, etc.

- **Modelo Sociológico.** Las diferencias sociales tienen su reflejo en la escuela. El fracaso escolar puede devenir de las desigualdades y marginación social. Se parte del igualitarismo no de la igualdad. La escuela es una proyección social de clases dominantes. El éxito y fracaso, cara y cruz de una misma moneda, puede estar más asociadas con las desigualdades culturales y entorno familiar que con la economía o estatus socioeconómico.
- **Modelo Psicopedagógico.** La escuela tradicional no está preparada para establecer una pedagogía activa en sus clases. No ofrece una enseñanza adaptada a los nuevos tiempos. Esto implica cambios en los objetivos y política educativas y en definitiva un cambio estructural de toda la institución.

El término fracaso escolar, como construcción sociocultural, tiene significados de negatividad y exclusión entendido como un déficit que limita y frena las posibilidades de una trayectoria profesional satisfactoria con afectación a todos los ámbitos de la vida presente y futura.

3.4. Indicadores asociados al fracaso escolar.

No es fácil establecer una *taxonomía* rigurosa sobre los posibles indicadores que nos ayuden a medir el fracaso escolar, de hecho hay tantas, como autores se han dedicado a su estudio.

Probablemente una de las más ambiciosas, sea la recogida en unos estudios realizados a nivel europeo (a excepción de Luxemburgo e Irlanda), en donde se recogen unos indicadores generalizables de medición del fracaso escolar (Casal, García y Planas 1998). Estos son:

-Desescolarización precoz. Comprende dos grupos. Los jóvenes que están en edad de escolarización obligatoria y no están contemplados por la escuela (en la actualidad este fenómeno es prácticamente inexistente ya que la escolarización se hace efectiva en el 100% de los casos) o que han abandonado la escuela antes de finalizar la edad obligatoria. .

-El absentismo escolar. Es la falta de asistencia a la escuela de forma continuada pese a ser alumnos en edad de escolarización obligatoria. Es una realidad muy significativa en

las zonas de privación social. Se puede dar la paradoja que el absentismo se produzca por voluntad propia del niño o por las reiteradas expulsiones del centro educativo. El indicador que se utiliza para medir el absentismo son las faltas a clase de forma injustificada (Gargallo et al, 1987).

La deserción escolar es la otra cara de la moneda, que consiste en abandonar la escuela y por consiguiente salir definitivamente del sistema educativo. Las posibles causas del absentismo como de la deserción las podemos encontrar en el propio alumno, familia, escuela, y entorno.

El absentismo escolar es la parte oscura y más invisible del fracaso escolar.

- **Alumnos con retraso escolar y repetidores.** Se determinan los alumnos que promocionan o repiten curso. Los diferentes sistemas educativos que contemplan los distintos países, impiden hacer una comparación lineal sobre los criterios de promoción y /o repetición. Cada uno de ellos presenta efectos perversos y particulares. Un sistema de promoción sistemático sin alcanzar los objetivos establecidos, augura un fracaso escolar en niveles superiores, difíciles de recuperar. Y por otro lado, la promoción sin más, no se contempla como un buen sistema de recuperación ya que el retraso se va a seguir manteniendo.

-**Alumnos que fracasan en el momento de la evaluación de los conocimientos del curso.** La enseñanza obligatoria, permite acumular resultados negativos puntuales en algunas asignaturas o áreas e conocimiento. Estos indicadores son muy recientes, en la obligatoriedad de la enseñanza, e incluso hay países europeos que no la contemplan. La evaluación de este fracaso parcial se ha de hacer atendiendo a la diversidad pedagógica, criterios de evaluación, etc.

-**Falta de certificación o certificación negativa al término de la escolarización obligatoria.** Son aquellos alumnos que no han alcanzado los objetivos establecidos por el currículum al finalizar el periodo obligatorio de escolarización. La falta de certificación o certificación negativa al término de la escolaridad obligatoria, constituye el indicador de medida más eficaz en el fracaso escolar, pero no permite hacer comparativas con los países europeos por la diversidad de sus sistemas educativos. Los criterios acreditativos se hacen únicos para cada país.

-**Falta de formación básica o profesional cualificada.** Son alumnos que abandonan el sistema educativo sin la obtención de título acreditativo. Las mediciones a nivel europeo no son posibles por la carencia de estadísticas que midan las salidas de la escolarización obligatoria.

En definitiva, ninguno de estos indicadores permite hacer una comparación del fenómeno fracaso escolar, debido a la heterogeneidad de los sistemas educativos, a los criterios de promoción y/o repetición (sistemas flexibles vs punitivos), consideración de fracaso y sus indicadores y a las diferentes trayectorias para la obtención de titulaciones acreditativas.

Marchesi (2003), en otra línea, propone un modelo multinivel formado por: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos y a su vez cada uno de estos niveles está asociados a unos indicadores que ayudan a comprender el fracaso escolar.

Tabla 11. Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar
Fuente: Adaptado de A. Marchesi y E. Pérez, 2003.

Sociedad.	Contexto económico y social
Familia.	Nivel sociocultural Dedicación Expectativas
Sistema Educativo.	Gasto público Formación e incentiación de los profesores Tiempo de enseñanza Flexibilidad del currículo Apoyo a centros y alumnos con más riesgo
Centro docente.	Cultura. Participación Autonomía Redes de cooperación
Aula.	Estilo de enseñanza Gestión del aula
Alumno.	Interés Competencia Participación

El estudio más reciente realizado en España, por Fernández Enguita, Mena, y Riviere es “Fracaso y abandono escolar en España” (2010). Los indicadores de fracaso escolar que advierten estos autores están en conexión con:

- Idoneidad y repetición de curso.
- Los resultados académicos.
- Las medidas de diversificación. Las medidas adoptadas para posibilitar el éxito escolar son: Educación Compensatoria (ANCE), adaptaciones curriculares significativas

(ACS), alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) y la última medida de atención a la diversidad, diversificación curricular.

-Problemas disciplinarios. Frecuentemente es un indicador asociado al fracaso escolar. En él se encuadran: apercibimientos o amonestaciones, faltas leves, faltas graves y expulsiones.

-El absentismo.

3.5. La evaluación del aprendizaje y fracaso escolar.

Acreditar los contenidos de aprendizaje alcanzado por el alumno es la función que tiene la evaluación, pero no siempre cumple con ese propósito. La evaluación se pone al servicio de la formación, con la finalidad de tomar decisiones pedagógicas orientadas al aprendizaje y consecución de objetivos establecidos, es decir, las medidas que arroje la evaluación han de ser indicadores del proceso educativo, para determinar las dificultades que encuentran los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta ha de ser la verdadera finalidad de la evaluación, corregir las dificultades y seguir avanzando, y no la distancia que le separa de los objetivos propuestos (Allal, 1980).

Las prácticas evaluativas están asociadas al fracaso escolar y es por ello que sufren fuertes críticas. Esta reflexión es totalmente plausible, teniendo en cuenta que el tipo de evaluación que generalmente se pone en práctica en los centros educativos es la evaluación sumativa, con un carácter exclusivamente acreditativo con procedimientos dudosos de fiabilidad y validez. Pero es muy aplicada en los centros porque cumple con una función demanda por la sociedad.

Desde el punto de vista del fracaso escolar, la evaluación formativa se hace necesaria porque es la única forma de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de ajustar la enseñanza a la evolución de los alumnos y esta es la única forma de conducir al alumnado hacia el éxito.

3.6. Perfil del joven con fracaso escolar o en riesgo de fracaso.

Es necesario distinguir, joven con fracaso y joven con riesgo de fracasar. El primero de ellos se centra en aquellos niños que han agotado todas las medidas de atención a la diversidad y han fracasado académicamente, es decir, al finalizar la escolaridad obligatoria solamente obtendrán un certificado de escolarización, pero no obtendrán el Título de Graduado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Estos

alumnos con edades comprendidas entre los 16-21 años se acogen a Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) con dos finalidades, por un lado, evitar que a edades tempranas se alejen de la educación, y por otro lado, iniciarse en una profesión que les permitan incorporarse al mundo laboral (Instituto de la Juventud, 2007)

El joven con riesgo a fracasar se sitúa en estadios previos a 3º y 4º de ESO (ya que en esos momentos el fracaso se hace patente como resultado). Son niños que presentan dificultades de aprendizaje y han de acogerse a programas específicos para prevenir o evitar el fracaso escolar: educación compensatoria, diversificación curricular, etc. Todos los problemas están asociados a un perfil: edad, género, condición de inmigrante, etnia, estatus socioeconómico y grado de estabilidad familiar.



Figura1. Perfil del joven con fracaso escolar o riesgo de padecerlo.
Fuente: Elaboración propia.

Edad: El fracaso escolar entendido como la no consecución del título en ESO, nos presenta a un alumno de más de 16 años que no está obligado a continuar los estudios y que se encuentra en la tesitura de incorporarse al mundo laboral o iniciarse en algún programa específico que le facilite el acceso al trabajo.

Género: El rendimiento académico se identifica con el perfil femenino. El género masculino es más proclive al fracaso en la ESO. Pero las tornas cambian cuando el acento se sitúa en las dimensiones socioeconómicas del fracaso, en donde la mujer es mucho más vulnerable que el hombre. Los programas PCPI, engloban diferentes tipos de perfiles profesionales y algunos tienen género masculino fundamentalmente.

Estatus socioeconómico: El perfil tradicional del joven que fracasa en la escuela ha cambiado en los últimos tiempos. Este perfil tradicional estaba asociado a la desestructuración, bajo nivel adquisitivo y exclusión social. Hoy en día, se incorporan jóvenes de familias acomodadas, con padres profesionales, con altos niveles formativos y un estatus socioeconómico medio o alto. Aunque es más frecuente que abandonen los estudios, hijos de padres que no tienen formación académica.

Tabla 12. Abandono por sexo y estudios de los padres
Fuente: ETEFIL 2005. Elaboración propia.

		Edad de Abandono		
		Antes de la edad legal	A los 16 años	Después de los 16
Sexo	Hombre	16,4	12,9	70,7
	Mujer	11,7	12,3	76
Máximos estudios de los padres	Sin estudios	16,3	15,6	68,1
	Obligatoria	15,4	13	71,7
	Bachillerato	10,7	13	76,3
	Profesional	10,7	6,7	82,6
	Superior	9,2	8,4	82,4

Condición de Inmigrante: Ser inmigrante no es una condición indispensable para que tenga lugar el fracaso escolar, pero hay que reconocer que es un colectivo especialmente sensible por dos razones: el idioma y el desfase curricular (en los sujetos que no proceden de países hispanohablantes).

Etnia: La etnia gitana, tanto española como rumana es la que mayor presencia tiene en nuestras aulas. El riesgo de fracaso escolar está unido a la exclusión social, sobre todo si son procedentes de poblados marginales. La escolarización de este colectivo es más tardía.

3.7. Efectos que genera el fracaso escolar

Los efectos que genera el fracaso escolar son diversos (Ramo, 2000)

Tiene efectos perniciosos en los **alumnos** (no debemos olvidar las etiquetas que se derivan de ellos), siendo especialmente hirientes en la adolescencia con consecuencias que van más allá del absentismo escolar o repudio al sistema educativo.

En numerosas ocasiones la escuela tiende a estigmatizar al alumnado que fracasa y esto puede desencadenar en el alumnado baja autoestima, sentimiento de culpabilidad falta de confianza, etc. El fracaso va asociado a rechazo y desde el punto de vista individual se puede traducir en aburrimiento en la dinámica de la clase, falta de motivación, desinterés y desde el punto de vista social, se puede manifestar con interrupciones, indisciplina y agresión.

La incapacidad que presenta la escuela para hacer un proyecto educativo atractivo que conecte con las motivaciones e intereses de los niños conlleva: monotonía en las actividades diarias, incompreensión en los contenidos de aprendizaje, pocas expectativas para la vida etc.

El alcohol, droga, delincuencia y marginación, pueden ser los protagonistas de sus vidas. Por eso es tan importante luchar contra el fracaso escolar y cada alumno que se recupere será un éxito porque lo estamos alejando de un mundo oscuro y lleno de problemáticas. La sociedad valora positivamente el éxito y muy negativamente el fracaso y a esto hay que añadirle que vivimos inmersos en una sociedad muy competitiva, en donde el triunfo está acompañado de reconocimiento social y el fracaso con exclusión y marginación.

Para los **padres**, la importancia está relacionada con los factores socioculturales a los que pertenecen. A mayor formación de los progenitores, sienten mayor sensación de angustia y hasta de culpa, es decir, el fracaso académico es sentido como un auténtico drama. Por el contrario, las familias con escasa o nula formación, minimizan la importancia del fracaso.

Para el **profesorado**, el sentimiento que genera el fracaso vendrá determinada por su ética profesional. Aquellos que su ética profesional es cuestionable, no asumirá ningún tipo de responsabilidades educativas de los resultados académicos de sus alumnos



**ESTUDIO
EMPÍRICO**

CAPÍTULO IV. INCIDENCIA DEL ACOS ESCOLAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

4.1 Planteamiento de la investigación. Justificación.

Los dos grandes retos que se plantea el sistema educativo es el rendimiento académico y el fracaso escolar (Gázquez y Pérez-Fuentes, 2010; Álvarez-García et al, 2010).

El término fracaso escolar puede resultar discutido (Marchesi, 2006), primero por lo negativo del término y otra por la propia imprecisión del mismo. Unas veces hace referencia a alumnado con bajo rendimiento, otras a alumnos que abandonan o acaban la educación obligatoria sin la titulación correspondiente, y desde otra perspectiva, las consecuencias sociales y laborales que sufren aquellas personas que no han logrado alcanzar la preparación adecuada.

La versión más restrictiva del fracaso escolar, es cuando el niño no ha sido capaz de alcanzar los objetivos mínimos planteados por la Institución en la enseñanza obligatoria (Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010)

El éxito y fracaso escolar es una construcción cultural, que depende de cada sistema educativo y modelo pedagógico. El fracaso escolar (Marchesi, 2003) es un concepto multidimensional, en el que intervienen la sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos y a su vez, cada uno de estos niveles están asociados a otros indicadores que ayudan a comprenderlo.

En la dimensión personal del alumno que es nuestro objeto de estudio, el fracaso puede estar relacionado con trastornos de aprendizaje, en el cual se detecta un nivel de rendimiento inferior al esperado en relación a su edad o bien, a trastornos emocionales, que es donde puede tener lugar la violencia escolar (Gázquez y Pérez-Fuentes, 2010). Siguiendo en la línea emocional, el éxito académico es un reconocimiento social en el que se ve premiado el esfuerzo del estudiante de forma positiva a través de buenas calificaciones, y esto a su vez, tienen un feedback, que indica que está cumpliendo con las expectativas depositadas en él. Al contrario, fracaso académico genera sentimientos

de fracaso generalizado, asociados a una baja autoestima, exclusión o disrupción, que en el peor de los casos, puede degenerar en violencia escolar.

Abordar la conexión entre fracaso escolar y bullying es una tarea tremendamente complicada pero esencial, ya que cada día y con más frecuencia, nos encontramos en nuestras aulas problemas de disrupción, indisciplina, violencia e incluso actos poco cívicos de robo y destrucción a las pertenencias, y otras, como insultos, vocabulario soez, collejas, menosprecio, etc, consideradas triviales y cotidianas, como parte de la propia interacción entre los jóvenes que comparten el espacio escolar.

La violencia escolar obstaculiza el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el normal funcionamiento de la dinámica escolar. El maltrato en cualquier nivel escolar, primaria o secundaria, influye en las acciones educativas, de tal manera, que pueden propiciar, suspensos o bajo rendimiento, e incluso violencia psicológica. Esta forma velada de herir, genera en el niño sentimientos de culpabilidad, inseguridad, inferioridad y en muchos casos fracaso escolar (Prieto y Carrillo, 2009).

Existe una relación recíproca entre el fracaso escolar con ser protagonista de violencia (ya sea como agresor o víctima) o de conductas disruptivas en el aula (Álvarez-García et al, 2010). Estos mismos autores constatan que los alumnos repetidores perciben mayor nivel de violencia escolar en su centro, que aquellos alumnos que obtienen buenos resultados académicos, concretando que los comportamientos violentos más reiterados entre el alumnado es la violencia verbal. En la misma corriente (Gázquez, Pérez-Fuentes, Yuste, Miras y Lucas, 2009) determinan que el nivel de conflictividad y deterioro en el clima de las aulas está relacionado con el bajo rendimiento académico, constatado a través de calificaciones significativamente inferiores, puntualizando, que los peores resultados académicos corresponden a los agresores. Estos datos tan recientes, corroboran otros ya existentes (Trianes, 2000). Esta autora ratifica, que los problemas escolares, bajas notas, ser expulsado y las dificultades de aprendizaje, encuentran su aliado con la conducta problemática y agresiva del aula.

En el estudio realizado por la Comunidad Autónoma Canaria (ICEC, 2005), recoge la percepción del alumnado y profesorado en relación a la violencia que se viven en las aulas. Ambos confirman que el alumnado que saca malas notas suele provocar

más interrupciones en las clases y más aún con el repetidor aumenta la indisciplina en las clases.

En relación con el efecto de la repetición (Cerezo, 2006), el repetidor encaja en el perfil de agresor, por estar más implicado en la dinámica bullying. Esta podría ser una consideración fundamental a tener presente en las decisiones de promoción ya que este alumnado creará nuevas relaciones con alumnos menores y la imitación juega un importante papel en el aprendizaje de conductas.

Esta investigación nace por la necesidad de conocer si las conductas de acoso que dice vivir el alumnado de ESO en las aulas en su diferente tipología, guarda alguna relación con los resultados académicos.

4.2. Objetivos.

4.2.1. Objetivo General.

Este trabajo plantea como objetivo principal, conocer la situación actual de la problemática que subyace en la convivencia escolar en el Centro de Secundaria objeto de estudio y analizar la incidencia del acoso en las variables género, edad y cursos determinando su influencia en el rendimiento académico a través de calificaciones escolares y/o repeticiones de cursos.

4.2.2. Objetivos Específicos.

En concreto, se trataría de analizar los siguientes objetivos específicos:

- Analizar de forma descriptiva los agentes del bullying: víctima, agresor y espectador desde una dimensión global a través del cuestionario PRECONCIMEI.
- Identificar el Índice Global de acoso y su tipología en la muestra objeto de estudio a través del autotest Cisneros: Género, cursos, calificaciones y repeticiones.

4.2.3. Hipótesis.

1º. Los hombres sufren mayor intensidad de acoso, maltrato verbal y físico; y las mujeres exclusión social.

2º. A medida que se promociona de curso disminuye la conducta de acoso y son las mujeres quienes más lo sufren.

3°. Los repetidores sufren menos acoso que los no repetidores.

4°. Las valoraciones del profesorado desde la perspectiva del alumno influyen en las calificaciones.

4.3. Metodología

4.3.1. Diseño

Se ha utilizado un método descriptivo correlacional, que nos permite estudiar las relaciones existentes entre las distintas modalidades de acoso y rendimiento académico. Así mismo se trata de un estudio transversal realizado en un único momento, es decir, en el período de mayo a junio.

Al usar un método no experimental no es posible manipular las variables independientes, de control interno, que serán las VI citadas anteriormente. El control que se ejerce es el control externo en el que se interviene sobre variables contextuales, relativas a la selección de sujetos, al medio, al instrumento y a la estrategia de recogida de datos

4.3.2. Población y descripción de la muestra

La población de estudio han sido todos los alumnos matriculados en institutos de secundaria de la provincia de Almería.

La muestra seleccionada han sido todos los alumnos matriculados del IES “Cruz de Caravaca” en el curso académico 2010-2011, un total de 266 sujetos. El estudio, además se realiza por conglomerados, entendiendo como tales cada uno de los 12 cursos académicos que configuran la enseñanza en este centro educativo.

Del total de la muestra, 127 son hombres y 136 mujeres, siendo la población femenina ligeramente superior con un 52,3%, a la masculina con el 47,7%.

Tabla 13. Porcentaje de estudiantes hombres y mujeres.

N= 266		
Sexo	Frecuencia	Porcentajes
Hombre	127	47,7
Mujer	139	52,3

Las edades están comprendidas entre los 12 y 17 años, siendo los alumnos de 13 años los que conforma el grueso de la muestra con un 27,1%, seguido de los 15 y 12 con un porcentaje de 21,8% y 21,1% respectivamente.

Tabla 14. Porcentaje de edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	57	21,4
13	72	27,1
14	54	20,3
15	58	21,8
16	17	6,4
17	8	3,0
Total	266	100,0

1º de ESO es el curso más poblado con un 29,3% de los escolarizados, seguido de 2º con 28,9%. Teniendo en cuenta que 4º de ESO solamente tiene dos líneas, comprendemos que el 19,2% corresponda a este alumnado.

Tabla 15. Porcentaje de cursos

Cursos	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	78	29,3
2º ESO	77	28,9
3º ESO	60	22,6
4º ESO	51	19,2
Total	266	100,0

Estos cursos están distribuidos en 3 líneas a excepción de 4º que solamente tiene dos, por eso los grupos A Y B tienen un total de 74,4% de alumnos, correspondientes a 1º, 2º, 3º y 4º, mientras que el grupo C con un 22,6% integra la población más reducida.

El centro está enclavado en el Camino de la Molineta, lindando con el CEIP “Goya”, y reúne una serie de características, algunas de las cuales le confieren una especificidad, en relación con otros IES de la capital.

En primer lugar, su tamaño es relativamente pequeño, no alcanzando los trescientos alumnos y alumnas, todos ellos de una única etapa educativa: la Educación Secundaria Obligatoria.

En segundo lugar, la procedencia del alumnado es muy diversa ya que su alumnado procede de diferentes zonas geográficas, Cruz de Caravaca, Los Ángeles, Araceli, Piedras Redondas que constituyen el (67, 97%) de los escolarizados, si bien, existe otra cantidad muy significativa, como es Villa María y Huércal de Almería y otros barrios de la localidad, que están muy alejados de la ubicación del centro, con lo cual deben desplazarse a través de transporte escolar y/o particular. Todo ello obliga a que tenga que mantenerse un comedor escolar de reducidas dimensiones, para aproximadamente el 15% de sus alumnos.

Las edades de los padres están comprendidas entre los 41 y 45 años desempeñando su actividad laboral en un 80,53%. Solamente un 18,70% se encuentra en situación de parado. La actividad laboral de las madres se mueve en parámetros similares, en donde el 83,58% realizan alguna actividad laboral fuera del ámbito familiar y el 16,42% está en desempleo.

En la línea de diversidad del alumnado, se da también una diversidad importante en cuanto a las realidades socioeconómicas de la comunidad escolar. De las actividades profesionales que realizan los padres de los alumnos, cabe destacar que un 13, 68% desconocen a qué se dedican sus padres en el ejercicio de su profesión. Las actividades más significativas son: albañil con un 10, 18%, administrativo y transportista con igual porcentaje 4,21%, camarero y policía con un 3,16% y finalmente electricista, empresario y mecánico con 2, 46%.

La formación académica de los padres está resumida de la siguiente manera: 38% tienen Graduado en Educación Secundaria, lo que antes se conocía como EGB, el 24% sin titulación y con estudios universitarios, el 8,67% posee el Bachillerato y en igual porcentaje 2,67% se encuentran los estudios de Ciclo formativo de grado superior y FP-1 o Ciclo formativo de grado medio.

La formación académica de las madres es superior a la de los padres, teniendo el 33,72% estudios universitarios, seguida del 31,40% de Graduado en Educación Secundaria o EGB. Un 17,44% no posee titulación alguna pero aún así es inferior al de los padres.

La estructura familiar ha cambiado en la medida que ha evolucionado nuestra sociedad. Es por tanto, que existan diferentes formas de convivencia en el ámbito familiar. El 75,54% conservan los parámetros de vida familiar tradicional compuesto por padres y hermanos, el 7,19% se encuentra en esta misma línea a diferencia que son hijos únicos. El 17,27% por diferentes razones, establecen familias formadas por abuelos, primos y tíos, así como por nuevas parejas de sus progenitores.

4.3.3. Variables Independientes y Dependientes.

Las variables independientes a tener en cuenta son edad, género, cursos escolares, calificaciones escolares del alumnado en el 2º cuatrimestre en la asignatura de Educación Física y las repeticiones o no de los mismos. Por otro lado, las variables dependientes serán todos los ítems relacionados con el acoso escolar en los distintos cuestionarios (PRECONCIMEI Y Autotest-Cisneros).

4.3.4. Instrumentos.

Son dos los instrumentos empleados en esta investigación. Por un lado el cuestionario PRECONCIMEI (Avilés, 2002), y por otro, el Auto-test Cisneros (Piñuel y i Oñate, 2005). El 1º de ellos lo he utilizado haciendo algunas adaptaciones, es decir, he acotado las distintas alternativas de respuesta a una sola respuesta para obtener una mayor concreción. Con el 2º cuestionario los alumnos responden a las preguntas sobre acoso en sus diferentes escalas, desde la perspectiva de víctimas

4.3.4.1. Descripción de los instrumentos.

4.3.4.1.1 Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales (PRECONCIMEI).

Es un cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales desarrollado por José María Avilés Martínez (2002) y adaptado de Ortega, Mora-Merchán y Mora, que evalúa al alumnado, profesorado, padres y madres.

Igualmente nos permite ver qué tipo de conductas se producen, para hacer un seguimiento sobre su mantenimiento o desaparición en el tiempo.

La hoja de preguntas para el alumnado (es el único que concierne a esta investigación), lo componen doce ítems que evalúan lo siguiente:

- Formas de intimidación. Física, Verbal, Social. Ítem 1.
- Cuestiones de situación sobre cómo y dónde se produce el maltrato. Ítems 4, 6.
- Percepción desde la víctima. Incluye frecuencias y duración. Ítems 2, 3, 5, 8.
- Percepción desde el agresor/a. Ítems 7, 9.
- Percepción desde los espectadores/as. Ítems 10,11.
- Propuestas de salida. Ítems 12.

En cuanto a su aplicación puede hacerse tanto individual como colectiva en un tiempo no superior a los 15 minutos.

Para lograr los objetivos de este estudio se tuvo que considerar introducir cuatro ítems a los señalados en dicho cuestionario. Dos de ellos están relacionados en la manera en que se producen y resuelven los conflictos en el centro. Y los otros con las emociones, ¿cómo es considerado el estudiante en el centro? Y sobre aspectos importantes para su vida.

1°. Los conflictos que se producen en tu centro se deben a: (Elige una opción):

- Hay algunos alumnos muy conflictivos.
- Los profesores son demasiado intolerantes con los alumnos.
- Los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer todo lo que quieren.
- Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.
- Los profesores no saben como mantener el orden en la clase

2° ¿Podrías decirnos cómo te consideran en tu centro?

- Piensan que soy un mal estudiante
- Piensan que soy un estudiante flojo
- Piensan que soy un estudiante normal
- Piensan que soy un buen estudiante

3°. Señala la alternativa que se corresponda a lo más importante para tu vida:

- Que me quieran
- Ser respetado
- Ser tratado de forma justa

- d. Creer que la vida merece la pena ser vivida
- e. Ser valorado

4º. Cuando hay conflictos de convivencia en el centro, lo más frecuente es que se resuelvan (Elige una opción)

- a. Dialogando entre los implicados.
- b. Con castigos y sanciones.

4.3.4.1.2. El Auto-test Cisneros de acoso escolar.

El Auto-test Cisneros es un cuestionario elaborado por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate en el año 2005, a través del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI) aplicado en el Informe Cisneros VII, con un índice de fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,914).

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,914	,920	50

Se trata de un cuestionario que evalúa el Índice Global de Acoso a través de las puntuaciones obtenidas en los 50 ítems que configuran la escala y hace un perfil sobre las modalidades más frecuentes, desglosándose en nueve subescalas. Las modalidades de respuesta son “nunca”, “pocas veces” y “muchas veces” que adoptan los valores 1, 2, 3, correspondiendo el valor 1 con nunca, 2 con pocas veces, y tres muchas veces. Este cuestionario está dirigido a la población escolar de primaria y secundaria (enseñanza obligatoria). No consta el modo de aplicación del cuestionario (denominado auto-test) y si hubo alguna adaptación para los más pequeños. En las características del cuestionario, no se contempla hacer una definición previa del maltrato.

Tabla16. Descripción de los indicadores básicos que miden el acoso

ESCALAS DE ACOSO	CENTILES	BAREMO GLOBAL DE CALIFICACIÓN						
		1 a 5	6 a 20	21 a 40	41 a 60	61 a 80	81 a 95	96 a99
		MUY BAJO	BAJO	CASI BAJO	MEDIO	CASI ALTO	ALTO	MUY ALTO
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO	50		51 a 54	55 a 58	59 a 67	68 a 88	89 a 150
I	INTENSIDAD DEL ACOSO	0			1	2	3 a 10	11 a 50
A	DESPRECIO-RIDICULIZACIÓN	17	18	19	20 a 22	23 a 26	27 a 35	36 a 51
B	COACCIÓN	8			9	10	11	12 a 24
C	RESTRICCIÓN-COMUNICACIÓN	5			6 a 7	8	9 a 11	12 a 15
D	AGRESIONES	7			8 a 10	11	12 a 14	15 a 21
E	INTIMIDACIÓN-AMENAZAS	10			11	12 a 14	15	16 a 30
F	EXCLUSIÓN- BLOQUEO SOCIAL	9			10	11	12 a 16	17 a 27
G	HOSTIGAMIENTO VERBAL	12	13	14 a 15	16 a 17	18 a 20	21 a 26	27 a 36
H	ROBOS	4			5	6	7	8 a 12

- **Índice Global de Acoso (M)**

Para obtener la puntuación directa de la escala M, se han de sumar la puntuación obtenida entre las preguntas 1 a 50, donde se ha de obtener un índice entre 50 y 150 puntos

- **Escala de Intensidad de Acoso (I).**

Para obtener la puntuación directa de la escala I se ha de sumar 1 punto cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el niño haya seleccionado la alternativa de respuesta 3 (muchas veces).

Descripción de las subescalas.

- **Escala de Desprecio –Ridiculización**

Esta área agrupa a los ítems de acoso escolar que pretenden distorsionar la imagen social del niño y la relación de los otros con él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente del niño. No importa lo que haga el niño, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. A causa de esta manipulación de la imagen del niño acosado, muchos otros niños se suman al *gang* o círculo de acoso de manera involuntaria. Ítems 2, 3, 6, 9, 19, 20, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46, 50.

- **Escala de Coacción**

Agrupar aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que el niño realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad. Los que acosan son percibidos como poderosos por la víctima y el beneficio es el poder social del acosador. Ítems 7, 8, 11, 12, 13, 14, 47, 48.

- **Escala de Restricción- Comunicación**

Agrupar las acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente al niño. Así las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicarse con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, son indicadores que señalan un intento de quebrar la red social de apoyos del niño. Ítems 1, 2, 4, 5, 10.

- **Escala de Agresiones**

Agrupar las conductas directas de agresión ya sea física o psicológica. Esta es una escala que evalúa la violencia más directa contra el niño, aunque no siempre ésta es más lesiva psicológicamente. Las agresiones físicas, la violencia, el robo o el deterioro a propósito de sus pertenencias, los gritos los insultos son los indicadores de esta escala. Ítems 15, 19, 23, 24, 28, 29, 39.

- **Escala de Intimidación-Amenazas**

Agrupar aquellas conductas de acoso escolar que persiguen, amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas, quienes acosan buscan inducir el miedo en el niño. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio y acoso a la salida de clase. O incluso puede manifestarse en amenazas contra la familia de la víctima. Ítems 28, 29, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49.

- **Escala de Exclusión-Bloqueo Social**

Agrupar las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado. El “tú no”, es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa, segrega socialmente al niño. Al ningunearlo, tratarlo como

si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno. Ítems 10, 17, 18, 21, 22, 31, 38, 41, 45.

- **Escala de Hostigamiento Verbal**

Agrupada aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio y falta de respeto y de consideración por la dignidad del niño. El desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los sobrenombres o apodos, la malicia, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca son los indicadores de esta escala. Ítems 3, 6, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 37, 38.

- **Escala de Robos**

Agrupada aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes. Ítems 13, 14, 15, 16.

4.3.4.1.3. Medida rendimiento académico.

El rendimiento académico se materializa tomando como base las calificaciones (aprobado/suspense) que el alumnado obtiene en la asignatura de Educación Física obtenidas en el 2º cuatrimestre del año 2010-2011, así como las repeticiones efectuadas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. El hecho de elegir esta asignatura y no otra se debe a que la Educación Física es una materia que se apoya en la socialización y convivencia contextualizada a través de juegos y ejercicios colaborativos en la mayor parte de su dinámica y además es cursada por todos los niños del centro, independientemente del itinerario de escolarización.

4.3.5. Procedimiento

Previo a comenzar la parte empírica del estudio, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva que recogía las monografías existentes sobre la temática que relaciona el bullying con el rendimiento escolar. De este modo, en base a los estudios previos analizados se seleccionaron los cuestionarios que se iban a utilizar para lograr los objetivos de nuestro estudio y se realizó la planificación de esta fase de investigación.

En una primera visita, se procedió a pedir el consentimiento o la autorización al Director del centro, para la realización de esta investigación. La petición además de realizarse por medio de una entrevista, se reflejó mediante un documento escrito para ponerlo en conocimiento del equipo docente y consejo escolar (ver anexo). Tras la aceptación se presentó los cuestionarios que serían aplicados a todos los alumnos escolarizados del centro.

Todos los instrumentos se aplicaron de forma colectiva en cada uno de los cursos académicos en horario escolar dándoles las correspondientes instrucciones para su respuesta.

4.3.6. Análisis estadístico de los resultados.

Tras la aplicación de las pruebas, se procedió a codificar las variables en el programa estadístico SPSS 15.0 para posteriormente analizar los resultados. Otro programa utilizado para el análisis de datos ha sido el programa Excel (versión 2007).

Se ha realizado un estudio descriptivo de la muestra a través de las preguntas formuladas en el cuestionario, utilizando frecuencias y porcentajes, y representando los datos a través de tablas y gráficas.

Con el análisis bivariante se han estudiado las relaciones entre la/s variable/s dependiente/s y las independientes dos a dos a través de los test estadísticos necesarios. La estadística inferencial nos ha indicado la interpretación y valoración cuantitativa de la magnitud del fenómeno estudiado (con la Prueba T de Student, Chi cuadrado, análisis Factorial, etc.).

Se ha utilizado la T-Student o el Análisis de la Varianza (ANOVA) para la relación entre variables cuantitativas y cualitativas dicotómicas o de más de dos categorías respectivamente. Fijando para el contraste de hipótesis un nivel de significación de 0.05 y 0.01.

4.3.7. Limitaciones del estudio.

- La principal limitación es la visión sesgada del fenómeno bullying por el cuestionario Autotest Cisneros, ya que solamente se aborda el acoso desde el

punto de vista de la víctima y no se contempla los otros agentes implicados, agresores y espectadores.

- Se ha pretendido hacer alusión a la influencia del acoso en el rendimiento académico y para ello es necesario abordarlo desde diferentes ámbitos con instrumentos de medida adecuados ya que desde esta investigación se tiene visión superficial y no se ha podido establecer las consecuencias y causas que lo originan.

4.4. Resultados.

4.4.1. Análisis descriptivo del rendimiento académico.

► Aunque el 74,4% del alumnado dice no haber repetido ningún curso en la ESO, el 25,6% si ha repetido a lo largo de esta etapa educativa.

Tabla 17. Porcentaje de repeticiones

Repeticiones	Frecuencia	Porcentaje
SI	68	25,6
NO	198	74,4
Total	266	100,0

► En la tabla que vemos a continuación, refleja, que el curso con mayor dificultad para los discentes es 1º con un 11,3% de las repeticiones, seguido muy de lejos por 2º y 3º con porcentajes que van desde el 5,3% hasta el 4,1%. Cabe resaltar el alumnado que ha repetido más de un curso académico que representa el 4,5% del total de la población escolarizada en este IES.

Tabla18. Repeticiones de cursos.

Repeticiones de Cursos	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	198	74,4
Primero	30	11,3
Segundo	14	5,3
Tercero	11	4,1
Cuarto	1	,4
Más de un curso	12	4,5
Total	266	100,0

► El rendimiento académico se materializa tomando como referente las calificaciones suspenso/aprobado que el alumnado obtiene en la asignatura de Educación Física en el 2º cuatrimestre del año 2010-2011. Los datos que nos arroja la siguiente tabla hace referencia a la a las notas de Educación Física. El 29,7% del alumnado no ha superado la asignatura de Educación Física y el 70,3% sí.

Tabla 19. Calificaciones Educación Física

Calificaciones Educación Física	Frecuencia	Porcentaje
Suspenso	79	29,7
Aprobado	187	70,3
Total	266	100,0

► En las calificaciones de Educación Física, los suspensos corresponden al 57% de los hombres y el 43% de las mujeres. En los aprobados el 43,9% son hombres y el 56,1% son mujeres. Las mujeres aprueban más que los hombres.

Tabla 20. Tabla de contingencia Calificaciones Educación Física * Sexo

Calificaciones Educación Física %		Sexo		Total
		HOMBRE	MUJER	
Suspenso		45	34	79
		57,0%	43,0%	100,0%
Aprobado		82	105	187
		43,9%	56,1%	100,0%
Total		127	139	266
		47,7%	52,3%	100,0%

4.4.2. Análisis descriptivo del Cuestionario PRECONCIMEI.

1. Los alumnos del IES Cruz de Caravaca, consideran con un 37,9% que la modalidad de acoso más empleada por los compañeros son los insultos y motes, seguida con un 24,06% de reírse de alguien y dejar en ridículo. El hablar mal de alguien y hacer daño físico es utilizado por el mismo porcentaje de sujetos, concretamente por el 10,53%. Amenazar, chantajear y obligar a hacer cosas es forma de acoso menos utilizada con un 9,02%.

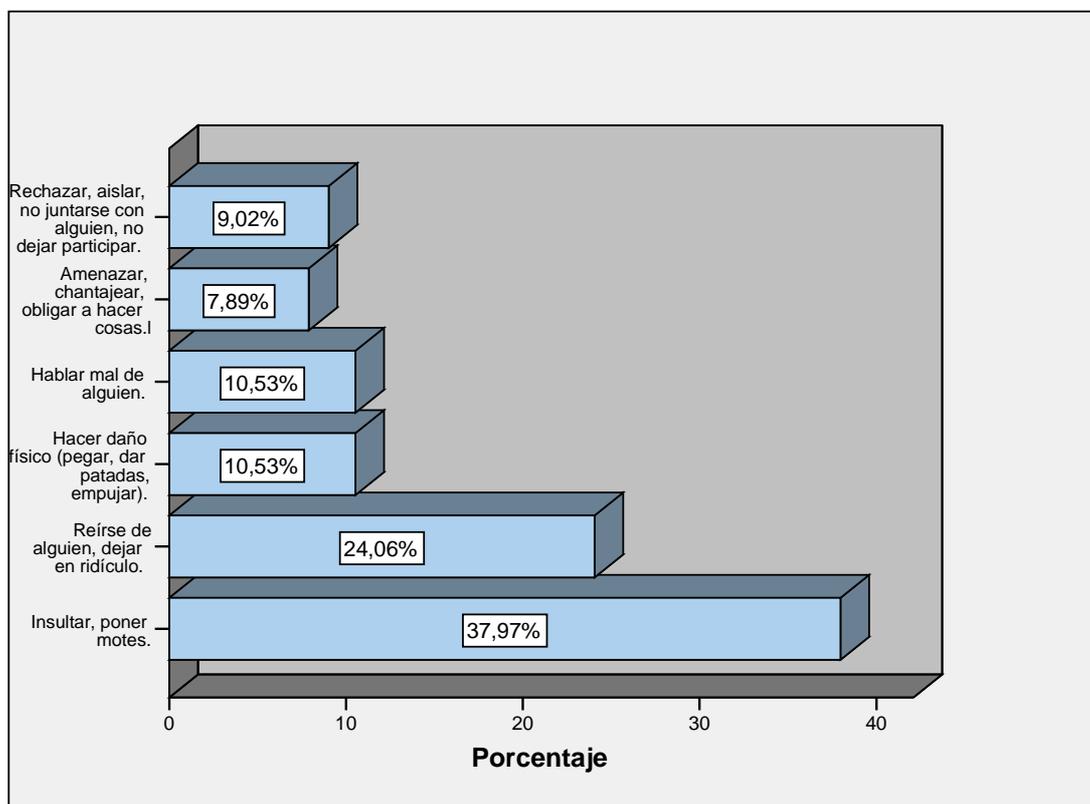


Figura 2. Ítem 1º del cuestionario PRECONCIMEI.
Maltratos frecuentes entre compañeros.

2. El 77,44%, del alumnado manifiesta que nunca son intimidados por sus compañeros frente al 22,56% que afirma sufrir episodios de intimidación en mayor o menor medida. El 19,2% considera que sufre pocas veces episodios de maltrato, frente al 2,26% que lo sufre con asiduidad.

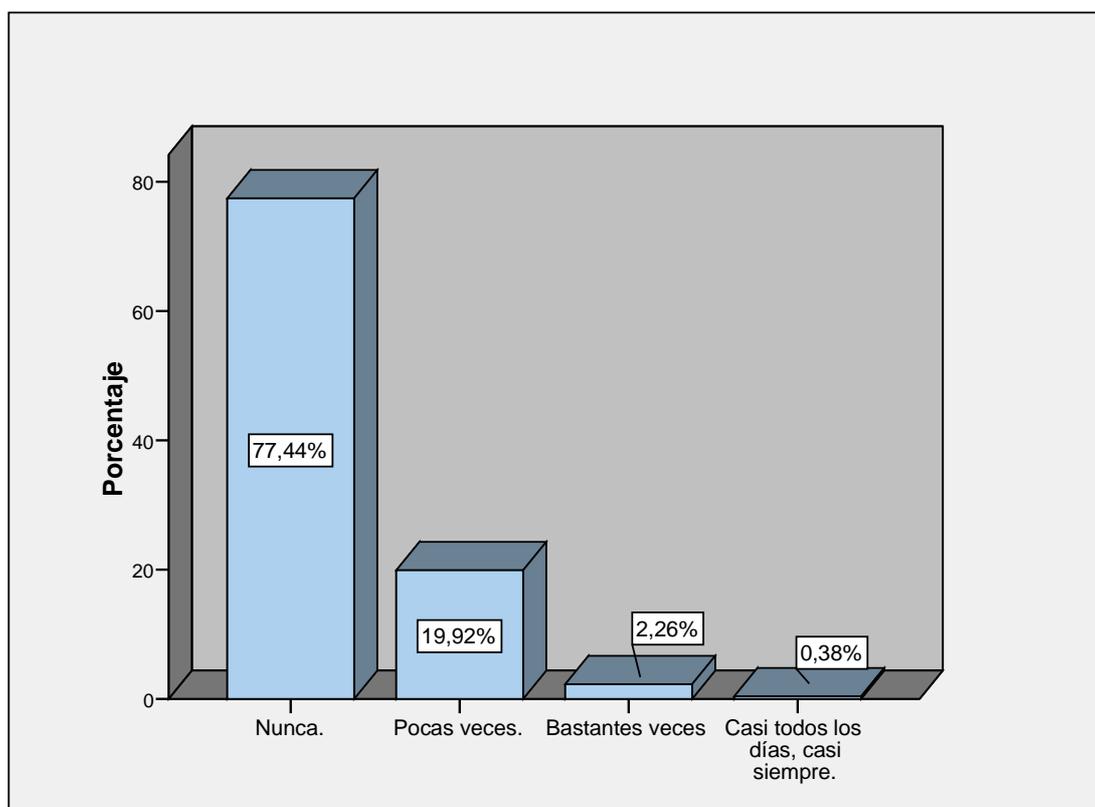


Figura 3. Ítem 2º del cuestionario PRECONCIMEI.
Veces que el alumno ha sido maltratado por sus compañeros.

3. El 67,67% reconocen no sufrir ningún tipo de intimidación a manos de sus compañeros de instituto. Del 32,34% que manifiesta haber sido intimidados en alguna ocasión, el 6,77% no habla con nadie de esos episodios violentos. Un 3,01% lo notifica a sus profesores, el 8,27% lo hace a sus familiares y el 14,29% a los compañeros.

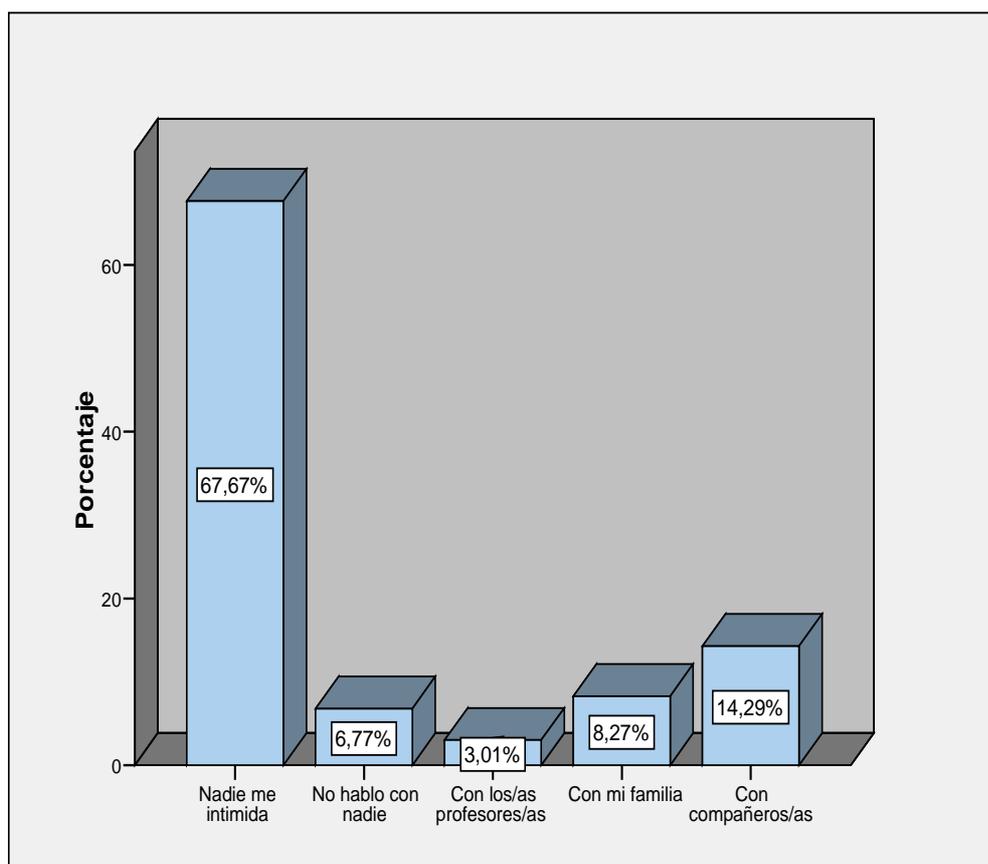


Figura 4. Ítem 5 del cuestionario PRECONCIMEI.
Comunicaciones ante el maltrato

4. Los lugares más frecuentes en las que se suelen producir estas situaciones de intimidación son el aula cuando no hay ningún profesor, coincidiendo con la finalización y comienzo de clases en un 34,96% de los casos, seguido por los pasillos en un 27,07% y el patio del colegio en un 18,80% cuando no se sienten observados por los profesores. El 13,16% del alumnado manifiestan situaciones amenazantes en la calle y zonas próximas al centro escolar.

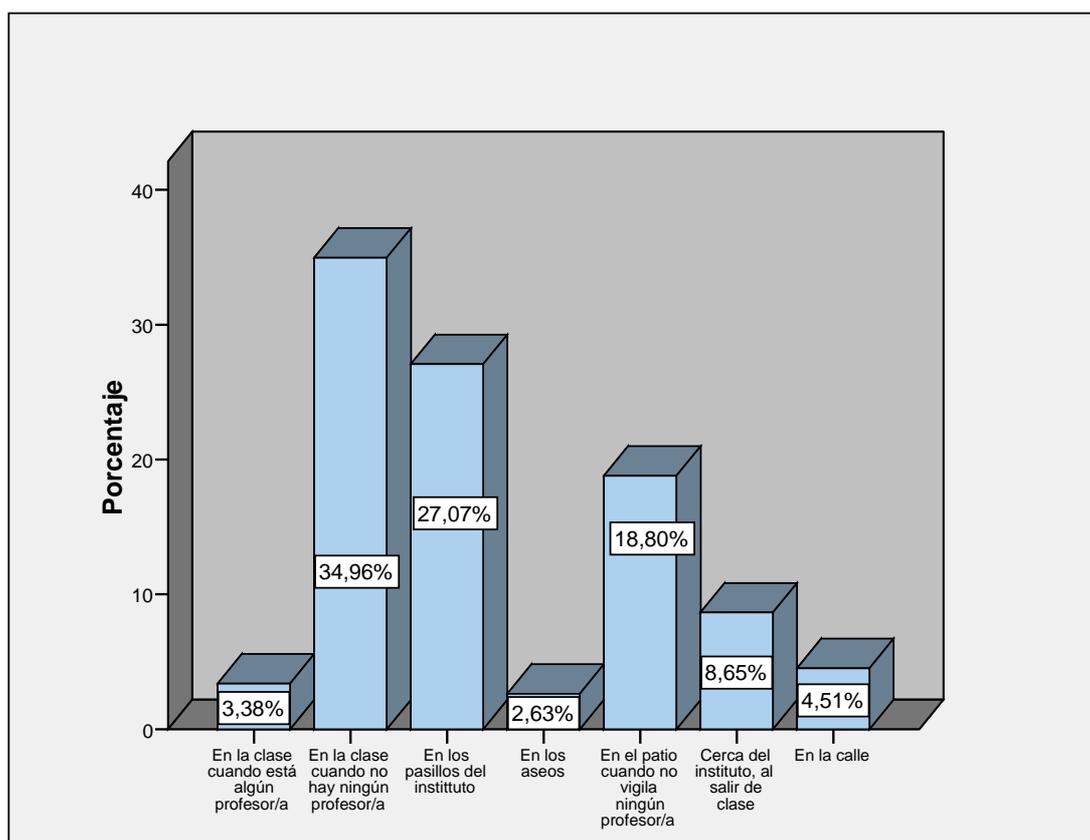


Figura5. Ítem 4 del cuestionario PRECONCIMEI.
Lugares en los que se producen las intimidaciones.

5. Cuando tienen lugar episodios de intimidación, los alumnos reconocen en un 32,71% que son los profesores quienes paran estas situaciones. Un 27,07% lo hacen los propios compañeros y un 18,80% no hace nada para evitarlo.

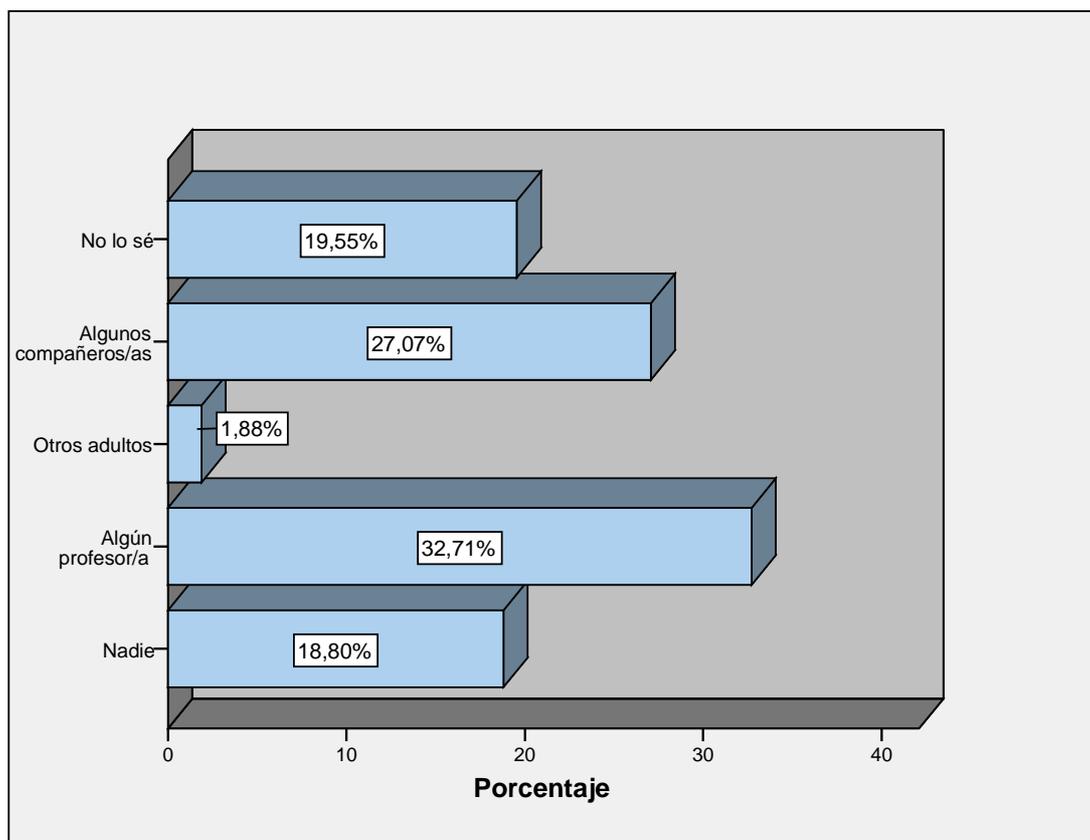


Figura6. Ítem 6 del cuestionario PRECONCIMEI.
Personas que suelen parar el maltrato.

6. El alumnado reconoce no meterse con nadie en un 63,77%, aunque si lo hace alguna vez en el 34,72% de los casos. El hostigamiento con cierta frecuencia se produce en el 1,13% y todos los días el 0,36%.

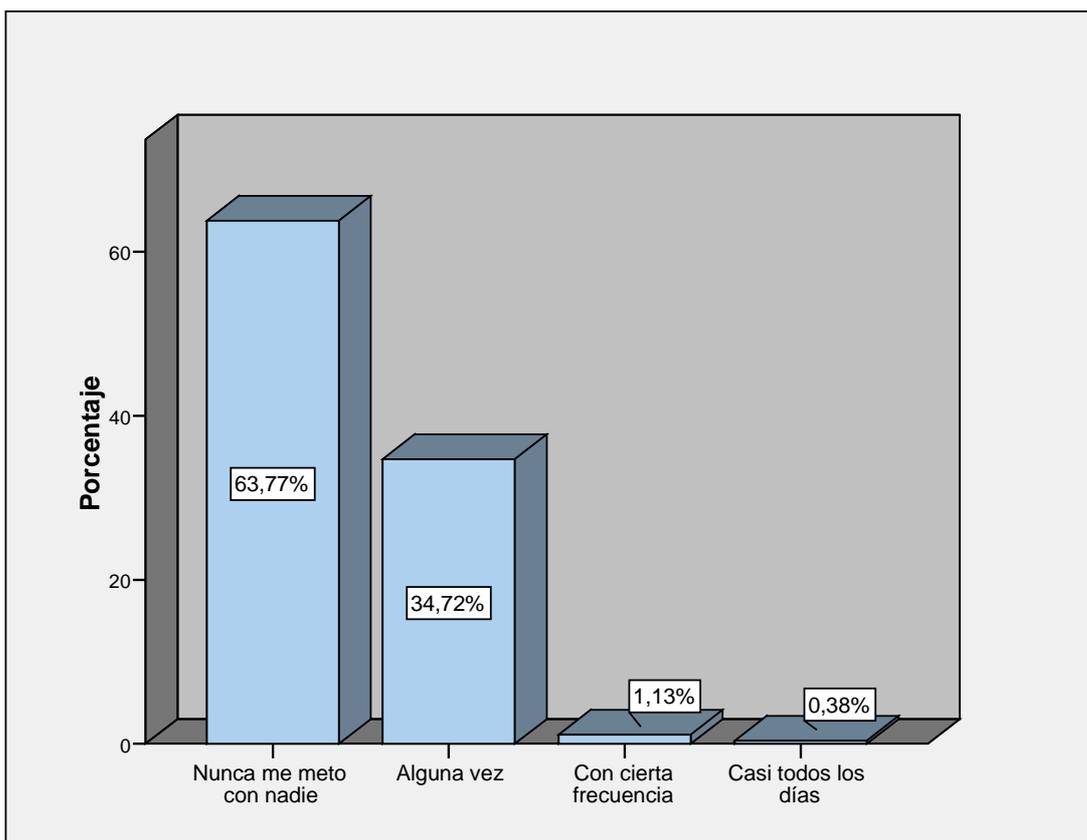


Figura7. Ítem 7 del cuestionario PRECONCIMEI.
Frecuencia del maltrato por parte del agresor.

7. Las razones por las que unos chicos intimidan a otros son por molestar en un 50,19% de los casos, seguida por gastar bromas en el 20,31%. Solamente el 16,95% reconoce su fortaleza con respecto a los demás en un 16,86% de los casos. El 12,64% lo justifican porque previamente se han metido con ellos.

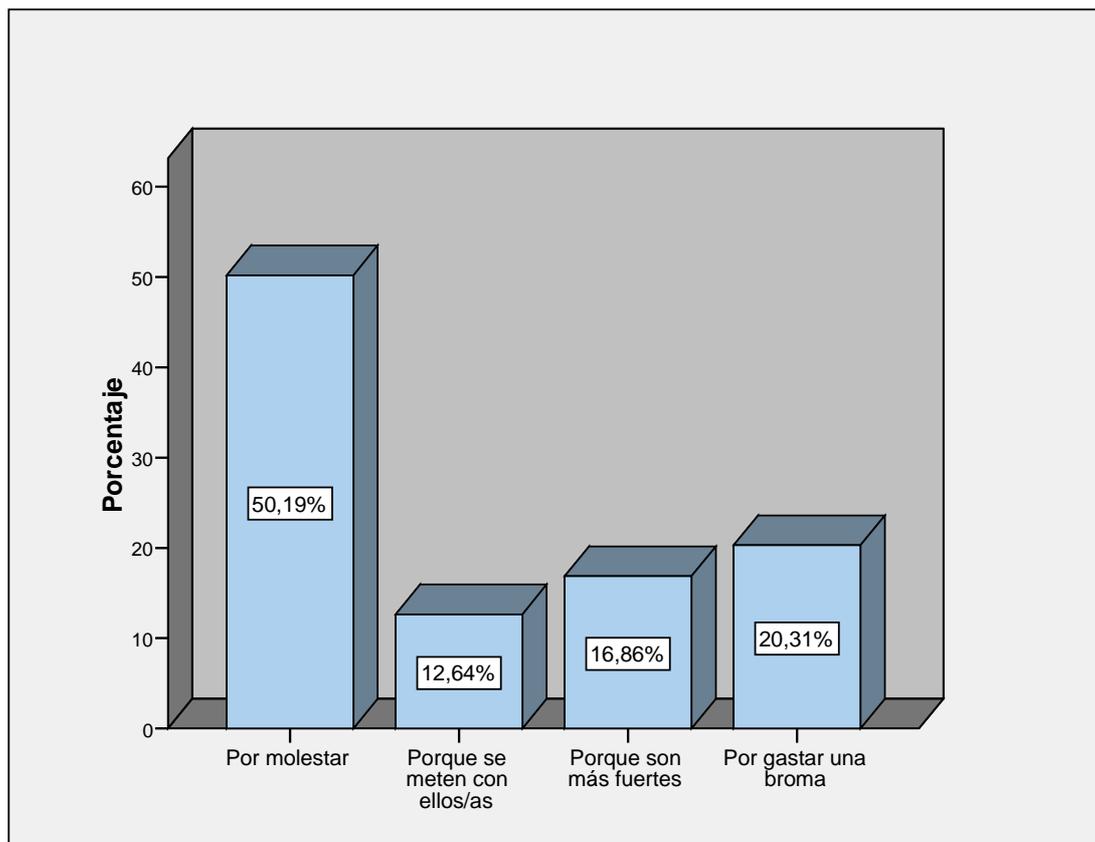


Figura8. Ítem 10 del cuestionario PRECONCIMEI.
Razones por las que se intimida.

8. Desde la perspectiva del agresor, reconocen haber intimidado un 20,30% de los sujetos en respuesta a provocaciones previas. Las bromas en un 9,40% de las ocasiones son otras de las razones que argumentan los acosadores. El 3,76% son para molestar y el 1,88% porque ellos también lo sufren por parte de otros compañeros. Por último destacar que el 63,53% no ha intimidado nunca a nadie.

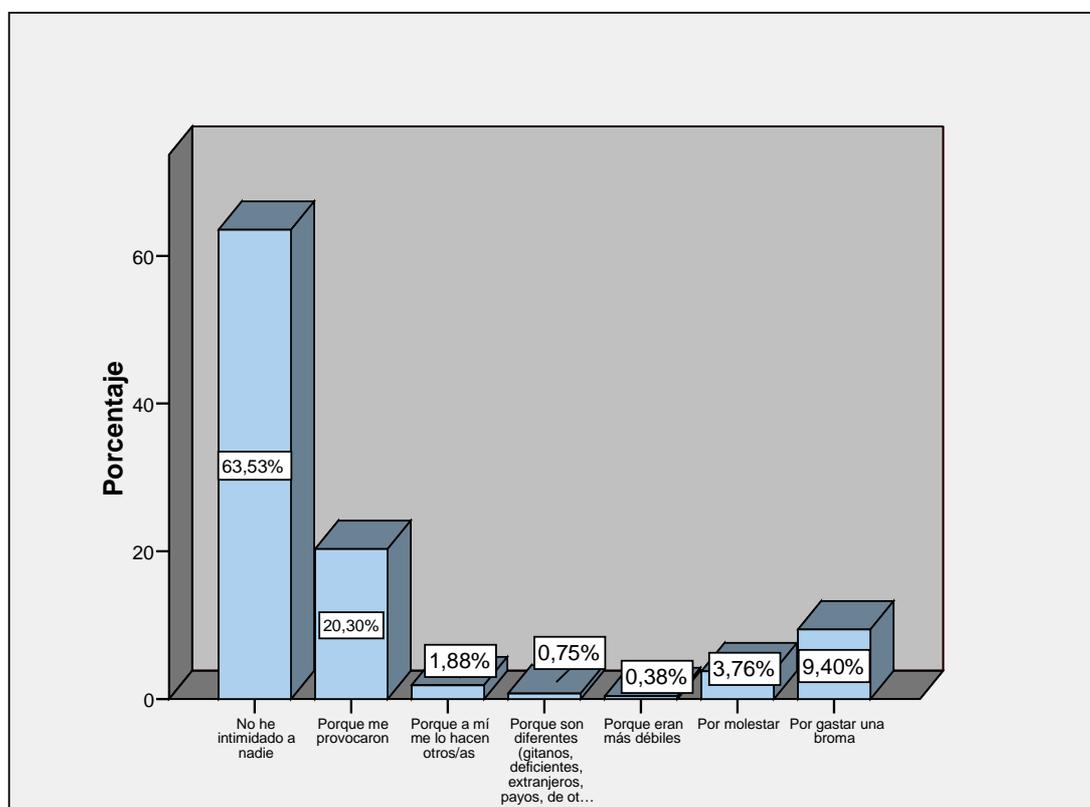


Figura 9. Ítem 9 del cuestionario PRECONCIMEI.
Motivos por los que se participa en una intimidación.

9. Desde la percepción de la víctima, aunque el 60,90% reconoce no ser intimidados nunca, el 18,42% no alcanzan a reconocer los motivos, frente a un 6,77% que afirma ser la causa la molestia y el 4,51% lo justifican como bromas. La sumisión de la víctima reconoce en un 2,63% de las ocasiones la provocación del agresor. Las diferencias personales en un 2,63% y la debilidad personal en un 3,76% son las otras causas que argumentan los encuestados.

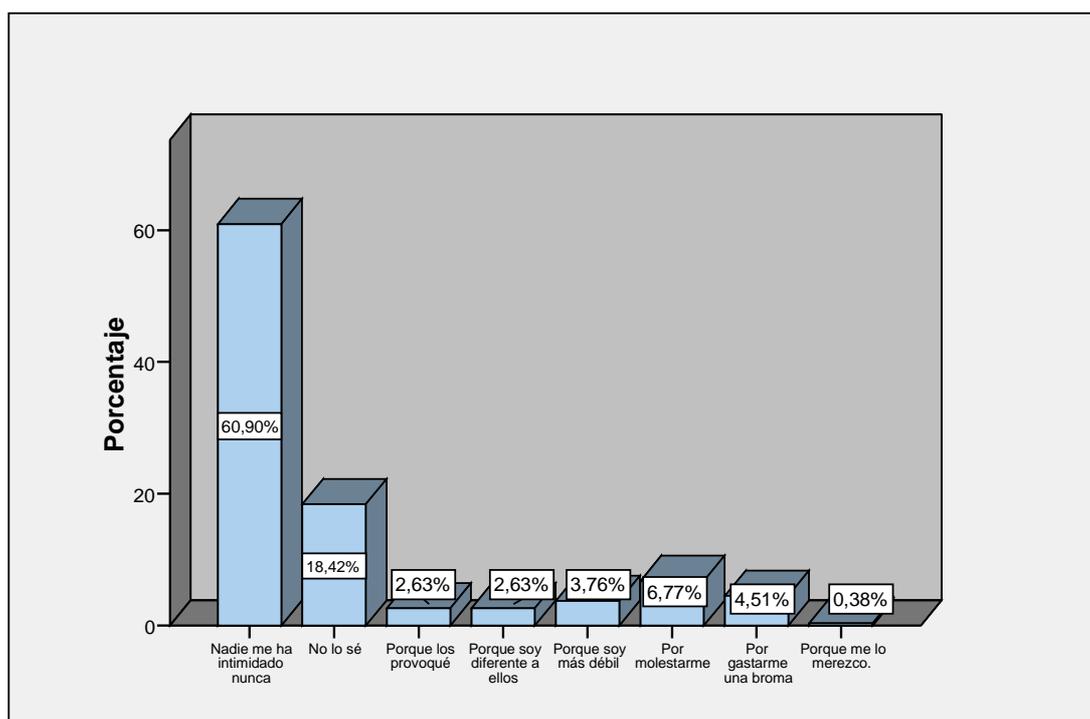


Figura10. Ítem 8 del cuestionario PRECONCIMEI
Creencias desde las víctimas de las causas de las agresiones.

10. El 64,91% de los escolares consideran que en su centro la frecuencia de las intimidaciones es poco frecuente o esporádica frente al 35,7% que consideran estas situaciones habituales y rutinarias.

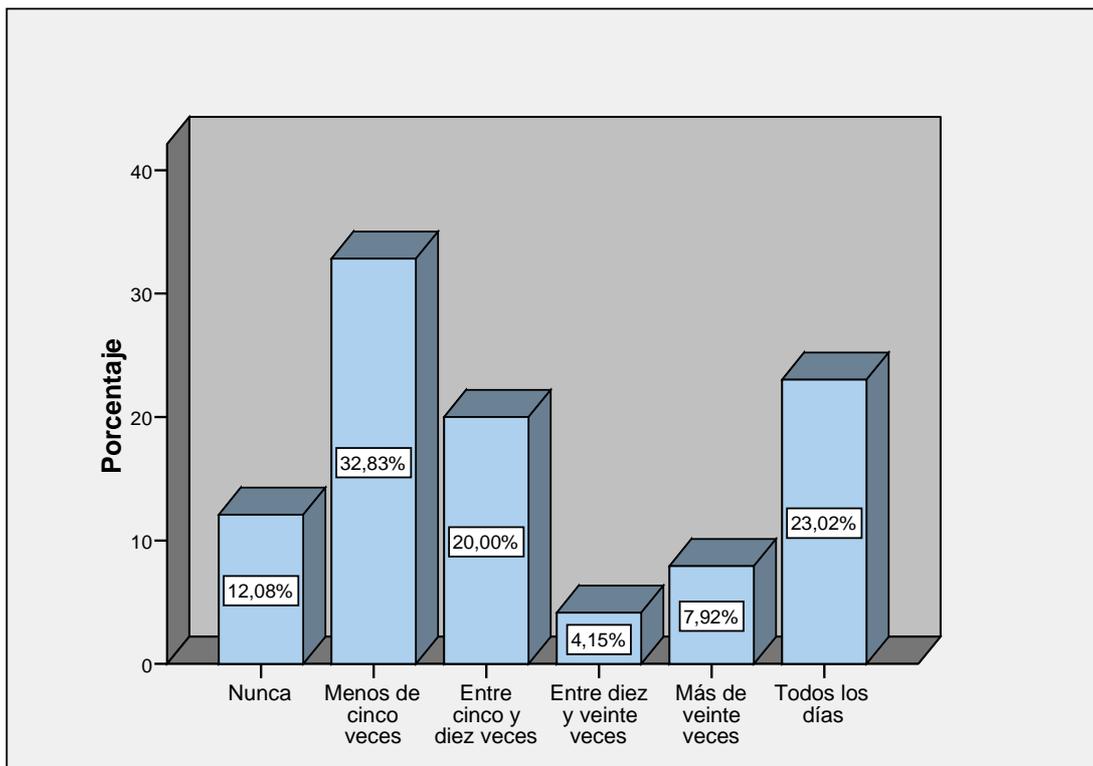


Figura11. Ítem 11 del cuestionario PRECONCIMEI .Frecuencia de las intimidaciones en el último trimestre

11. Los alumnos en un 31,20% de los casos no sabe que hacer para frenar esta situación. El 32,71% considera que el profesorado es el responsable de poner fin a estas situaciones violentas que viven en el centro. El 15,41% implica a las familias en la solución del problema. El 14,29% otorga al alumnado la potestad de finalizar el maltrato escolar. Sólo el 6,39% es escéptico en la erradicación del problema.

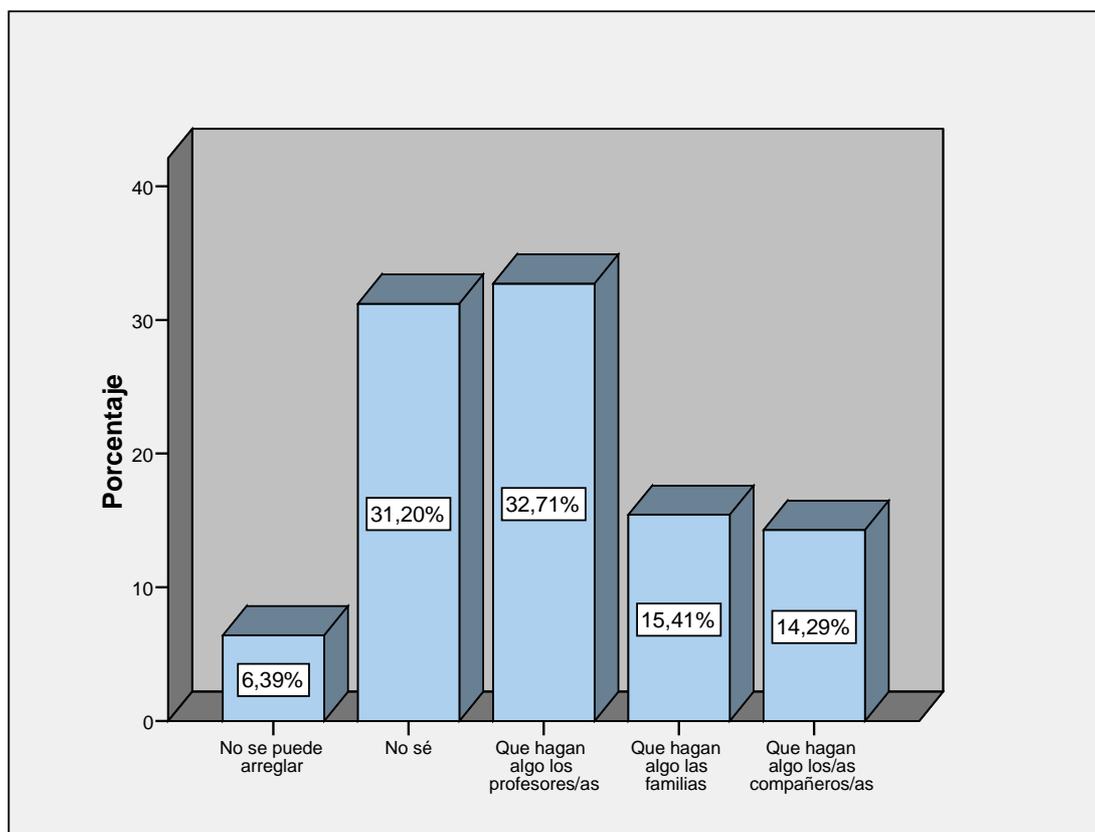


Figura12. Ítem 12 del cuestionario PRECONCIMEI.
Posibles soluciones al problema.

12. Las sanciones y castigos se convierten en la solución más ejecutada ante los problemas de convivencia que se viven en el centro en un 54,65% de las situaciones. Paritariamente el 45,35% consideran que los problemas se resuelven por medio del diálogo y entendimiento entre los contendientes.

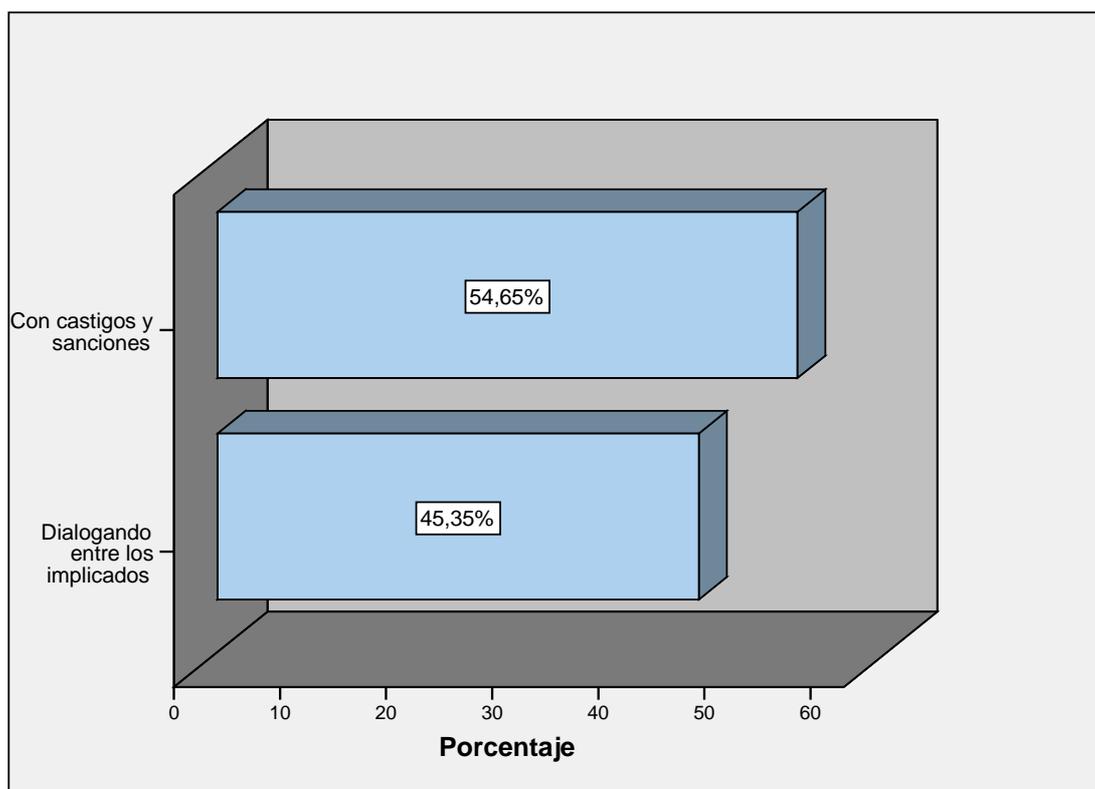


Figura13. Soluciones al problema desde el centro.

13. Las causas de que existan tantos problemas en el centro según el alumnado con un 54,89%, es porque hay alumnos demasiado conflictivos. El 19,55% consideran que los alumnos están acostumbrados en casa a hacer todo lo que quieren. El 18,55%, considera que los alumnos ya no respetan la autoridad de profesor. Un 3,38% consideran que las causas son ajenas a ellos y atribuyen a la intolerancia del profesorado los conflictos que se viven en las aulas.

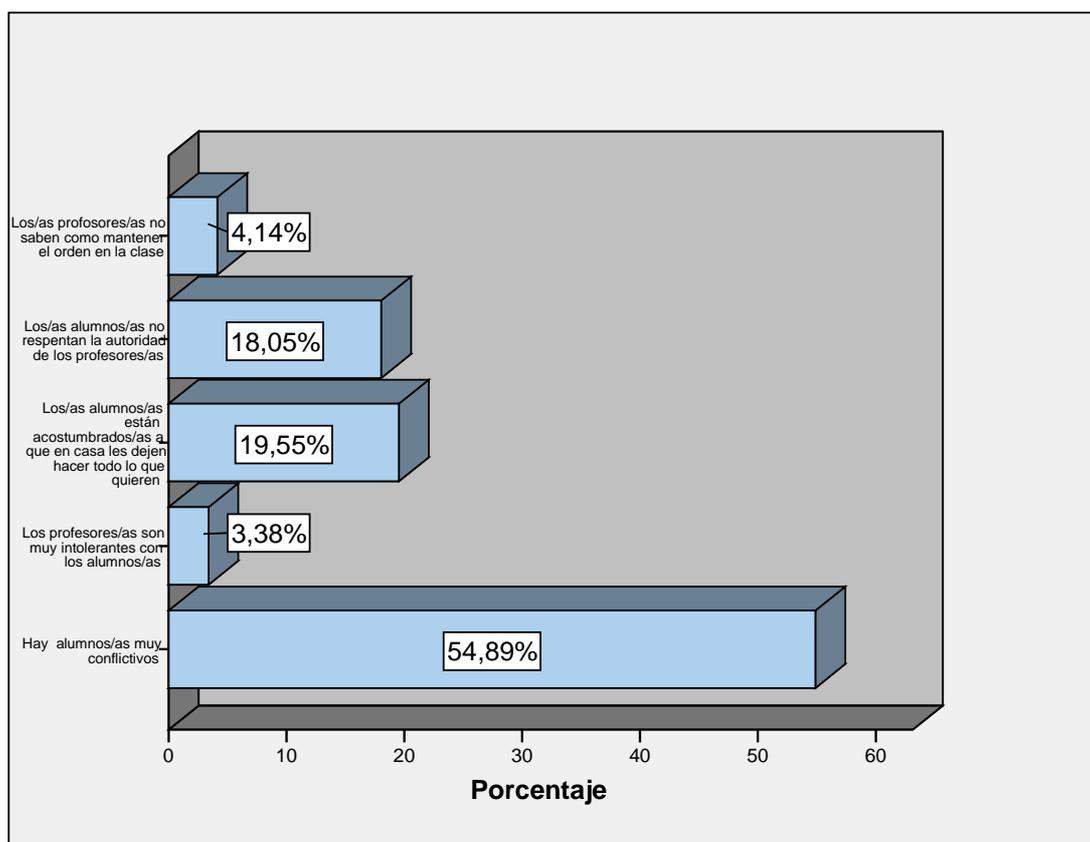


Figura14. Posibles causas de los problemas

14. Las valoraciones más importantes que el alumnado exige de su centro y como consecuencia de su profesorado, es el cariño en un 41,22%, seguido con un 21,76% con ser tratado de forma justa. El respeto es la tercera alternativa mas valorada por el alumnado con un 17,56%.

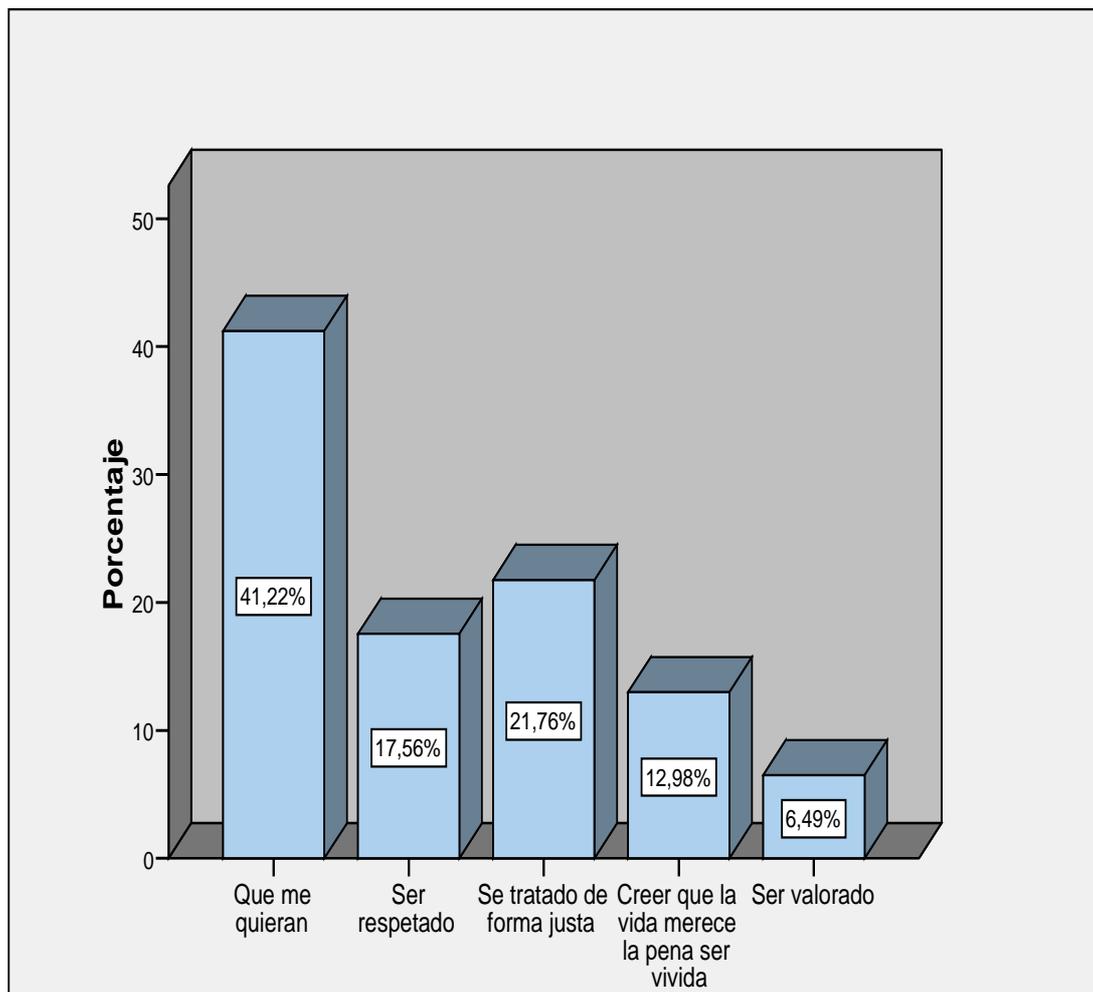


Figura15. Valoraciones importantes para el alumnado.

4.4.3. Análisis del Cuestionario Autotest Cisneros sobre acoso escolar.

Del Autotest Cisneros, se ha procedido a realizar las siguientes operaciones:

4.4.3.1. Análisis descriptivo del cuestionario. Muestra total, mujeres y varones.

Con este análisis se obtendrán porcentajes de los cuestionarios, es decir, podremos conocer la puntuación total que han dado los sujetos a cada uno de los cuestionarios, para posteriormente agruparlos en puntuaciones en base a la baremación que propone la corrección de los cuestionarios Muy bajo, Bajo, Casi Bajo, Medio, Casi Alto, Alto y Muy Alto, analizando el Índice Global de Acoso, La Intensidad de Acoso y las distintas Escalas: Desprecio-Ridiculización, Coacción, Restricción-Comunicación, Agresiones, Intimidación Amenazas, Exclusión-Bloqueo Social, Hostigamiento Verbal y Robos.

Tabla 21. Baremo Global de Calificación

ESCALAS DE ACOSO	CENTILES	BAREMO GLOBAL DE CALIFICACIÓN						
		1 a 5	6 a 20	21 a 40	41 a 60	61 a 80	81 a 95	96 a 99
		MUY BAJO	BAJO	CASI BAJO	MEDIO	CASI ALTO	ALTO	MUY ALTO
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO	50		51 a 54	55 a 58	59 a 67	68 a 88	89 a 150
I	INTENSIDAD DEL ACOSO	0			1	2	3 a 10	11 a 50
A	DESPRECIO-RIDICULIZACIÓN	17	18	19	20 a 22	23 a 26	27 a 35	36 a 51
B	COACCIÓN	8			9	10	11	12 a 24
C	RESTRICCIÓN-COMUNICACIÓN	5			6 a 7	8	9 a 11	12 a 15
D	AGRESIONES	7			8 a 10	11	12 a 14	15 a 21
E	INTIMIDACIÓN-AMENAZAS	10			11	12 a 14	15	16 a 30
F	EXCLUSIÓN- BLOQUEO SOCIAL	9			10	11	12 a 16	17 a 27
G	HOSTIGAMIENTO VERBAL	12	13	14 a 15	16 a 17	18 a 20	21 a 26	27 a 36
H	ROBOS	4			5	6	7	8 a 12

En 1º lugar se ha efectuado un análisis porcentual del Índice Global de Acoso para el total de la muestra, 266 sujetos y para hombres y mujeres distribuidos en los distintos cursos académicos. En la 1º gráfica se deduce, que para el 49,63% del total de población el Índice Global de Acoso es bajo. Medio en un 18,05% y Alto en un 32,33%. En la siguiente gráfica podemos ver igualmente cual es el Índice Global de Acoso, pero ya perteneciente a la población femenina, que configura el 52,26% de la población, con un Índice Global de Acoso bajo en un 57,55%, medio en un 15,11% y alto en un 27,34%. La última gráfica pertenece a los varones que constituyen el 47,74% de la población, con un Índice Global de Acoso bajo en un 40,95%, Medio en un 21,26% y Alto en un 37,79%. En resumen, **el porcentaje del Índice Global de Acoso es superior en hombres que en mujeres.**

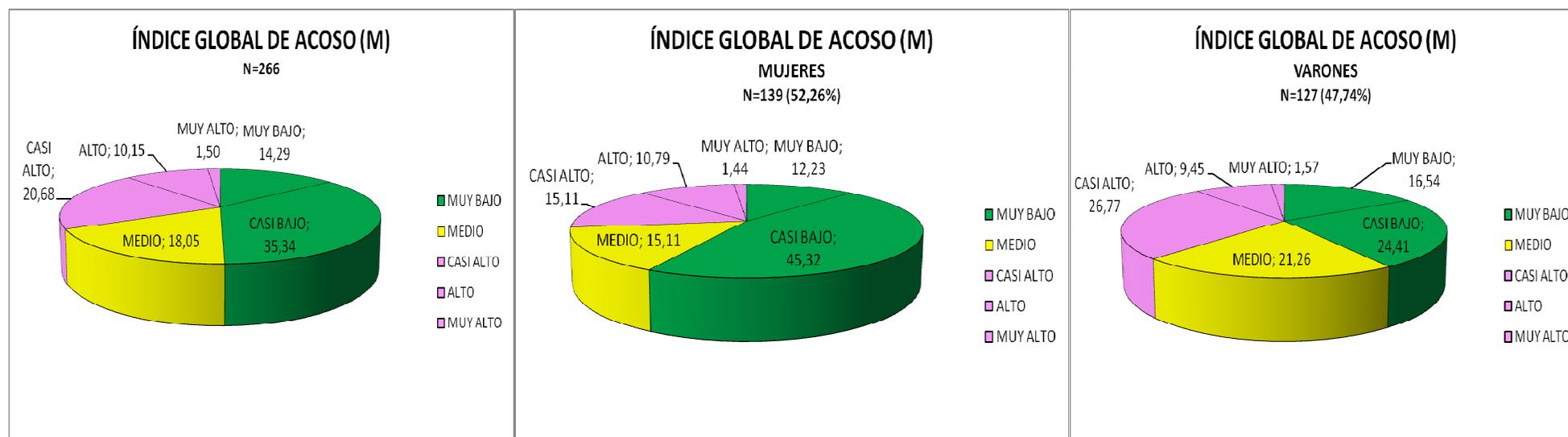


Figura16. Porcentajes en la Escala Índices Globales de Acoso (M). Muestra. Mujeres y varones.

De los porcentajes obtenidos se procede a realizar una media aritmética de todas sus calificaciones. Muy Bajo, Bajo, Casi Bajo, Medio, Casi Alto, Alto, y Muy Alto, que se traducen a un n° que corresponde con la baremación global que va a tener. Por lo tanto hay que concretar con respecto a las gráficas anteriores que aunque el Índice Global de Acoso para N=266, se consideraba bajo en un 49,63%, cuando se transforma a una baremación, el **Índice Global de Acoso para N=266 es Medio**, y aunque el porcentaje del **Índice Global de Acoso** es superior en **hombres** que en **mujeres**, en ambos se dice que su Índice Global de Acoso es **Medio** para los dos, aunque existan diferencias en sus baremos globales.

Esta tabla nos servirá de referencia para poder hablar de baremación global en la muestra, de mujeres y varones, en las gráficas que se detallan a continuación.

Tabla 22. Baremos Globales: Muestra total. Mujeres y Varones.

ESCALAS DE ACOSO	CALIFICACIÓN	MEDIA TOTAL		MUJERES		VARONES	
		BAREMO GLOBAL	CALIFICACIÓN GLOBAL	BAREMO GLOBAL	CALIFICACIÓN GLOBAL	BAREMO GLOBAL	CALIFICACIÓN GLOBAL
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO (50 - 150)	57,53	MEDIO	56,89	MEDIO	58,24	MEDIO
I	INTENSIDAD DEL ACOSO (0 - 50)	0,92	CASI BAJO	0,80	CASI BAJO	1,06	MEDIO
A	DESPRECIO-RIDICULIZACIÓN (17 - 51)	20,97	MEDIO	20,68	MEDIO	21,30	MEDIO
B	COACCIÓN (8 - 24)	8,28	MUY BAJO	8,17	MUY BAJO	8,39	BAJO
C	RESTRICCIÓN-COMUNICACIÓN (5 - 15)	5,99	CASI BAJO	5,99	CASI BAJO	5,98	CASI BAJO
D	AGRESIONES (7 - 21)	8,26	MEDIO	7,95	CASI BAJO	8,61	MEDIO
E	INTIMIDACIÓN-AMENAZAS (10 - 30)	10,38	BAJO	10,27	MUY BAJO	10,50	BAJO
F	EXCLUSIÓN- BLOQUEO SOCIAL (9 - 27)	9,61	BAJO	9,60	BAJO	9,61	BAJO
G	HOSTIGAMIENTO VERBAL (12 - 36)	15,38	CASI BAJO	15,19	CASI BAJO	15,58	CASI BAJO
H	ROBOS (4 - 12)	4,61	BAJO	4,53	BAJO	4,69	CASI BAJO

La Intensidad de Acoso también lo podemos observar para la población total y pormenorizado en hombres y mujeres escolarizados en le IES “Cruz de Caravaca”. La 1ª de las gráficas, valora el porcentaje en la Intensidad de Acoso de toda la muestra, en donde un 70,30% de los sujetos consideran tener una Intensidad de Acoso Muy Baja. Media en un 14,66% y Alta en un 15,04%, que se traduce en base a la tabla anterior en una **Intensidad de Acoso Casi Baja para N=266.**

En la **las mujeres** el porcentaje en la Intensidad de Acoso es Muy Baja en el 76,26%, Media en el 10,79% y Alta en el 12,95%, que se traduce en una **Intensidad de Acoso Casi Baja.** En los **varones** la Intensidad de Acoso Muy Baja se sitúa en el 63,78%, Media en el 18,90% y Alta en el 17,32%.y se traduce a una **Intensidad de Acoso Media.**

En resumen, el **porcentaje de Intensidad de Acoso es superior en hombres que en mujeres**, ya que dicen experimentar con mayor intensidad que las mujeres, situaciones en las cuales se sienten acosados.

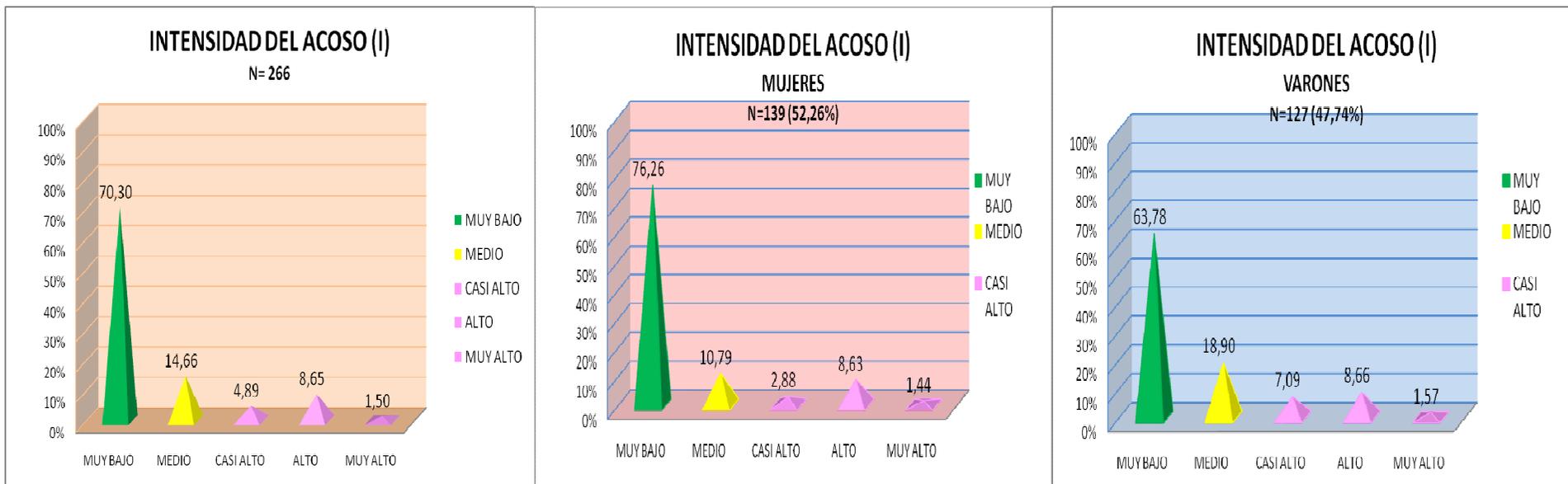


Figura17. Porcentajes en la Escala Intensidad de Acoso (I). Muestra. Mujeres y varones.

El cuestionario Autotest Cisneros, no solamente está compuesto por el Índice Global de Acoso y la Intensidad del mismo, sino que comprende ocho subescalas que configuran la dimensión Acoso Escolar.

Las distintas gráficas que se presentan a continuación, describen el porcentaje de acoso en la población total y diferenciada por sexos en las distintas modalidades que estudia: Desprecio-Ridiculización, Coacción, Restricción-Comunicación, Agresiones, Intimidación-Amenazas, Exclusión-Bloqueo Social, Hostigamiento Verbal y Robos.

La **Escala Desprecio-Ridiculización** realizada para la **muestra total** (hombres y mujeres) un 49,25% tiene una estimación Baja en esta tipología, Media en un 22,18% y Alta en un 28,57%, que se traduce en una calificación **Media**. En las mujeres en un 56,83% es Baja, Media en un 21,58% y Alta en un 21,58%. Los hombres presentan valores Bajos en un 40,94%, Media en un 22,83% y Alta en un 36,21%. En resumen, el porcentaje en esta tipología de Acoso es **superior en hombres que en mujeres**, porque dicen padecerla con mayor intensidad (36,21%) con respecto a las mujeres (21,58). **La intensidad de acoso que sufren hombres y mujeres en la Escala Desprecio-Ridiculización en Media.**

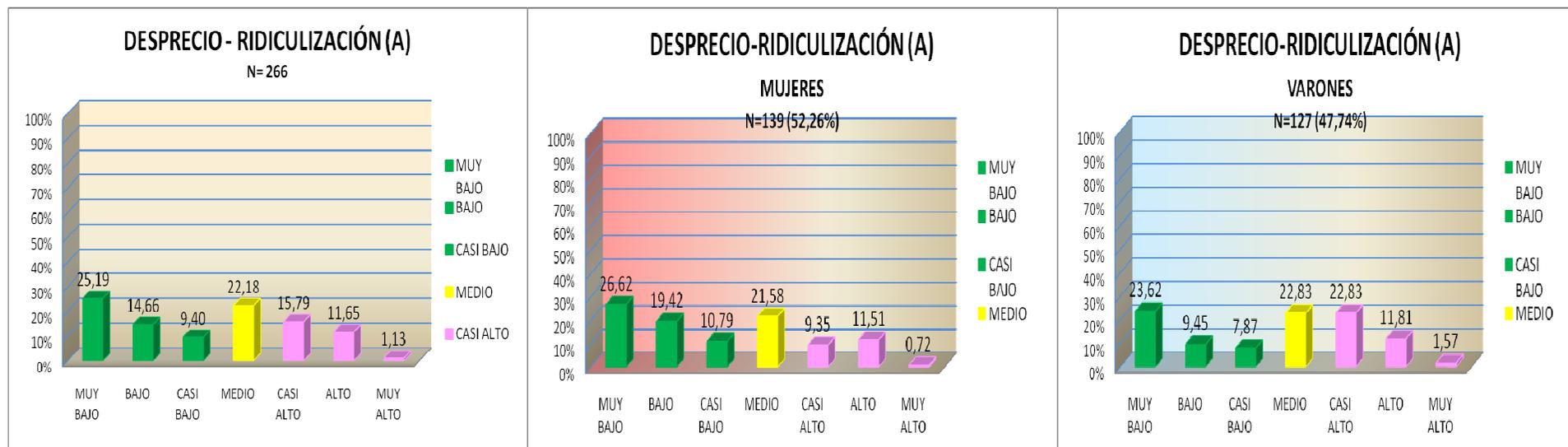


Figura18. Porcentajes en la Escala Desprecio Ridiculización (A). Muestra. Mujeres y varones.

En la **Escala Coacción**, para el conjunto de la **muestra** presenta un índice Muy Bajo con el 83,46%, Medio con un 9,02% y Alto con un 7,51%, datos que otorgan una calificación de **Muy Bajo**, y que además desglosado por género, observamos que en el conjunto femenino las coacciones son más bajas que en los hombres, en todos los niveles, Bajo, Medio y Alto, es decir, la mujeres son menos coaccionadas que los hombres. En resumen, el porcentaje de Acoso en esta tipología es **superior en hombres que en mujeres. Presentando las mujeres una calificación de Muy Baja y los varones Baja**.

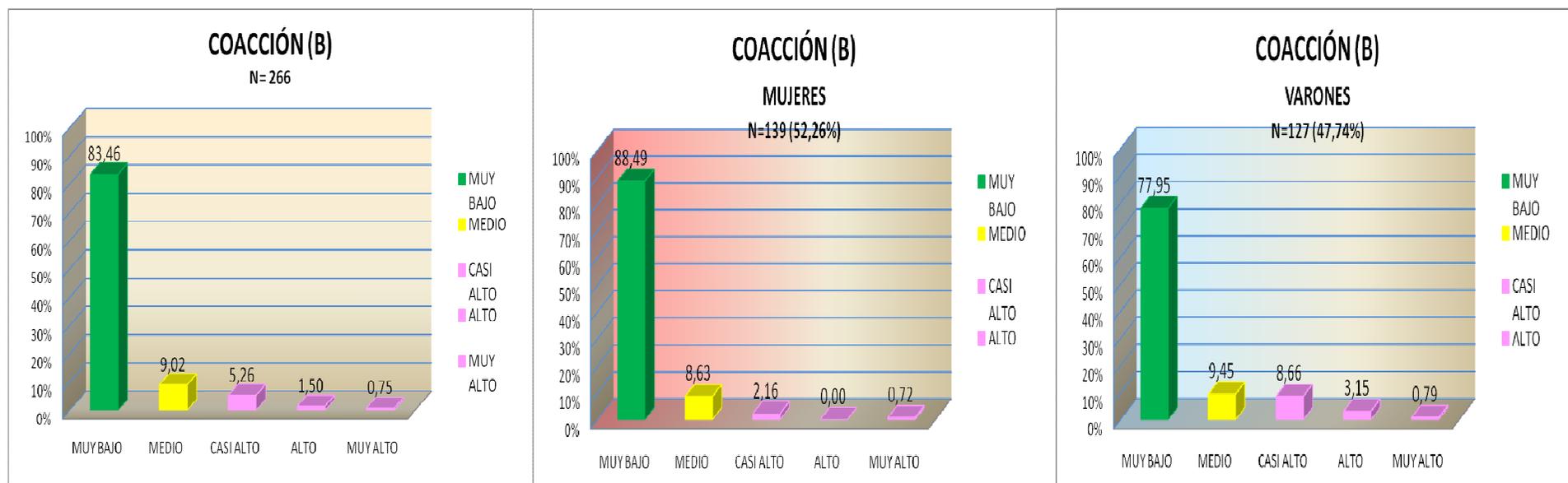


Figura 19. Porcentajes en la Escala Coacción (B). Muestra. Mujeres y varones.

En la **Escala Restricción-Comunicación**, para el total de la **muestra** es Muy Baja en el 53,38% de los sujetos, Media en el 33,08% y Alta en el 13,53, que se traduce a una calificación **Casi Bajo**. Del conjunto total de mujeres esta tipología de acoso, con un 56,12% es Muy Baja, frente a los hombres en un 50,39%. Con una intensidad Media los hombres con un 37,01% superan a las mujeres con un 29,50%. Los niveles más Altos de acoso en Restricción-Comunicación están las mujeres con un índice del 14,39%, siendo en los hombres del 12,60%. En resumen, el porcentaje en esta tipología de Acoso es **superior en las mujeres que en los hombres**, pues aunque manifiestan no sufrir este acoso en un 56,12%, aquellas chicas que sí dicen padecerla lo hacen con mayor intensidad que los hombres. **La intensidad de acoso en la Escala Restricción Comunicación tanto para varones como para mujeres es Casi Bajo.**

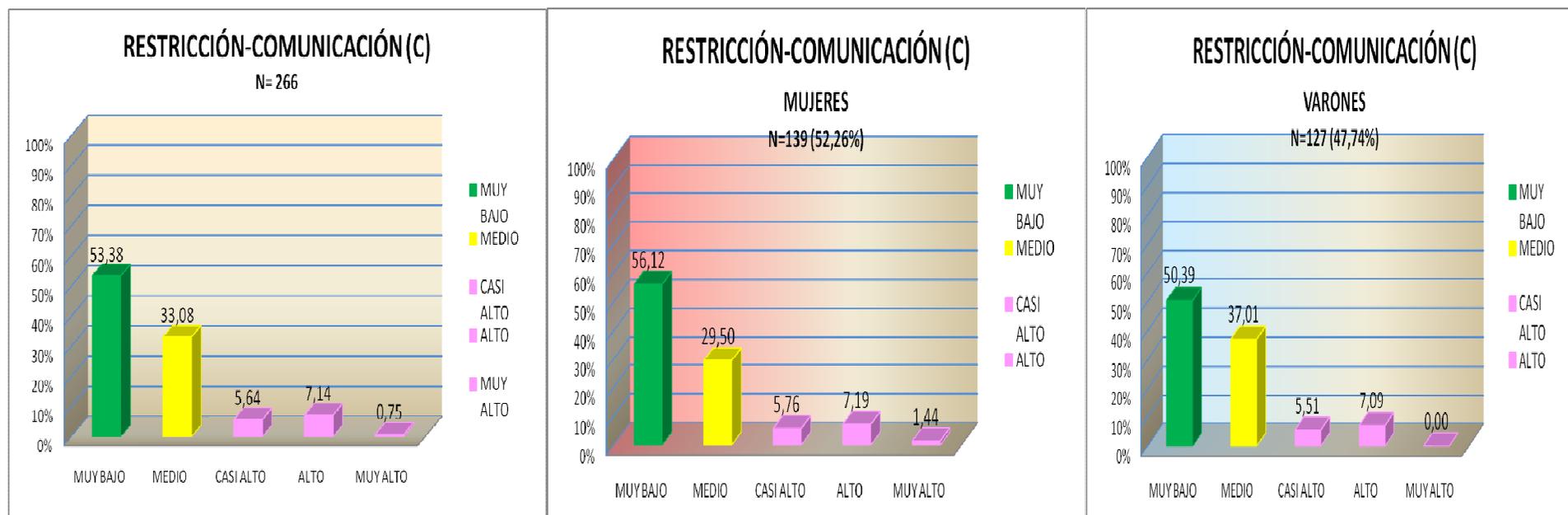


Figura 20. Porcentajes en la Escala Restricción Comunicación (D). Muestra. Mujeres y varones.

En la **Escala Agresiones** para la **muestra** total, el 42,11% presenta índices Muy Bajos de agresiones. Con una intensidad Media se encuentra el 48,87% de los sujetos, siendo el 9,02% quienes sufren las agresiones más altas. Su intensidad de acoso es calificada **Media** En la población femenina las agresiones con un 51,08% son más bajas que en los hombres con un 32,28%. En los niveles altos los hombres con un 13,38% superan a las mujeres que solo presentan el 5,04%. En los niveles Medios los hombres con el 54,33% también superan a las mujeres con un 43,88%. En resumen, el porcentaje en esta tipología de Acoso es **superior en hombres que en mujeres, en donde las mujeres tienen una calificación de Casi Baja y los varones Media, en intensidad de acoso.**

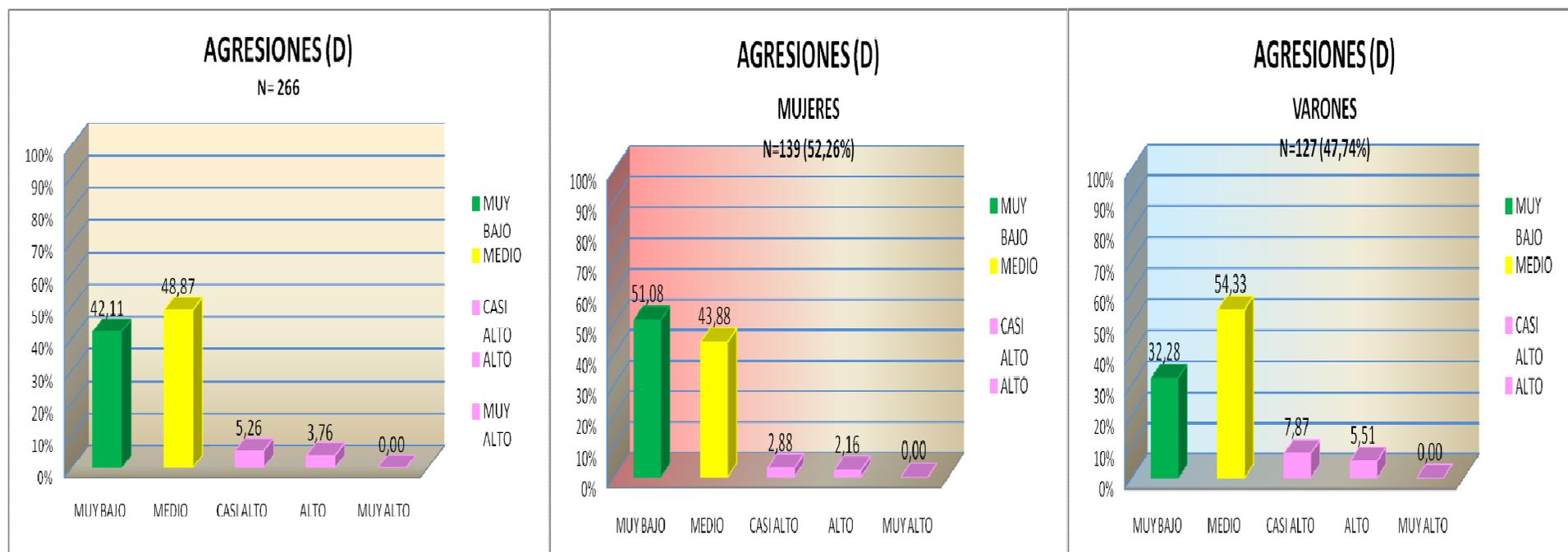


Figura 21. Porcentajes en la Escala Agresiones (D). Muestra. Mujeres y varones.

En la **Escala Intimidación-Amenazas** para el total de la muestra se sitúa en valores Muy Bajos con el 84,21%. El 8,27% presentan niveles Medios y solamente en el 7,52% Alto, con una calificación estimada de **Baja**. En las mujeres la Intimidación-Amenazas es más baja en un 86,53% que en los hombres con un 81,89%. Los niveles más altos se dan en los hombres con un 11,02%, siendo en las mujeres del 4,32%, sin embargo los niveles Medios son superiores en las mujeres en un 9,35% que en los hombres con el 7,09%. En resumen, el porcentaje de esta tipología de Acoso es superior en hombres que en mujeres. En las mujeres su intensidad es Muy Baja y en los varones Baja.

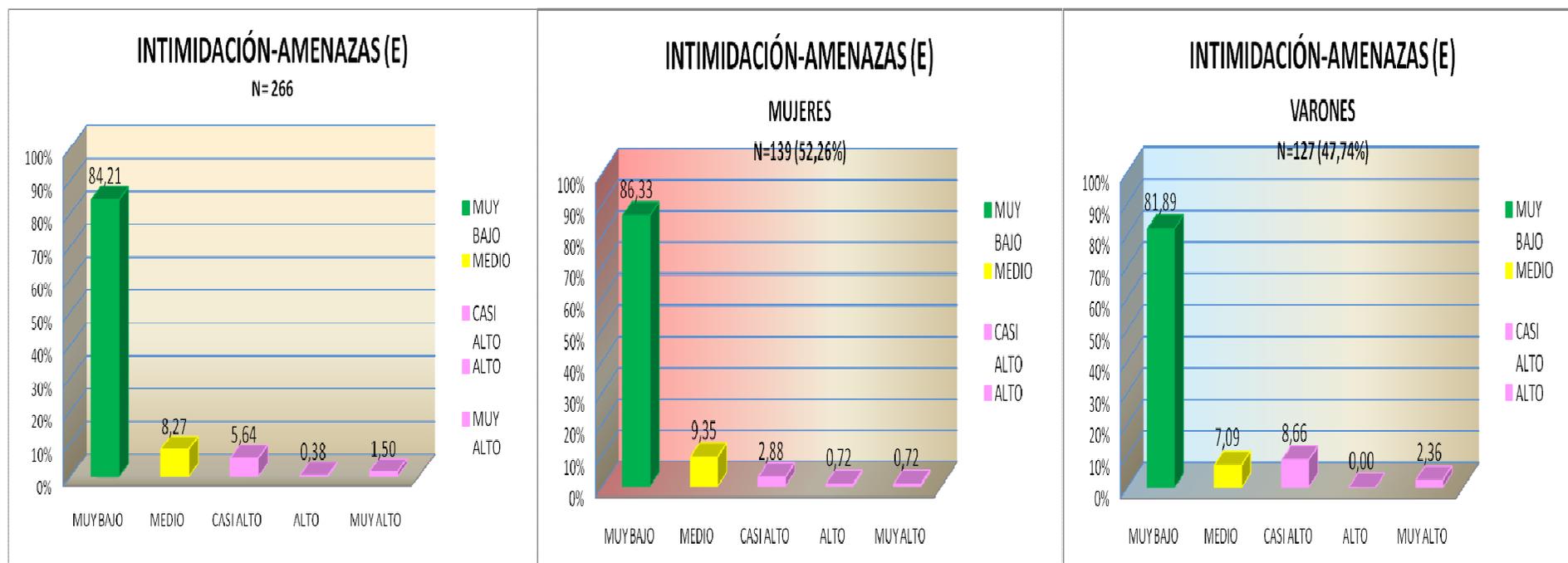


Figura 22. Porcentajes en la Escala Intimidación Amenazas (E). Muestra. Mujeres y varones.

En **la Escala Exclusión Bloqueo Social**, para el total de la **muestra** se sitúa en valores Muy Bajos el 72,93%. Medios en el 12,78% y Alta en el 14,29% que se traduce en un nivel global **Bajo**. Cuando estos porcentajes los desglosamos en hombres y mujeres, se vierten en que las mujeres, con un 76,98% esta tipología es más baja que en los hombres, con un 58,50%. Los índices medios y altos son superiores en hombres que en mujeres con el 16,54% y 14,96% frente al 9,35% y 13,67%. En resumen, esta tipología de Acoso **es superior en hombres que en mujeres y ambos presentan niveles globales de acoso Bajos**.

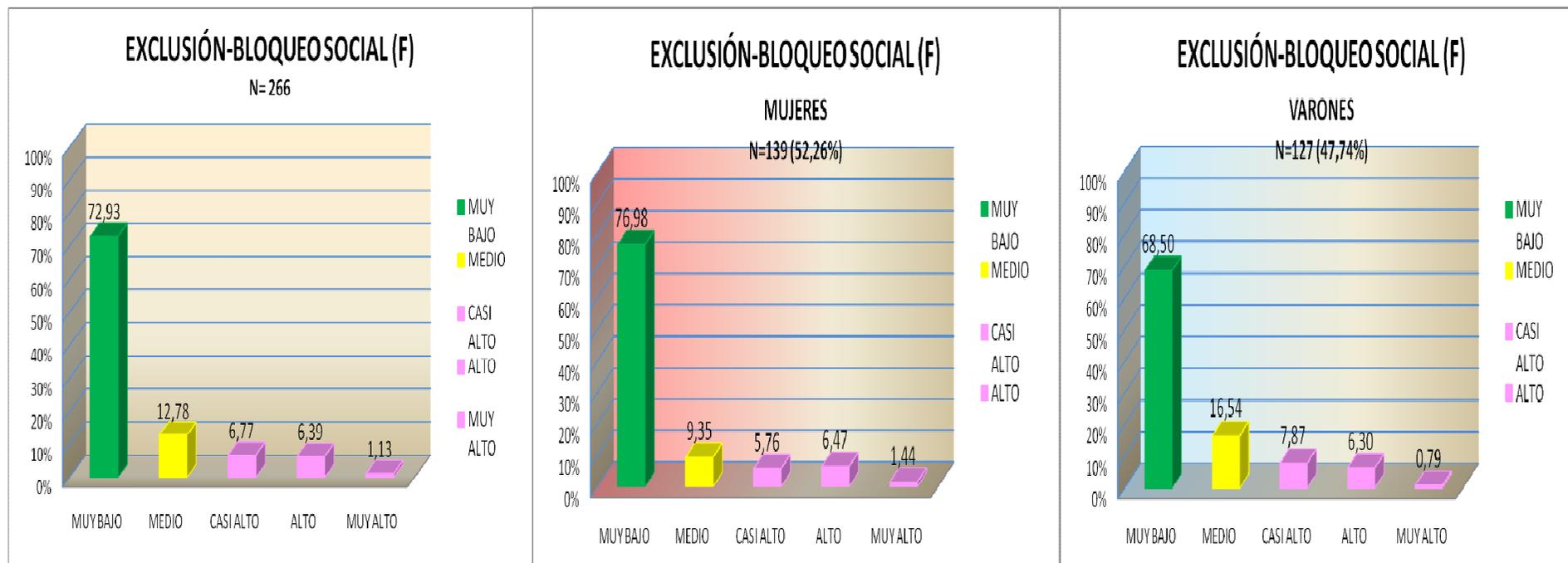


Figura 23. Porcentajes en la Escala Exclusión Bloqueo Social (F). Muestra. Mujeres y varones.

En la **Escala Hostigamiento Verbal**, presenta valores Bajos en un 61,66% de la **muestra**. Medios en el 15,79% y Altos en el 22,55%. datos calificados como **Casi Bajos**. En la población femenina esta tipología de Acoso adopta niveles Bajos en el 66,91%, Medios en el 13,67% y Altos en el 19,42%. En los hombres, los niveles son Bajos en el 55,91%. Medios en el 18,11% y Altos en el 25,98%. Es significativa la intensidad de acoso que sufren los hombres en los niveles altos con respecto a las mujeres. En resumen, el porcentaje en esta tipología de Acoso **es superior en hombres que en mujeres, siendo sus niveles globales de acoso Casi Bajos para ambos**.

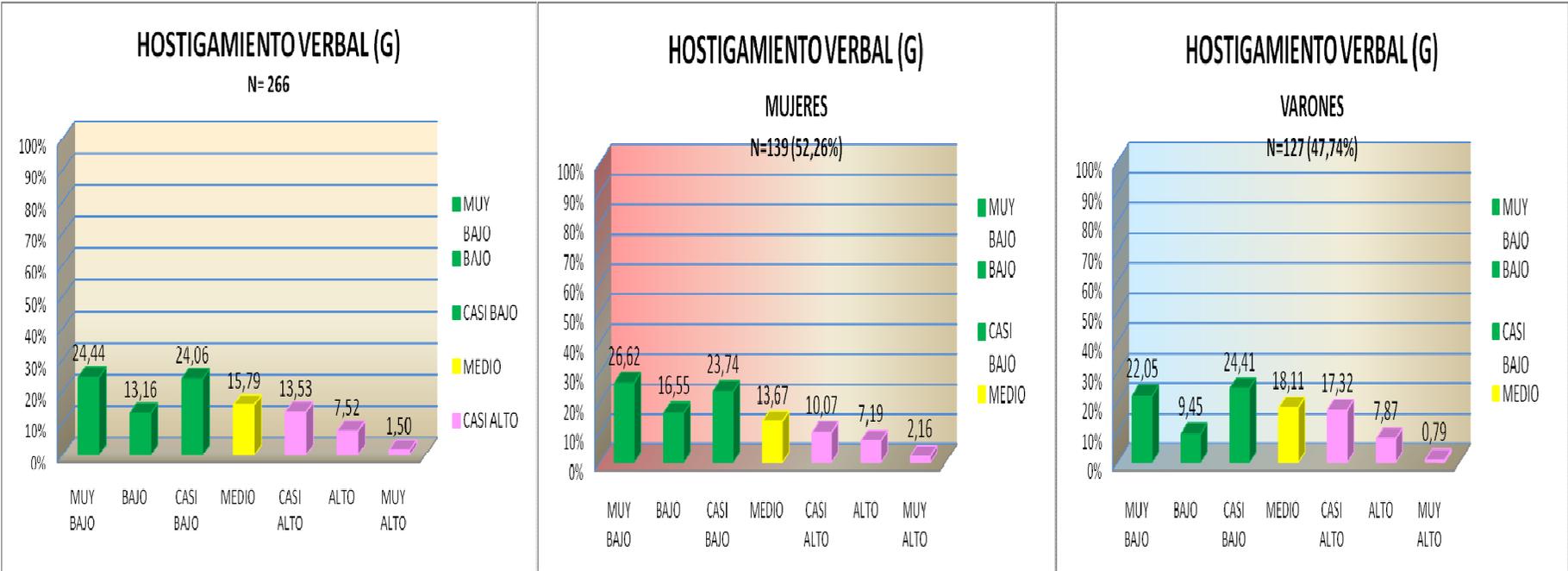


Figura 24. Porcentajes en la Escala Hostigamiento Verbal (G). Muestra. Mujeres y varones.

En la **Escala Robos**, adopta índices Muy Bajos con el 61,65% de la **muestra**. Medios con el 25,19% y Altos con el 13,17%, con una calificación global de intensidad **Bajo**. Esta tipología de Acoso tiene valores Muy Bajos en hombres con el 59,06%, frente a las mujeres con un 33,46%. Los índices Medios también son superiores en mujeres con un 26,62% frente a los hombres en un 23,62%. Sin embargo, en los índices Altos, se da en los hombres con un 17,32% los que hace que se posicionen por encima de las mujeres con un 9,35%. En resumen, el porcentaje de esta tipología de Acoso **es superior en los hombres que en las mujeres**, pues aunque los chicos dicen no experimentar este acoso en un 59,06% de los casos, aquellos que sí lo sufren lo hacen un una intensidad superior a las chicas. **La intensidad global en las mujeres se traduce en Baja y en los varones Casi Baja.**

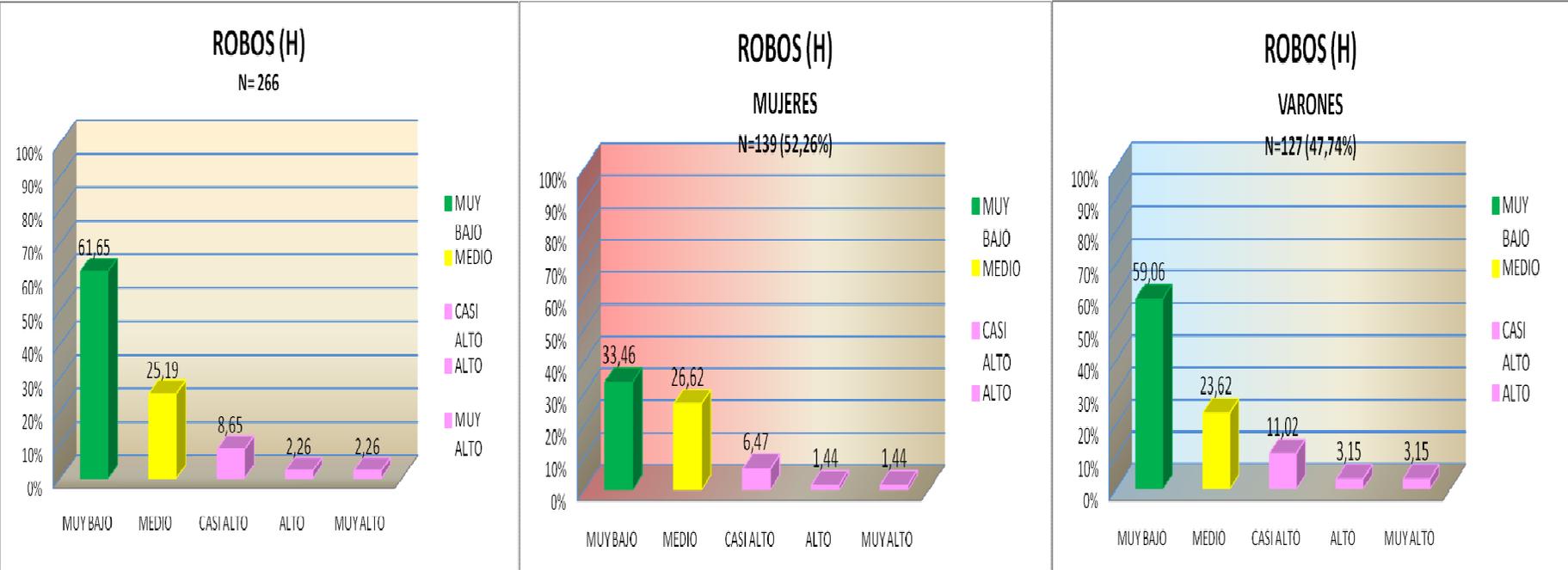


Figura 25. Porcentajes en la Escala Robos (H). Muestra. Mujeres y varones.

4.4.3.2. Análisis descriptivo del cuestionario por Cursos.

Una vez realizado el estudio para el total de la muestra y por género. El siguiente paso es pormenorizarlo por cursos sin establecer diferenciaciones entre chicos y chicas. En las siguientes gráficas podemos observar el Índice Global de Acoso en los distintos niveles educativos.

4º curso es el que presenta estos índices más bajos, con un 64,71% de su alumnado, seguido por 3º con un 49,67%; 2º con un 45,45% y finalmente 1º con un 29,49%. Los índices globales medios de acoso también tienen sus porcentajes más altos en el 1º curso con un 26,92% alumnos, seguido de 2º con un 15,58%. 4º con un 13,73% y por último 3º con 13,33%. La calificación Alta en el Índice Global de Acoso se sitúa en 1º con el 43,59%, seguida de 2º con e 38,96%. 4º con un 21,56% y 3º con un 18,33%. **En resumen, el porcentaje en el Índice Global de Acoso es más elevado en 1º y más bajo en 3º.** Posición de los cursos de mayor a menor: 1º, 2º, 4º y 3º.

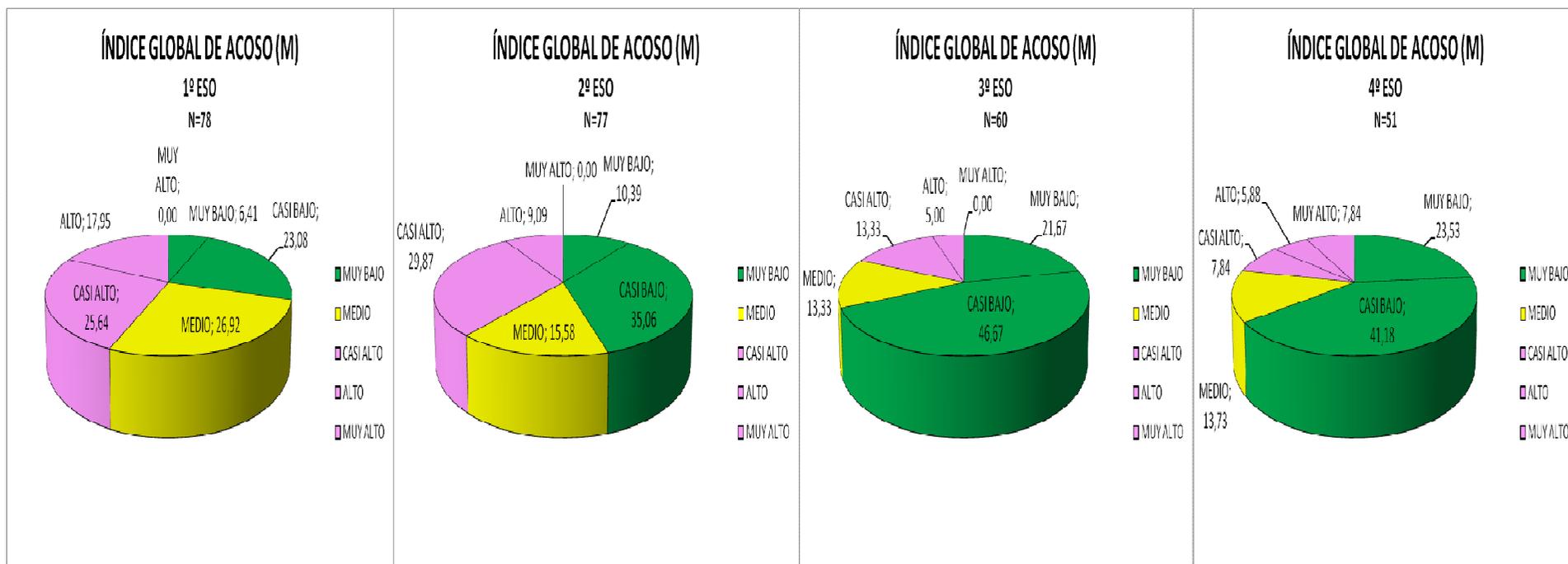


Figura 26. Porcentajes en la Escala Índice Global de Acoso (M). Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.

Aunque el porcentaje de la Intensidad de Acoso dice ser Muy Baja en los alumnos que cursan 3° con un 78,33%, seguida de 2° con un 75,32%, 4° con un 72,55% y 1° con un 57,69%, el porcentaje en la Intensidad de Acoso es más Alta para 4° con un 19,6%, seguida de 1° con 17,95%, de 2° con un 14,29% y finalmente de 3° con un 8,33%. En resumen, el porcentaje en la **Intensidad de Acoso es más alta en 4° y más baja en 3°**. Posición de los cursos de mayor a menor: 4°, 1°, 2° y 3°. La razón por lo que los cursos 4° y 2° que a priori tienen una intensidad de acoso baja con el 75,32% y el 72,55% respectivamente, sean los que sufren mayor intensidad en esta tipología es por sus niveles de acoso alto en el 19,6% y 17,95%, en cada uno de ellos.

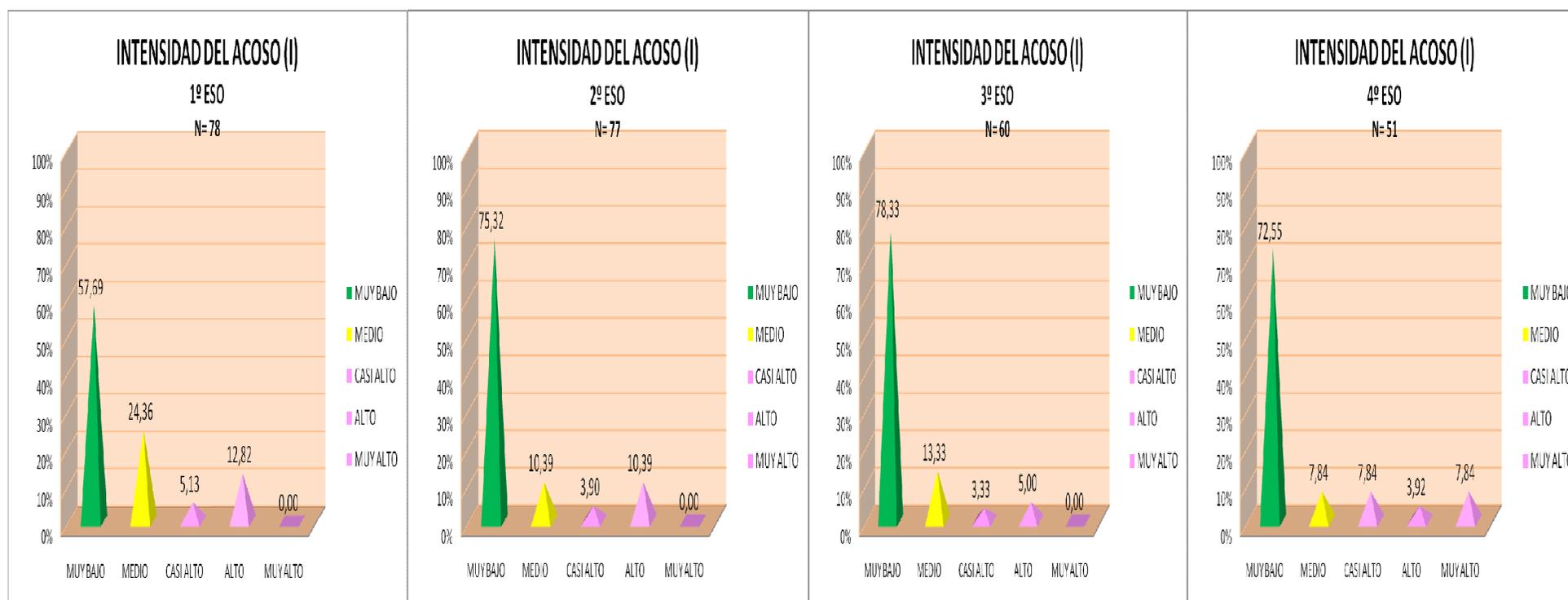


Figura 27. Porcentajes en la Escala Intensidad de Acoso. Cursos 1°, 2°, 3° y 4°.

En la Escala Desprecio-Ridiculización 1° de ESO presenta, con un 34,52% niveles Bajos. Medios con un 25,64% y Altos con un 39,74%. En 2° curso, los niveles Bajos se sitúan en el 44,15%. Medios con el 24,68% y Altos con 31,16%. En 3° los niveles Bajos se sitúan en el 60%. Medios con el 23,33% y Altos con 16,67%, y finalmente 4° los niveles Bajos se sitúan en el 66, 67%. Medios con el 11,76% y Altos con 21,56%. En resumen, **el porcentaje en la Escala Desprecio-Ridiculización es más elevada en 1° y más baja en 3°**. Posición de los cursos de mayor a menor: 1°, 2°, 4°, 3°.

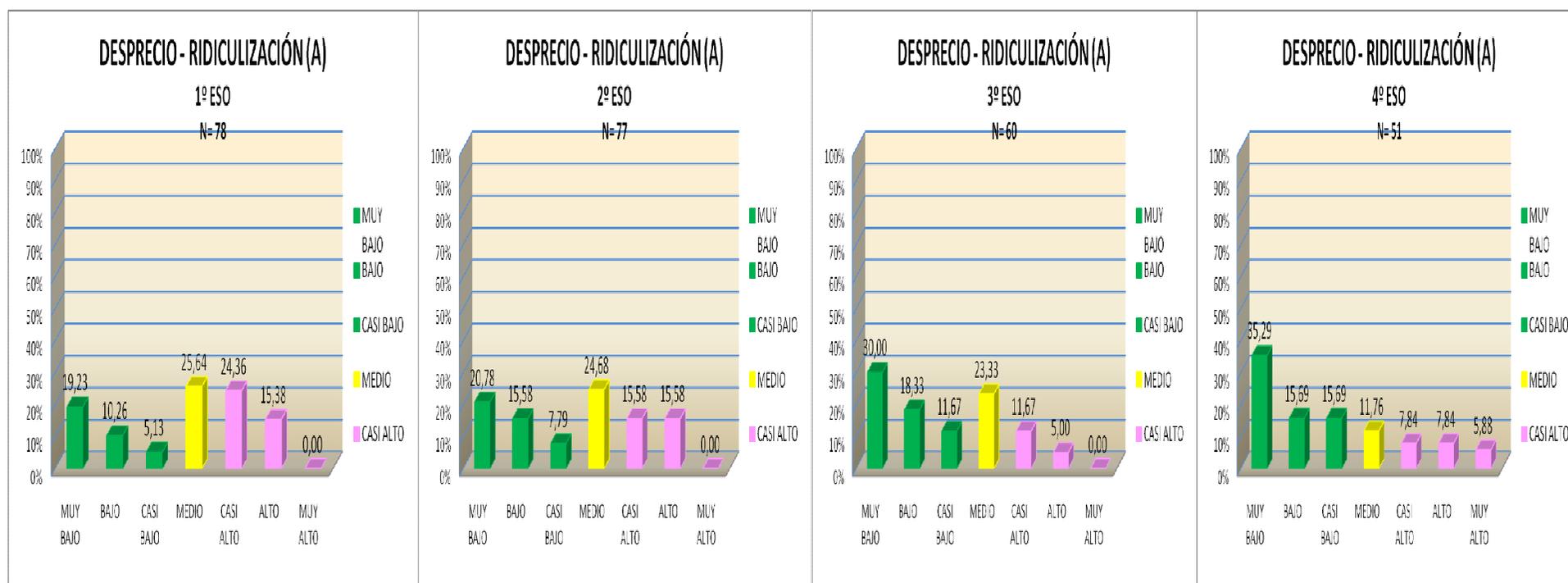


Figura 28. Porcentajes en la Escala Desprecio-Ridiculización (A). Cursos 1°, 2°, 3° y 4°.

En la Escala Coacción, aunque los índices son Muy Bajos en todos los cursos si existen diferencias entre ellos. 4º con el 80,39%, en el índice Muy Bajo, seguido de 2º con el 81,82% ,1º con el 84,62% y 3º con el 86,67%. Los índices más Altos quedan relegados a 4º curso con el 13,72%, seguido de 1º con el 10,25%, 2º con el 3,9% y 3º con el 3,33%. Estos índices altos son los que denotan la intensidad en la escala. Los alumnos de 4º, sufren más intensidad que 1º en esta tipología de acoso por sus niveles altos de coacción, en el 13,72% con respecto al 10,25%. En resumen, el porcentaje en la Escala Coacción, es más alta en 4º y la más baja en 3º. Posición de los cursos de mayor a menor: 4º, 1º, 2º y 3º.

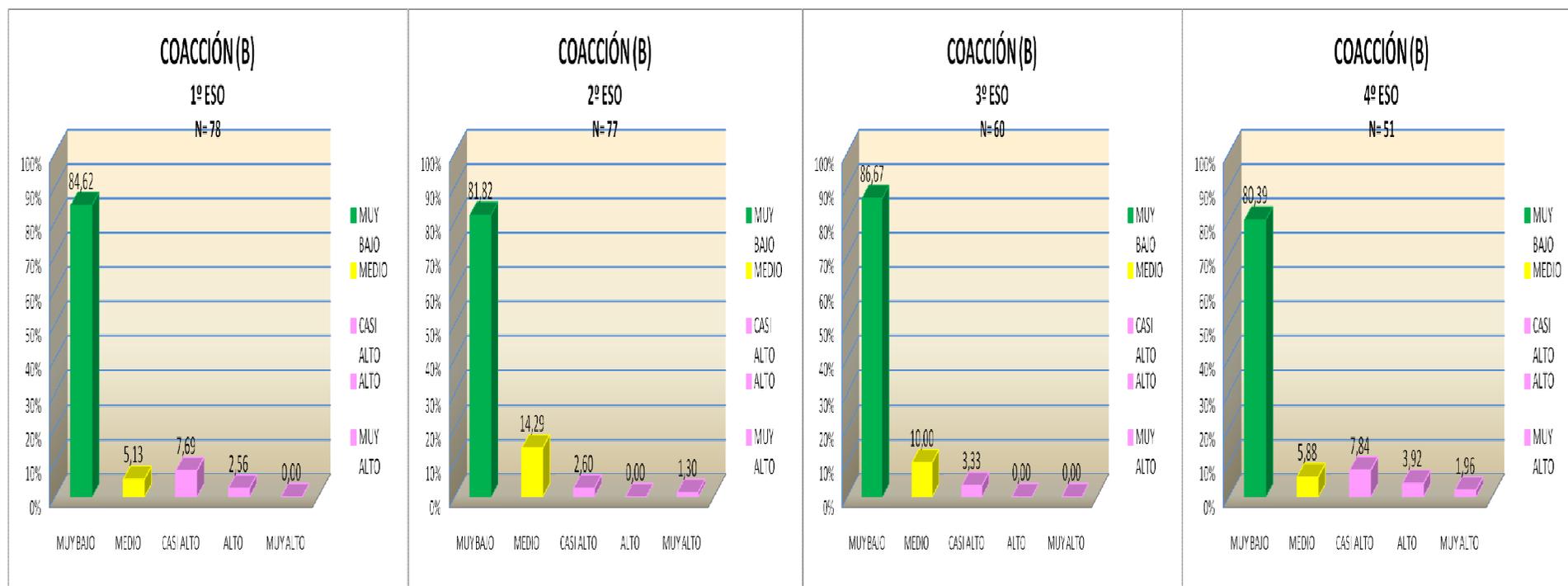


Figura 29. Porcentajes en la Escala Coacción (B). Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.

En la Escala Restricción-Comunicación, el curso que presenta mayores niveles es 1º, con el 33,33% de los sujetos en parámetros Muy Bajos. Medio con el 44,87% y Alto con el 21,8%, es decir, este nivel de intensidad tan alto, hace que los sujetos que sufren esta tipología de acoso lo hagan con más intensidad que el resto de los alumnos del centro. Le sigue 2º curso con el 58,44% en niveles Muy Bajos. Medios 27,27% y Altos con el 14,28°. En orden descendente le sigue 4º curso con el índice Muy Bajo en el 64,71%. Medio en el 25,49% Alto en el 9,8%. El siguiente curso que presenta índices bajos en esta tipología de Acoso es 3º cuyos índices se sitúan en el 63,33% en los niveles Muy Bajos. Medio en el 31,67% y Alto en el 5%. En resumen, el porcentaje en **la Escala Restricción-Comunicación, es más alta en 1º y la más baja en 3º**. . Posición de los cursos de mayor a menor: 1º,2º,4º y 3º.

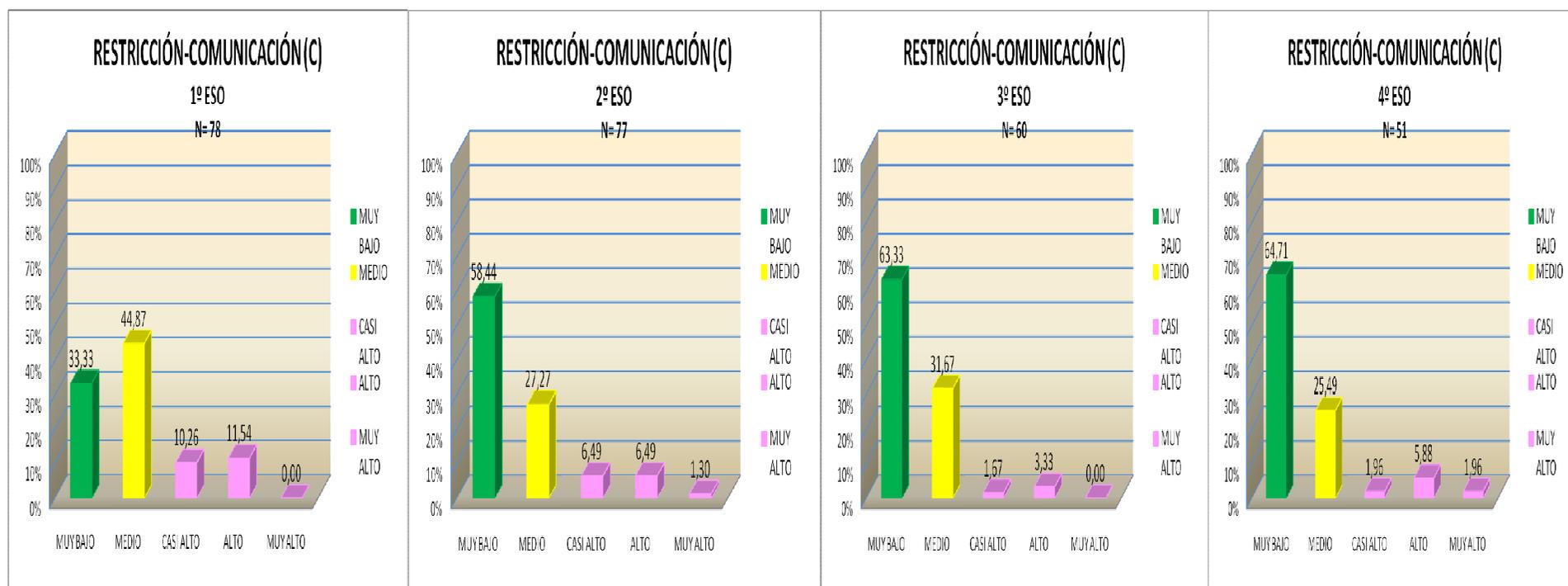


Figura 30. Porcentajes en la Escala Restricción-Comunicación (C). Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.

La Escala Agresiones, es más baja en el 3º curso, en donde se dan niveles Muy Bajos en el 65,00% de los sujetos, Media en el 31,67% y Alta en el 3,34%. El siguiente curso más bajo es 4º, el cual presenta niveles Muy Bajos en el 60,78%, Medios en el 29,41% y Altos en el 9,8%. Le sigue 2º, con niveles Muy Bajos en el 28,57% de su alumnado. Medio con el 64,94% y Alto con el 6,49%. El curso que puntúa más alto en la escala de Agresiones es 1º, con índices Muy Bajos en el 25,64%, Medios en el 58,97 y Alto en el 15,38%. El curso 3º y 4º, aunque los dos apuntan niveles Muy Bajos, en 4º se dan niveles Altos de intensidad de acoso en esta tipología, lo que hace que se sitúe por encima de 3º. En resumen, el porcentaje en la Escala Agresiones, es más alta en 1º y la más baja en 3º. . Posición de los cursos de mayor a menor: 1º,2º,4º y 3º.

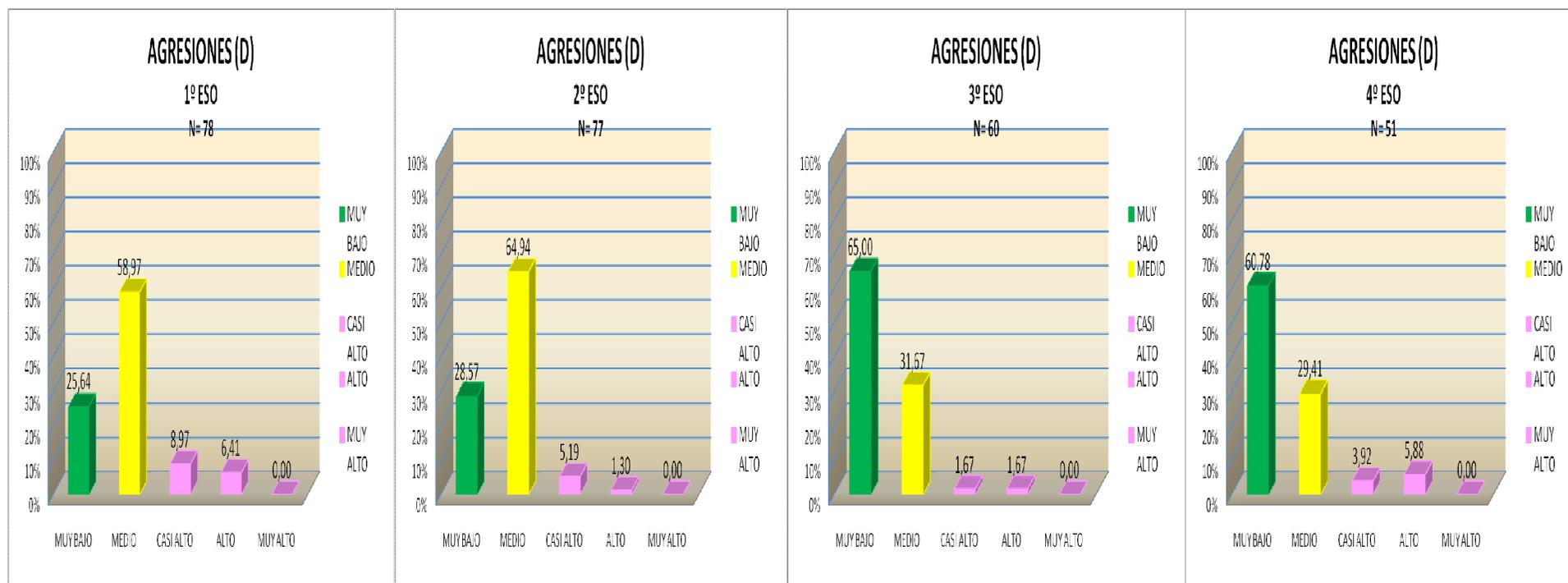


Figura 31. Porcentajes en la Escala Agresiones (A). Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.

En la Escala Intimidación-Amenazas, el alumnado de 4º presenta en el índice Muy Bajo el 78,43%. Medio el 9,80 y Altos con el 11,76%.

Le sigue 1º que se sitúa en el 71,79% con niveles Muy Bajos. Medios con el 14,10% y Altos con el 14,1%. En orden decreciente le sigue 2º de ESO, con el 96% en los Índices Muy Bajos, Medios en el 1,30% y los Altos en el 2,60%. El curso con los índices más bajos en esta tipología de Acoso se encuentra en 3º, en donde su alumnado con el 90% de los casos dice no sufrir esta escala de Acoso, y sus niveles Altos se sitúan en el 1,67% de los casos. En resumen, el porcentaje en la Escala Intimidación-Amenazas es más alto en 4º y la más baja en 3º. . Posición de los cursos de mayor a menor: 4º, 1º, 2º y 3º.

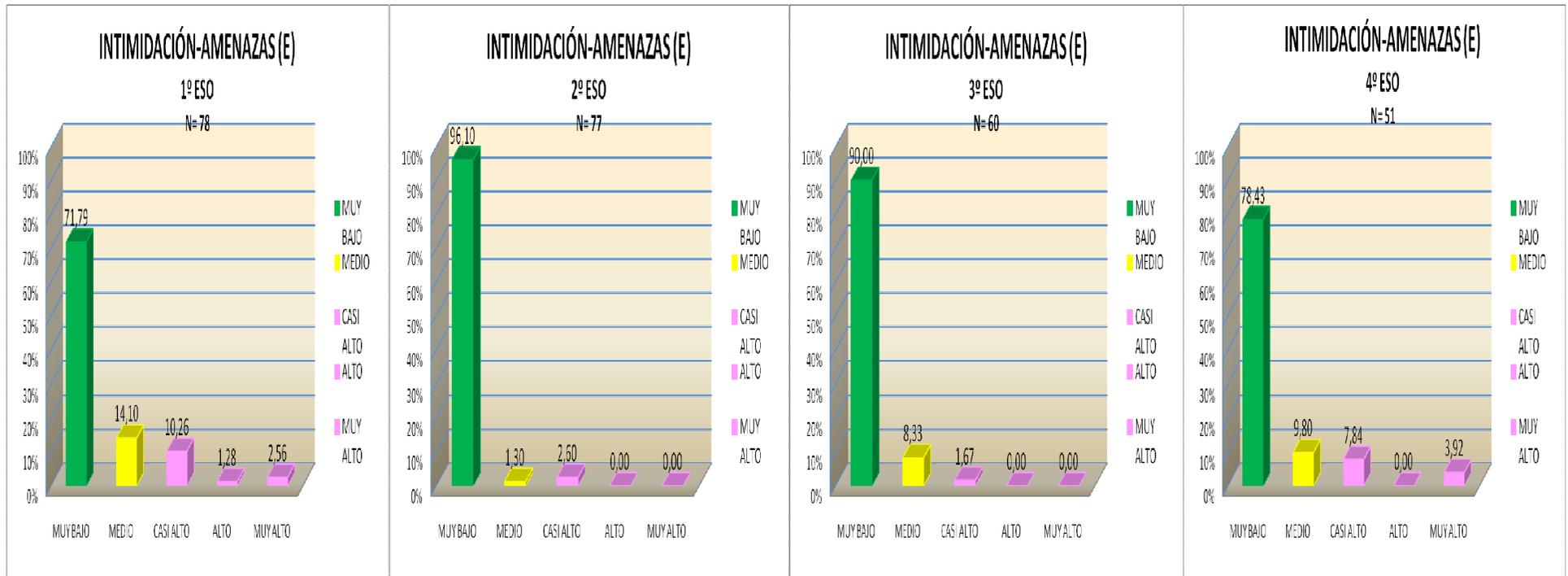


Figura 32. Porcentajes en la Escala Intimidación-Amenazas (E). Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.

En la Escala Exclusión-Bloqueo Social, 4º curso, es el que presenta los niveles más elevados con el 20,84%. . Su clave está en su baremación más alta, es decir, pese a que este alumnado dice no sufrir exclusión en un 78,43%, aquellos que sí son excluidos, lo perciben con la mayor intensidad. Le sigue 1º con el 21,79 % de su alumnado reflejando en su nivel más alto. A priori, puede parecer que 1º de ESO tiene una intensidad de acoso superior a 4º curso en esta tipología, pero no es así. Los porcentajes de los niveles altos los he unificado para conocer su computo, pero si los mantenemos desglosados en sus parámetros casi alto, alto y muy alto, podemos observar que el alumnado de 4º que dice sufrir esta tipología de acoso, lo hace en el grado más elevado, es decir, el “muy alto”. La intensidad la determina el mayor nº de sujetos que se posicionen en el nivel superlativo. El siguiente curso es 2º con niveles Muy Bajos en el 70,13% de su alumnado y muy altos en el 10,39%. Finalmente está 3º, que ocupa este lugar por sus niveles altos, que sólo están en el 3,33%, de su alumnado. En resumen, el porcentaje en la **Escala Exclusión-Bloqueo Social es más alto en 4º y la más baja en 3º**. . Posición de los cursos de mayor a menor: 4º, 1º, 2º y 3º.

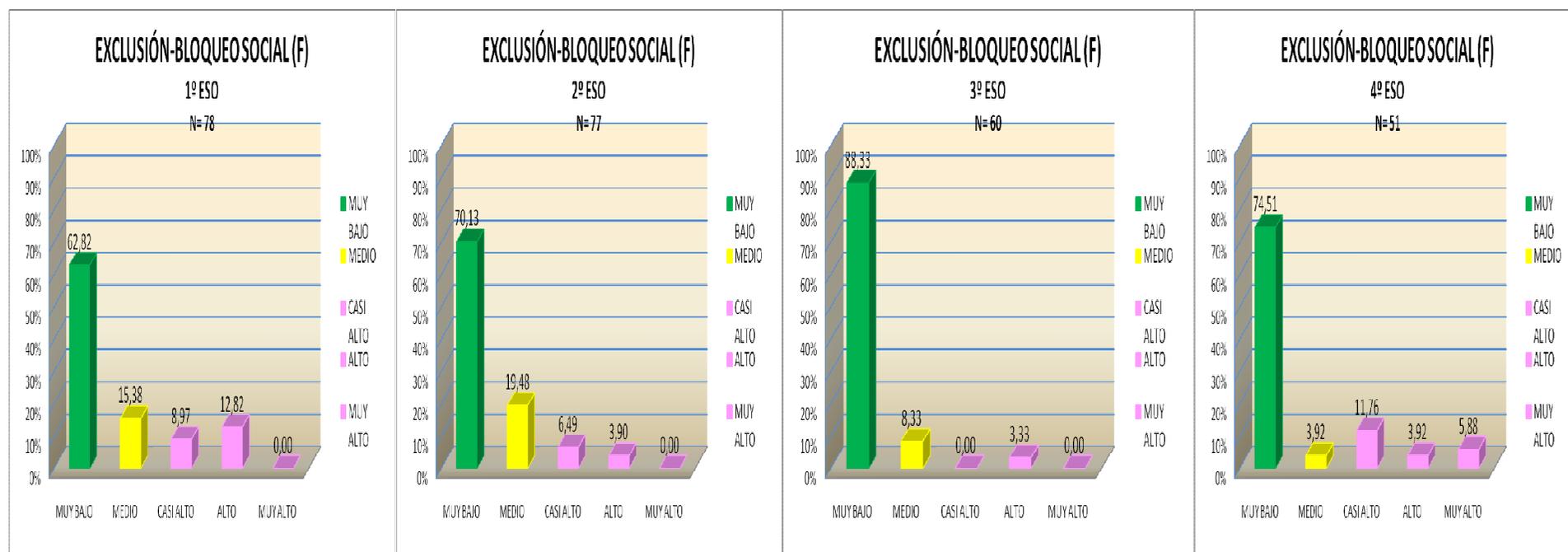


Figura 33. Porcentajes en la Escala Exclusión Bloqueo Social (F). Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.

En la Escala Hostigamiento Verbal, los alumnos de 1º curso dicen no sufrir esta tipología de acoso en un 51,27%, sin embargo aquellos que la sufren lo hacen con una intensidad muy elevada. En situación similar se encuentra 2º de ESO, que presenta índices muy elevados en el padecimiento de este acoso con el 28,57% de los sujetos. 4º curso también presenta niveles muy elevados en el 17,65% de los alumnos, pese a manifestar en un 74,51% que este tipo de Acoso no lo sufren ellos. Por último y para concluir, 3º es el que tiene la intensidad de acoso mas baja de todos los cursos, con tan solo el 10% de su alumnado ayudado a su vez por el 73,51% que dice no sufrir esa tipología de acoso. En resumen, el porcentaje en la **Escala Hostigamiento Verbal es más alta en 1º y la más baja en 3º**. Posición de los cursos de mayor a menor: 1º, 2º, 4º y 3º.

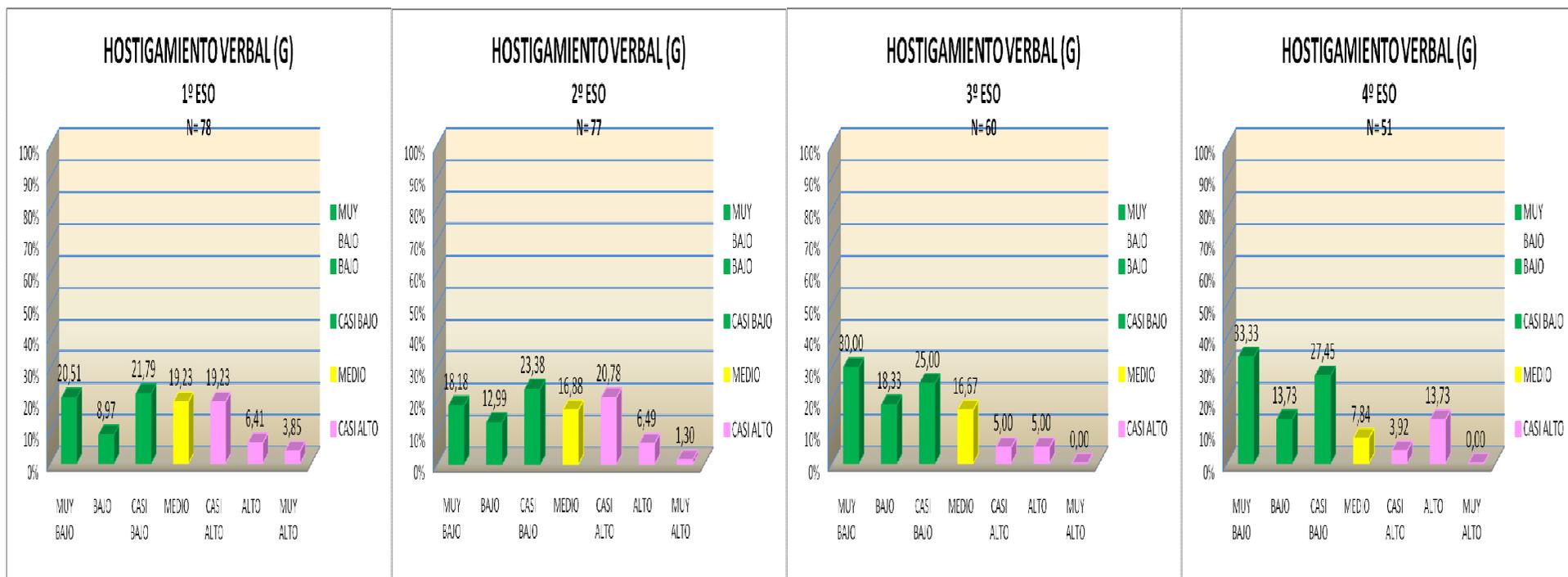


Figura 34. Porcentajes en la Escala Hostigamiento Verbal (G). Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.

La Escala Robos, tiene su intensidad más alta en 2º de ESO, en donde se da con solo el 42,86% de los sujetos una baremación Muy Baja. Media con el 38,96% y Alta con el 18,19%, la más alta de todos los cursos. Le sigue en orden decreciente 4º, pues aunque su alumnado haya manifestado en un 74,51% que no sufre robos, en sus niveles altos se sitúan en el 13,72% de su alumnado. El curso que sufre menos esta tipología de Acoso es 3º con un índice Muy Bajo en el 80,00% de sus alumnos. Medio en el 13,33% y Alto en el 6,67%. En resumen, **el porcentaje en la Escala robos es más alta en 2º y la más baja en 3º**. . Posición de los cursos de mayor a menor: 2º, 4º, 1º y 3º.

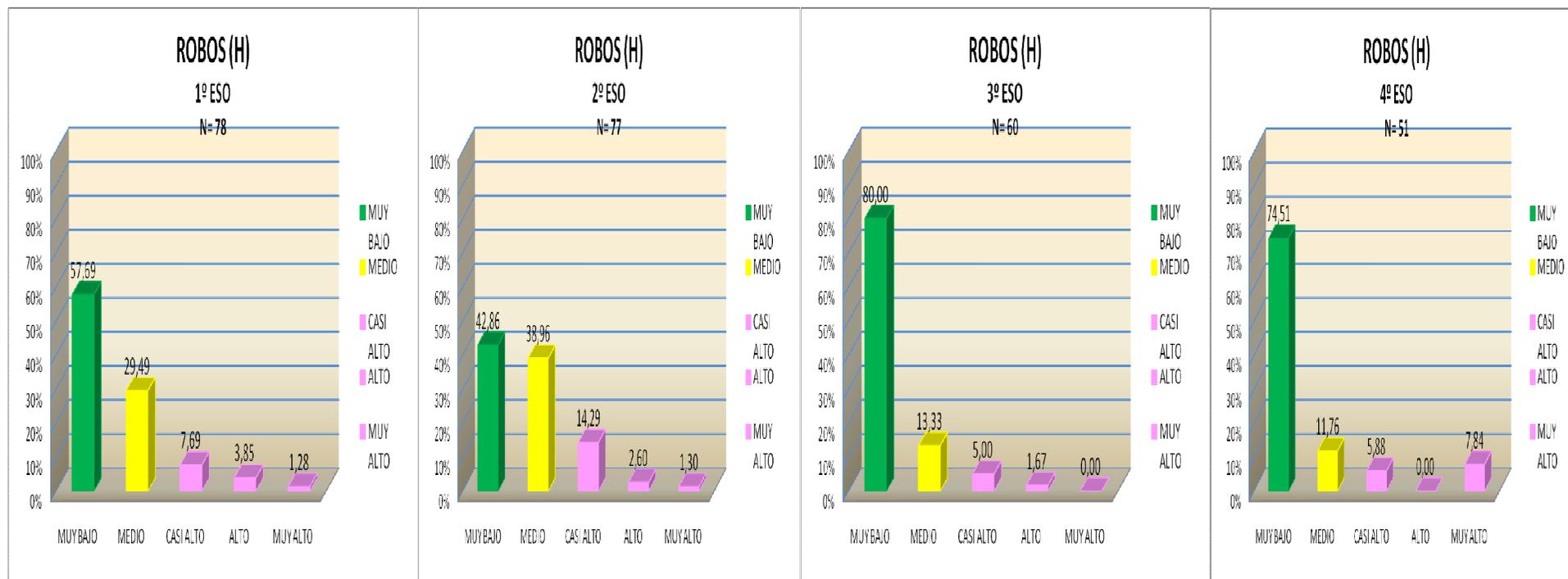


Figura 35. Porcentajes en la Escala Robos (H). Cursos 1º, 2º, 3º y 4º

4.4.3.3. Baremos Globales. Relación de la tipología de acoso con cursos y género.

Hasta ahora en las gráficas referentes a los cursos, solamente se ha procedido a especificar cual de ellos presenta un porcentaje mayor o menor de acoso de un curso con respecto a otro, pero de esos porcentajes no se ha obtenido la baremación que nos indica cual es la calificación global de acoso en su Índice Global, en su Intensidad y en sus diferentes Escalas, porque no se ha realizado una media aritmética de todos sus valores (Muy Bajo, Bajo, Casi Bajo, Medio, Casi Alto, Alto, y Muy Alto), que se derive en un nº que se transforme en la calificación global de acoso. En las siguientes tablas se muestra ese proceso elaborado y se ve reflejado con total claridad.

Tabla 23. Baremación Global. 1º ESO, mujeres y varones

ESCALAS DE ACOSO	CALIFICACIÓN	MEDIA 1º ESO		MUJERES		VARONES	
		BAREMO TOTAL	CALIFICACIÓN TOTAL	BAREMO	CALIFICACIÓN	BAREMO	CALIFICACIÓN
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO (50 - 150)	59,68	CASI ALTO	59,75	CASI ALTO	59,63	CASI ALTO
I	INTENSIDAD DEL ACOSO (0 - 50)	1,19	MEDIO	0,94	CASI BAJO	1,37	MEDIO
A	DESPRECIO-RIDICULIZACIÓN (17 - 51)	21,90	MEDIO	21,91	MEDIO	21,89	MEDIO
B	COACCIÓN (8 - 24)	8,28	MUY BAJO	8,13	MUY BAJO	8,39	BAJO
C	RESTRICCIÓN-COMUNICACIÓN (5 - 15)	6,49	MEDIO	6,81	MEDIO	6,26	MEDIO
D	AGRESIONES (7 - 21)	8,81	MEDIO	8,38	MEDIO	9,11	MEDIO
E	INTIMIDACIÓN-AMENAZAS (10 - 30)	10,67	CASI BAJO	10,66	CASI BAJO	10,67	CASI BAJO
F	EXCLUSIÓN- BLOQUEO SOCIAL (9 - 27)	9,79	CASI BAJO	9,91	CASI BAJO	9,72	CASI BAJO
G	HOSTIGAMIENTO VERBAL (12 - 36)	16,05	MEDIO	16,22	MEDIO	15,93	CASI BAJO
H	ROBOS (4 - 12)	4,62	BAJO	4,63	BAJO	4,61	BAJO

Tabla 24. Baremación Global 2º ESO, mujeres y varones.

ESCALAS DE ACOSO	CALIFICACIÓN	MEDIA 2º ESO		MUJERES		VARONES	
		BAREMO TOTAL	CALIFICACIÓN TOTAL	BAREMO	CALIFICACIÓN	BAREMO	CALIFICACIÓN
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO (50 - 150)	57,64	MEDIO	56,91	MEDIO	58,56	MEDIO
I	INTENSIDAD DEL ACOSO (0 - 50)	0,70	CASI BAJO	0,63	BAJO	0,79	CASI BAJO
A	DESPRECIO-RIDICULIZACIÓN (17 - 51)	21,29	MEDIO	20,91	MEDIO	21,76	MEDIO
B	COACCIÓN (8 - 24)	8,25	MUY BAJO	8,16	MUY BAJO	8,35	BAJO
C	RESTRICCIÓN-COMUNICACIÓN (5 - 15)	5,91	CASI BAJO	5,86	CASI BAJO	5,97	CASI BAJO
D	AGRESIONES (7 - 21)	8,36	MEDIO	8,14	MEDIO	8,65	MEDIO
E	INTIMIDACIÓN-AMENAZAS (10 - 30)	10,06	MUY BAJO	10,00	MUY BAJO	10,15	MUY BAJO
F	EXCLUSIÓN- BLOQUEO SOCIAL (9 - 27)	9,48	BAJO	9,47	BAJO	9,50	BAJO
G	HOSTIGAMIENTO VERBAL (12 - 36)	15,73	CASI BAJO	15,53	CASI BAJO	15,97	CASI BAJO
H	ROBOS (4 - 12)	4,81	CASI BAJO	4,74	CASI BAJO	4,88	CASI BAJO

Tabla 25. Baremación Global 3º ESO, mujeres y varones.

ESCALAS DE ACOSO	CALIFICACIÓN	MEDIA 3º ESO		MUJERES		VARONES	
		BAREMO TOTAL	CALIFICACIÓN TOTAL	BAREMO	CALIFICACIÓN	BAREMO	CALIFICACIÓN
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO (50 - 150)	54,80	CASI BAJO	54,21	CASI BAJO	55,82	MEDIO
I	INTENSIDAD DEL ACOSO (0 - 50)	0,43	BAJO	0,37	BAJO	0,55	BAJO
A	DESPRECIO-RIDICULIZACIÓN (17 - 51)	19,65	CASI BAJO	19,34	CASI BAJO	20,18	MEDIO
B	COACCIÓN (8 - 24)	8,17	MUY BAJO	8,11	MUY BAJO	8,27	MUY BAJO
C	RESTRICCIÓN-COMUNICACIÓN (5 -15)	5,57	BAJO	5,55	BAJO	5,59	BAJO
D	AGRESIONES (7 - 21)	7,70	CASI BAJO	7,47	BAJO	8,09	MEDIO
E	INTIMIDACIÓN-AMENAZAS (10 - 30)	10,08	MUY BAJO	10,03	MUY BAJO	10,18	MUY BAJO
F	EXCLUSIÓN- BLOQUEO SOCIAL (9 - 27)	9,22	MUY BAJO	9,18	MUY BAJO	9,27	MUY BAJO
G	HOSTIGAMIENTO VERBAL (12 - 36)	14,48	CASI BAJO	14,39	CASI BAJO	14,64	CASI BAJO
H	ROBOS (4 - 12)	4,28	MUY BAJO	4,16	MUY BAJO	4,50	BAJO

Tabla 26. Baremación Global 4º ESO, mujeres y varones.

ESCALAS DE	CALIFICACIÓN	MEDIA 4º ESO		MUJERES		VARONES	
		BAREMO	CALIFICACIÓN	BAREMO	CALIFICACIÓN	BAREMO	CALIFICACIÓN

ACOSO		TOTAL	TOTAL				
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO (50 - 150)	57,31	MEDIO	57,27	MEDIO	57,36	MEDIO
I	INTENSIDAD DEL ACOSO (0 - 50)	1,41	MEDIO	1,54	MEDIO	1,28	MEDIO
A	DESPRECIO-RIDICULIZACIÓN (17 - 51)	20,65	MEDIO	20,73	MEDIO	20,56	MEDIO
B	COACCIÓN (8 - 24)	8,45	BAJO	8,35	BAJO	8,56	BAJO
C	RESTRICCIÓN-COMUNICACIÓN (5 -15)	5,84	CASI BAJO	5,85	CASI BAJO	5,84	CASI BAJO
D	AGRESIONES (7 - 21)	7,94	CASI BAJO	7,81	CASI BAJO	8,08	MEDIO
E	INTIMIDACIÓN-AMENAZAS (10 - 30)	10,75	CASI BAJO	10,58	CASI BAJO	10,92	CASI BAJO
F	EXCLUSIÓN- BLOQUEO SOCIAL (9 - 27)	9,96	CASI BAJO	10,08	MEDIO	9,84	CASI BAJO
G	HOSTIGAMIENTO VERBAL (12 - 36)	14,86	CASI BAJO	14,50	CASI BAJO	15,24	CASI BAJO
H	ROBOS (4 - 12)	4,67	CASI BAJO	4,58	BAJO	4,76	CASI BAJO

En resumen, el Índice Global de Acoso en 1º de la ESO es Casi Alto, lo cual viene a justificar que sea el curso, que en líneas generales, presente una mayor intensidad de acoso en todas sus dimensiones.

2º y 4º de ESO obtienen una intensidad de acoso Media y 3º de ESO Casi Baja, con lo cual, se demuestra que este curso escolar tenga los niveles más bajos de acoso con respecto a los demás cursos académicos estudiados.

De la baremación obtenida en los distintos cursos académicos y por consiguiente de toda la muestra, con estos datos, se estudia una relación entre dos variables: cursos y género, en base a sus medias. En la gráfica vemos, que en 1º de ESO, el Índice Global de Acoso es superior al resto de cursos, siendo 3º el que presenta el Índice Global de Acoso más bajo con respecto al resto de cursos y a la media total. En 1º las chicas presentan el Índice de Acoso superior a los chicos, pero esta tendencia se invierte en 2º y se mantiene a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. En líneas generales, el Índice Global de Acoso es Alto en 1º, Medio en 2º y 4º y Bajo en 3º, aunque el Índice Global de Acoso sea Medio, para el total de la muestra. Cabe destacar las diferencias entre los chicos y las chicas de 2º y 3º en su Índice Global de Acoso.

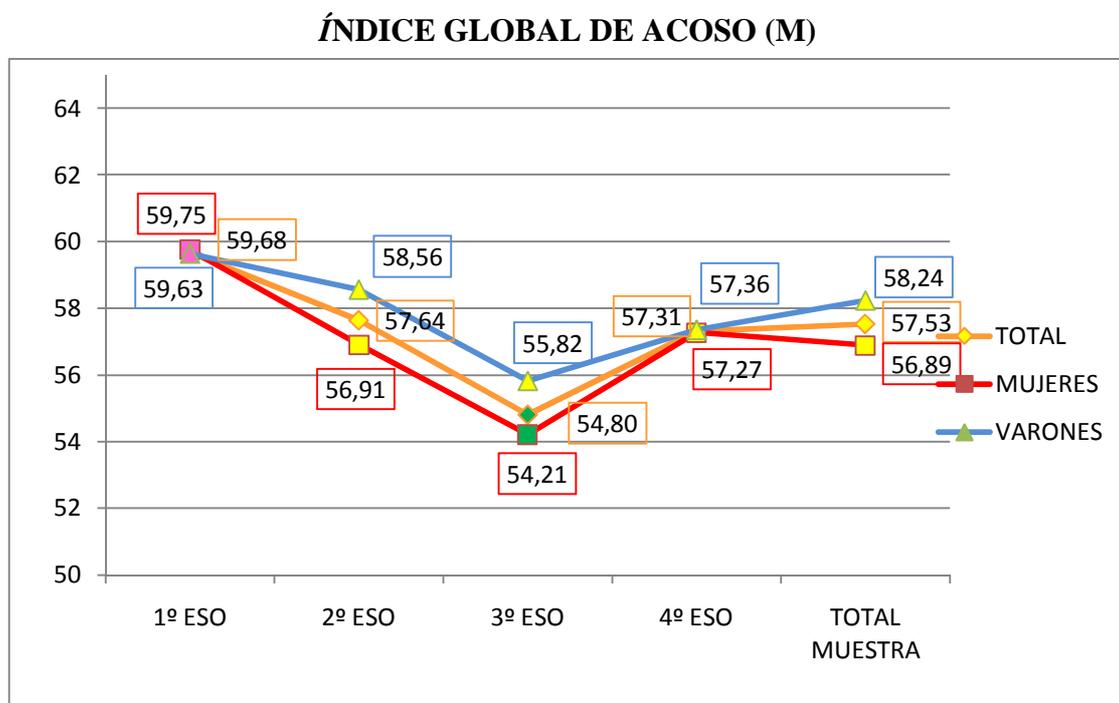


Figura36. Escala Índice Global de Acoso (M). Cursos y género

Para conocer si estas diferencias en las medias son estadísticamente significativas entre las respuesta de hombres y mujeres según los cursos, se ha realizado una prueba t de Student para muestras independientes ofreciéndonos los siguientes datos ($t=-1,591$; $p=0,113$), como p es mayor que $0,05$ no existen diferencias estadísticamente significativas. En relación a las medias, los resultados reflejan una tendencia alcista del género masculino, ya que los hombres tienen una puntuación media de $2,42$ (SD $1,136$) con respecto a la media de las mujeres $2,20$ (SD $1,042$).

A partir de aquí todas las tablas reflejaran tendencias alcistas de cursos y géneros pero sin establecer diferencias estadísticamente significativas.

La Intensidad de Acoso presenta índices bajos en la totalidad de la muestra. 3º y 2º presentan una intensidad de acoso baja; 1º y 4º superior a la media con una intensidad media. Cabe destacar que la intensidad de acoso en los hombres de 1º, 2º y 3º es mayor que en las chicas, sin embargo en 4º es superior en las mujeres, debido a que éstas dicen padecer situaciones de acoso de forma reiterada. Las diferencias existentes por género en 1º y 4º son las más acusadas. Las chicas de 4º son las que tienen la mayor Intensidad de Acoso y las que menos las chicas de 3º.

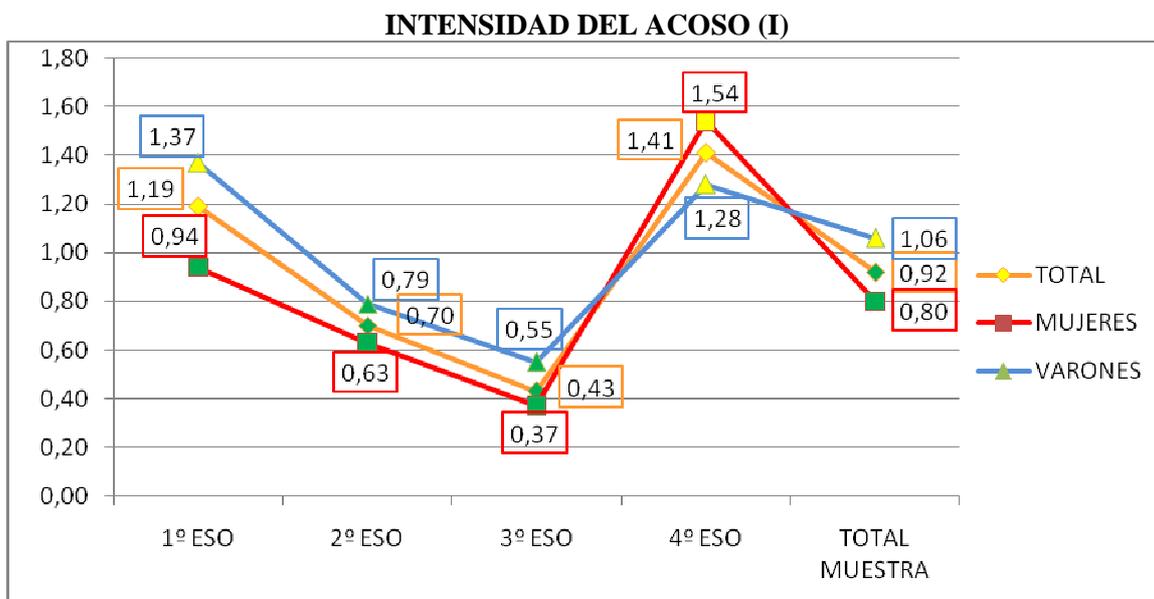


Figura 37. Escala Intensidad de Acoso (I). Cursos y género

Los sujetos que padecen más esta escala de Desprecio Ridiculización son los de 1º y 2º. La chicas de 1º y 4º sufren particularmente esta tipología encontrándose por encima de los chicos. En 2º y 3, se invierten las tornas y son los chicos los que más la padecen, además con notables diferencias entre géneros. La intensidad de acoso en esta escala es Media tanto en hombres como en mujeres como para el conjunto de la población, a excepción de las mujeres de 3º que es baja.

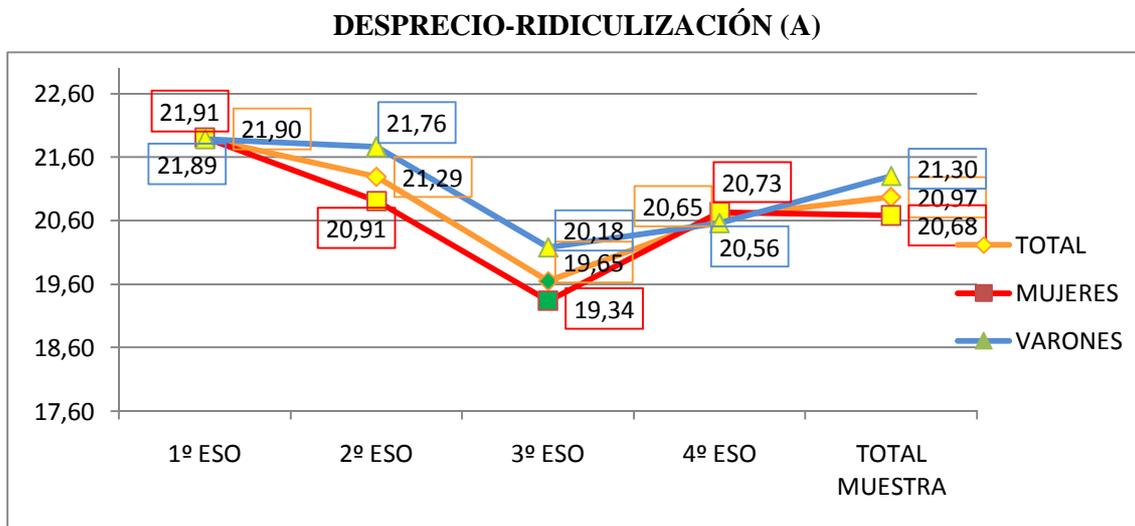


Figura38. Escala Desprecio Ridiculización (A). Cursos y género.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias entre hombres y mujeres en esta escala, en los diferentes ítems que la forman, se ha procedido a realizar la prueba t de Student para muestras independientes. Tan sólo hemos hallado diferencias estadísticamente significativas en los ítems: “*me llaman por motes*” (t=3,267; p=0,001); “*me insultan*” (t=2,880; p=0,004; “*se meten conmigo para hacerme llorar*” (t=1,975; p= 0,049). Se refleja una tendencia alcista, en función de las medias del género masculino. Aunque, hombres y mujeres, dicen sufrir indistintamente este acoso.

Para conocer si se producen diferencias estadísticamente significativas entre cursos escolares y los ítems que forman esta Escala, se ha realizado un análisis de varianza ANOVA de un factor del que se deduce que sí existen diferencias estadísticamente significativas (p<0,05).

Tabla 27. ANOVA. Escala Desprecio Ridiculización y cursos.

TIPO DE ACOSO	Media cuadrática (inter-grupos)	F	Sig.
Me ponen en ridículo ante los demás	1,097	4,026	,008
Me llaman por motes	2,158	5,293	,001
Me insultan	2,234	8,089	,000
Se meten conmigo por ser diferente	,377	3,132	,026
Se portan cruelmente conmigo	,445	4,018	,008

Con la prueba comparaciones múltiples (DSM) o Post Hoc, lo que hacemos es comparar (diferencias medias de....con...; por ejemplo: 1º con 2º; 2º con 4º.....) cada uno de los cursos para ver si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos, con la tipología de acoso percibida. De la siguiente tabla podemos concluir que para el nivel de significación 0,01 existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos cursos señalados con la tipología de acoso que dicen recibir.

Tabla 28. Prueba Post hoc. Escala Desprecio Ridiculización y cursos

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencias de medias (I-J)	Sig
Me ponen en ridículo ante los demás	1º ESO	3º ESO	,242(*)	,008
		4º ESO	,245(*)	,010
Me llaman por motes	1º ESO	2º ESO	,277(*)	,007
		3º ESO	,383(*)	,001
		4º ESO	,353(*)	,002
Me insultan	1º ESO	3º ESO	,385(*)	,000
		4º ESO	,355(*)	,000
	2º ESO	3º ESO	,249(*)	,006
Se meten conmigo por ser diferente	3º ESO	4º ESO	-,176(*)	-,001
Se portan cruelmente conmigo	1º ESO	3º ESO	,188(*)	,004

* la diferencia de medias es significativa al nivel .01

Las Coacciones presentan una intensidad Baja en todos los cursos escolares, en mujeres y hombres y muestra total. Cabe destacar las diferencias que se producen entre la población masculina y femenina. La intensidad de las Coacciones es liderada por los hombres, especialmente los que cursan 4º y estas diferencias son relevantes con el género femenino. Todos los hombres están por encima de la media de sus cursos, sólo 4º de ESO está por encima de la muestra total, 3º y 2º por debajo y 1º coincide con ella. Todas las mujeres se encuentran por debajo de la media de sus cursos, solamente la chicas de 4º se encuentran con niveles superiores a la media de la muestra. Tanto hombres como mujeres de 4º manifiestan tener una mayor intensidad en esta escala de acoso, con respecto a los demás cursos.

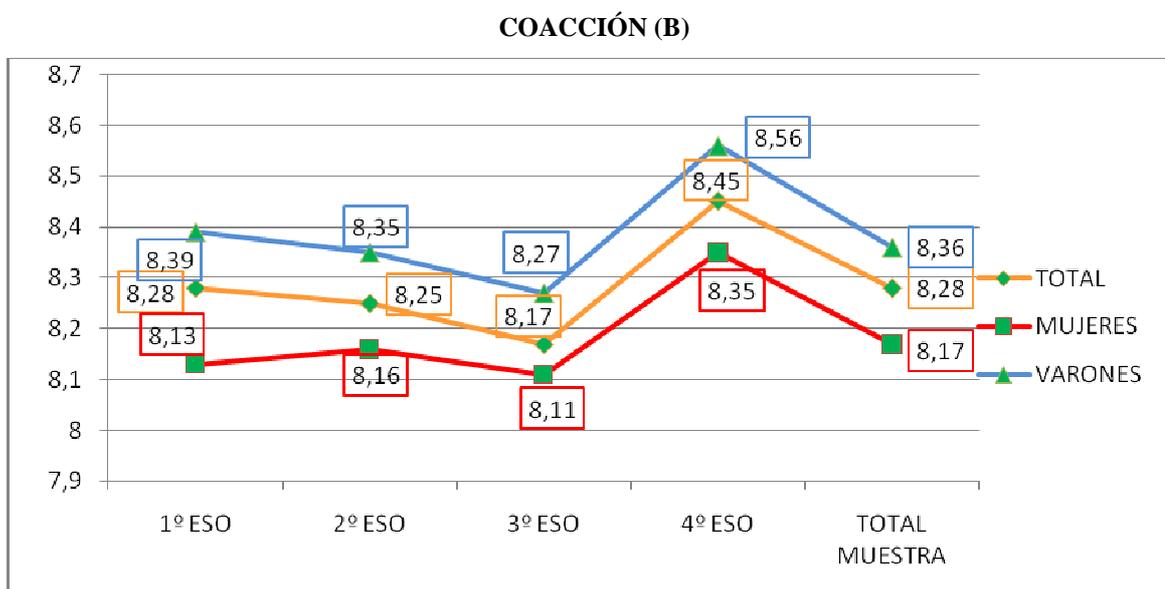


Figura 39. Escala Coacción (B). Cursos y género.

Para comprobar si existen diferencias significativas en las medias entre hombres y mujeres en esta escala, en base a las respuestas emitidas, se ha procedido a realizar la prueba t de Student para muestras independientes, de la cual se deduce que existen diferencias estadísticamente significativas en dos de los ítems que la forman: “rompen mis cosas a propósito” ($t=2,017$; $p=0,045$) y “me amenazan con armas” ($t=1,998$; $p=0,047$). En el resto se experimenta una tendencia alcista del género masculino.

Para conocer si se producen diferencias estadísticamente significativas entre cursos escolares y los ítems que forman esta Escala, se ha realizado un análisis de varianza ANOVA de un factor, de la cual se deduce que sí existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 29. ANOVA. Escala Coacción y cursos.

TIPO DE ACOSO	Media cuadrática (inter-grupos)	F	Sig.
Me obligan a hacer cosas que me ponen malo	,160	2,954	,033
Me obligan a darles mis cosas o dinero	,119	2,989	,032

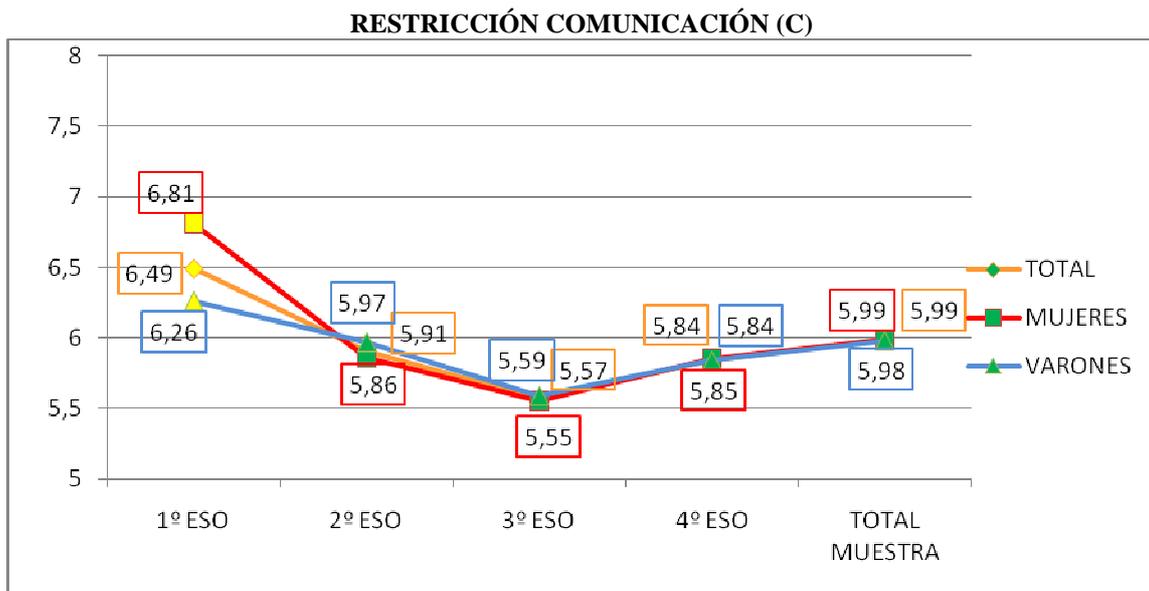
Comparamos cada uno de los cursos, realizando la prueba de comparaciones múltiples (DSM), para ver si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos. De la siguiente tabla podemos concluir que para el nivel de significación 0,01 existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos cursos con la tipología de acoso que dicen recibir.

Tabla 30. Prueba Post hoc. Escala Coacción y cursos

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencias de medias (I-J)	Sig
Me obligan a hacer cosas que me ponen malo	2º ESO	4º ESO	-,118(*)	,006
Me obligan a darles mis cosas o dinero	1º ESO	4º ESO	-,098(*)	,007

* la diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

En esta gráfica se hace muy visible las diferencias que existen entre hombres y mujeres de 1º en esta tipología de acoso, en donde la población femenina dice sufrir más sus efectos con respecto a los varones, encontrándose incluso por encima de la media de los alumnos que cursan 1º y de la muestra total, cosa que no ocurre en los restantes cursos académicos. La intensidad de acoso en la escala Restricción Comunicación es Media en 1º, siendo en 2º, 3º y 4º Baja. En 2º, 3º y 4º, no existen diferencias en cuanto al género y sus niveles de intensidad se sitúan por debajo de la media total de la muestra. Los chicos de 2º de ESO sufren niveles de acoso superiores a la media del conjunto de sujetos que cursan 2ª. En el total de la muestra, en esta tipología de acoso, las mujeres están ligeramente por encima con respecto a los hombres.



Gráfica 40. Escala Restricción Comunicación (C). Cursos y género.

Una vez realizada la prueba t de Student para muestras independientes, se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en relación a los distintos ítems que engloba la Escala Restricción Comunicación, ya que $p > 0,05$. Cabe destacar que hay una mayor tendencia en mujeres que en hombres, a padecer esta tipología de acoso, en los ítems: “no me dejan hablar” 1,36% (SD ,432) y 1,32 (SD ,548), y en el ítem “me ignoran me hacen el vacío” 1,19 (SD ,432) y 1,15 (SD ,358) respectivamente. En los ítems restantes (4) la tendencia es superior en los hombres.

Para conocer si se producen diferencias estadísticamente significativas entre cursos escolares y los ítems que forman esta Escala, se ha realizado un análisis de varianza ANOVA de un factor, del cual se deduce que sí existen diferencias estadísticamente significativas en estos dos ítems de restricción con los diferentes cursos académicos.

Tabla 31. ANOVA. Escala Restricción Comunicación y cursos.

TIPO DE ACOSO	Media cuadrática (inter-grupos)	F	Sig.
No me dejan jugar con ellos	,907	5,452	,001
No me dejan que participe, me excluyen	,321	2,791	,041

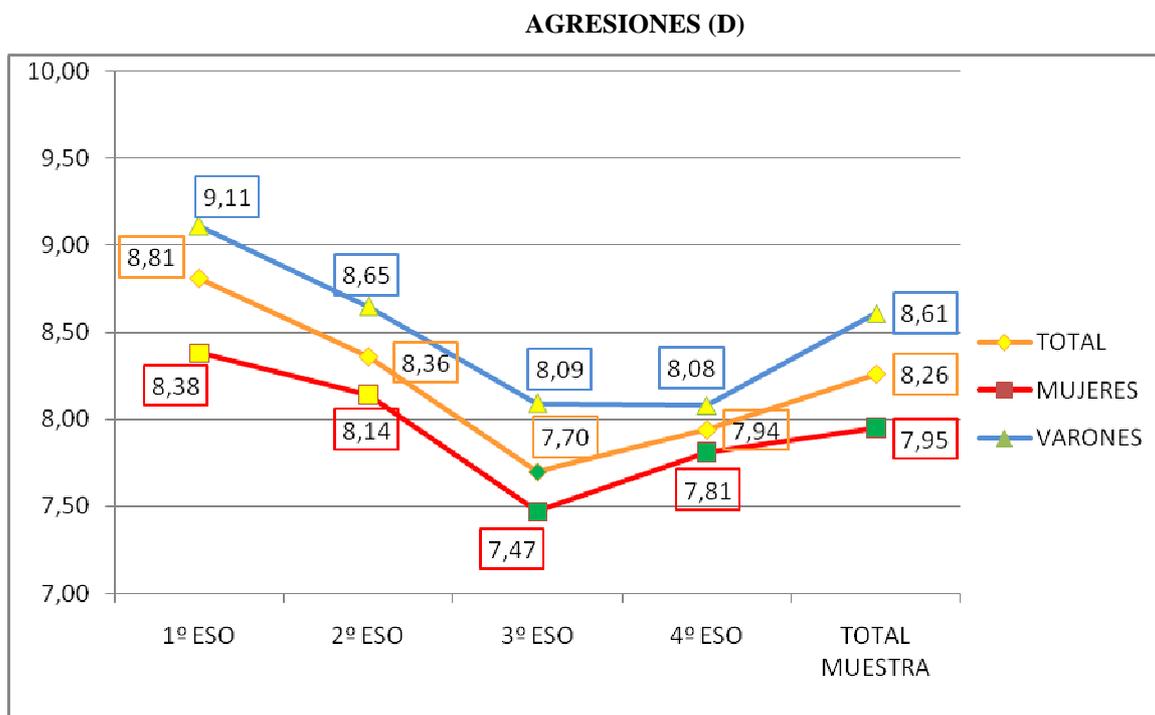
La prueba de comparaciones múltiples (DSM), determinará los cursos en los que se producen las diferencias estadísticamente significativas. $p < 0,01$.

Tabla 32. Prueba Post hoc. Escala Restricción Comunicación y cursos.

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencias de medias (I-J)	Sig
No me dejan jugar con ellos	1º ESO	2º ESO	,174(*)	,009
		3º ESO	,271(*)	,000
No me dejan que participe, me excluyen	1º ESO	3º ESO	,159(*)	,007

* la diferencia de medias es significativa al nivel .01

Los chicos que más agresiones sufren del centro son los de 1º y los que menos los de 3º. La agresión tiene rostro de hombre con niveles superiores a la media. 3º y 4º es inferior a la muestra total y 1º y 2º superior. Esta tipología de acoso para todos los hombres y cursos es de intensidad media. Solo comparten estos valores las chicas de 1º y 2º, siendo las de 3º y 4º las que presentan una intensidad baja. Las mujeres menos acosadas cursan 3º de ESO y las más acosadas 1º. Las grandes diferencias entre hombres y mujeres se sitúan en 1º y 3º, en 4º estas diferencias se reducen



Gráfica 41. Escala Agresiones (D). Cursos y género.

Una vez realizada la prueba t de Student para muestras independientes, se verifica que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en esta Escala, solamente hay dos ítems: “*me insultan*” (t=2,880; p=0,004) y “*me pegan collejas, puñetazos, patadas, etc.*” (t=5,804; p=0,001). En el resto de ítems (5) no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, pero si mayores tendencias en el género masculino que femenino.

Para conocer si se producen diferencias estadísticamente significativas entre cursos escolares y los ítems que forman esta Escala, se ha realizado un análisis de varianza ANOVA de un factor para p<0,05, dando como resultado la significatividad en cuatro de sus ítems, es decir, estas formas de acosar se producen de forma diferente entre los cursos.

Tabla 33. ANOVA. Escala Agresión y cursos.

TIPO DE ACOSO	Media cuadrática (inter-grupos)	F	Sig.
Me esconden las cosas	1,187	4,466	,004
Me insultan	2,234	8,089	,000
Me pegan collejas, puñetazos, patadas...	1,505	7,079	,000
Me amenazan	,148	2,780	,042

Comparamos cada uno de los cursos realizado de comparaciones múltiples (DSM) o prueba Post hoc para ver si existen diferencias estadísticamente significativas. De la siguiente tabla podemos concluir que para el nivel de significación 0,01 existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos cursos con la tipología de acoso que dicen recibir.

Tabla 34. Prueba Post hoc. Escala Agresión y cursos

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencias de medias (I-J)	Sig
Me esconden las cosas	2º ESO	3º ESO	,314(*)	,000
		1º ESO	,385(*)	,000
Me insultan	2º ESO	3º ESO	,249(*)	,006
		4º ESO	,385(*)	,000
Me pegan collejas	1º ESO	2º ESO	,254(*)	,001
		3º ESO	,310(*)	,000
Me amenazan	3º ESO	4º ESO	,293(*)	,001
		4º ESO	-,118(*)	,008

* la diferencia de medias es significativa al nivel .01

En esta Escala, las Intimidaciones cobran niveles más intensos en 4º seguido de 1º, aunque la intensidad de acoso de esta tipología es baja en el total de la muestra. Entre los alumnos de 1º no existen diferencias en cuanto al género se refiere y ambos se encuentran en torno a la media del conjunto de alumnos de 1º y ligeramente superior en relación a la media de la muestra total. Sin embargo en 4º, los hombres alcanzan niveles máximos con respecto a la media de su curso y a toda la población. En 4º se aprecian diferencias más grandes entre hombres y mujeres.

Los niveles de intensidad en esta tipología de acoso disminuyen drásticamente en 2º, con un ligero repunte en 3º, en donde los hombres presentan niveles ligeramente superiores con respecto a la media de sus cursos, pero muy inferiores con respecto a la media de la población total. Las mujeres por el contrario están debajo de la media de sus cursos y de la muestra total, no existiendo grandes diferencias en cuestión del género. La escala de intimidación tiene niveles bajos en hombre y mujeres y muestra total.

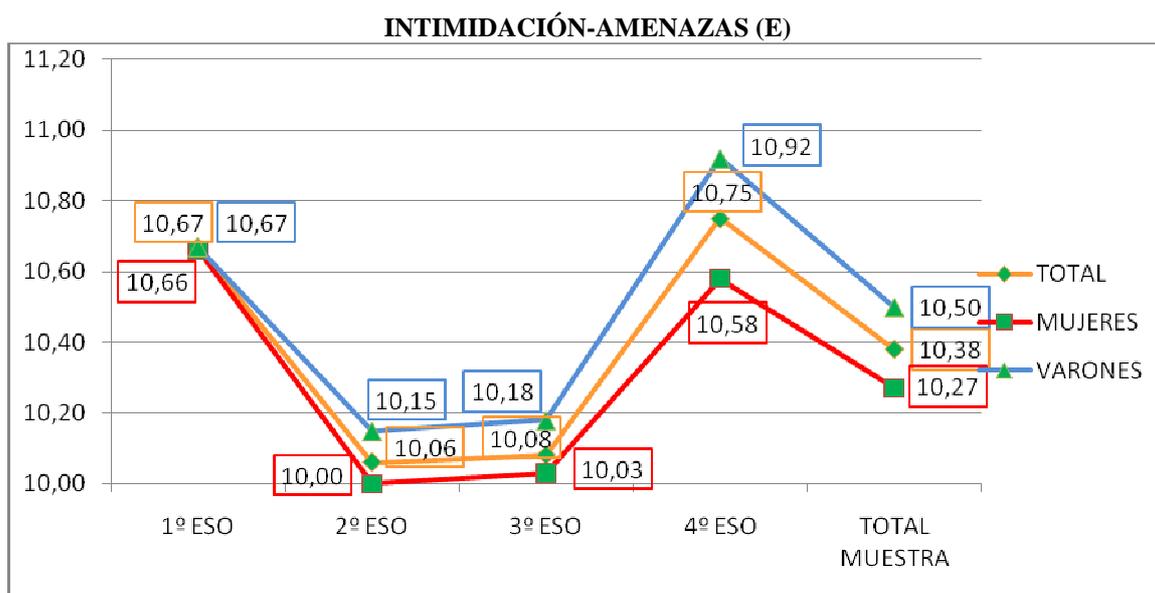


Figura 42. Escala Intimidación Amenazas (E). Cursos y género.

Una vez realizada la prueba t de Student para muestras independientes para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias entre chicos y chicas en relación a los distintos ítems que engloba la escala Intimidación Amenazas, se desprende que $p > 0,05$ con lo cual no existen tales diferencias. Pero sí existe mayor tendencia por parte de las mujeres a sufrir un determinado tipo de acoso. Estos son: “me esperan a la salida para meterse conmigo” con una media de 1,08 (SD ,852) con respecto al hombre 1,02 (SD ,153) “me hacen gestos para darme miedo” 1,11 (SD ,874) frente a 1,05 (SD ,213) y “intentan perjudicarme en todo” con una media

de 1,10 (SD ,325) y 1,08 (SD, 298) respectivamente. Es resto de ítems (7) la tendencia se invierte y es el género masculino quien presenta medias más elevadas.

Se ha realizado la prueba análisis de varianza ANOVA de un factor, del cual se deduce que sí existen diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los ítems. En el resto de ítems, que forma la escala Intimidación Amenazas (6), no existen tales diferencias, es decir, no hay una tipología de acoso que esté más presente en unos cursos que en otros.

Tabla 35. Anova. Escala Intimidación-Amenazas y cursos.

TIPO DE ACOSO	Media cuadrática (Inter-grupos)	F	Sig.
Me amenazan	,148	2,780	,042
Me zarandean o empujan para intimidarme	,253	3,421	,018
Intentan perjudicarme en todo	,303	3,185	,024

Se compara cada uno de los cursos realizando la prueba Post hoc para ver si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos. De la siguiente tabla podemos concluir que para el nivel de significación 0,01 existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos cursos con la tipología de acoso que dicen recibir

Tabla 42. Prueba Post hoc. Escala Hostigamiento Verbal y cursos.

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencias de medias (I-J)	Sig
Me amenazan Me zarandean o empujan para intimidarme Intentan perjudicarme en todo	3º ESO	4º ESO	-118(*)	,008
	2º ESO	4º ESO	-,137(*)	,006
	1º ESO	2º ESO	,141(*)	,005

* la diferencia de medias es significativa al nivel .01

El curso que sufre más exclusión es 4º seguido de 1º. Y el que menos es 3º. El curso 4º de ESO, presenta niveles de intensidad superior a la media total tanto en hombres como en mujeres. Existen diferencias notables entre las mujeres y hombres de 4º, siendo las mujeres quienes lideran esta tipología de acoso en todo el centro escolar. En el polo opuesto está 3º de ESO, en donde los hombres se encuentran ligeramente por encima de la media del alumnado que cursa 3º, pero por debajo de la muestra total, aunque no existen grandes diferencias con las chicas. En 2º de ESO los hombres también están por debajo de la media total, con diferencias poco importantes entre hombres y mujeres. En 1º las chicas dicen sufrir más exclusión que los chicos existiendo diferencias entre ambos, en este sentido, las mujeres se encuentran por encima de la media del alumnado que cursa 1º y de la muestra total. Las mujeres de 4º presentan niveles Medios de intensidad en esta escala de acoso, el resto de población Bajos. La muestra total denota que a pesar de las diferencias entre los cursos, hombres y mujeres coinciden con la media en esta tipología de acoso.

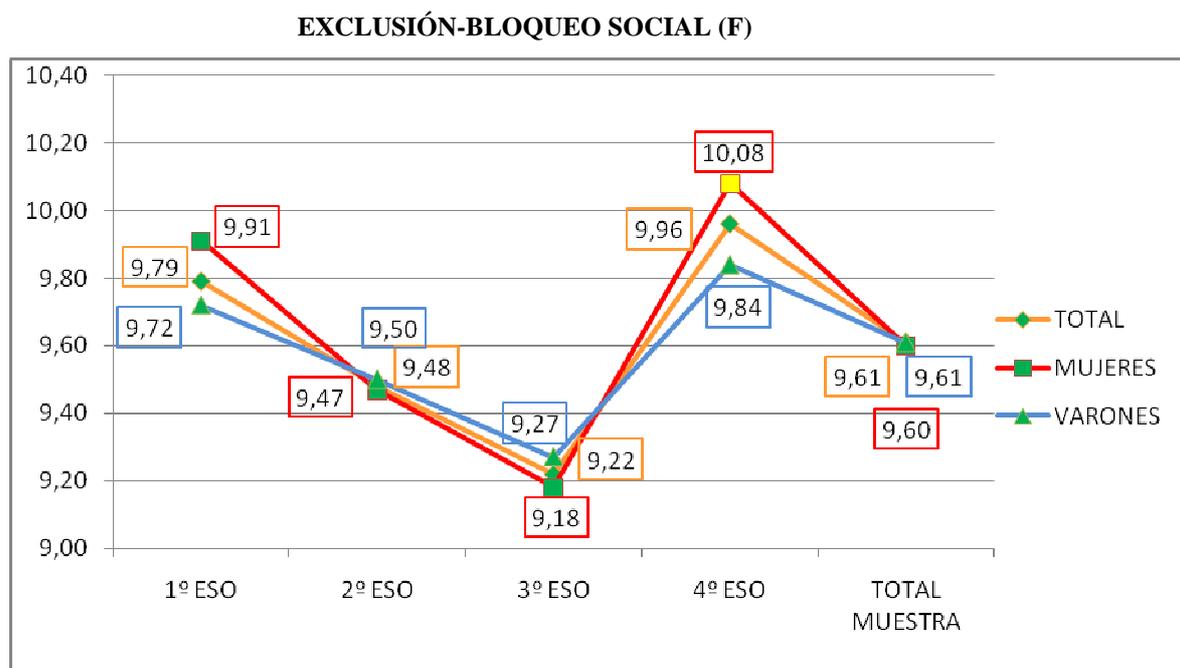


Figura 43. Escala Exclusión Bloqueo Social (F). Cursos y género.

La prueba t de Student para muestras independientes expresa que existe diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la Escala Exclusión Bloqueo Social para el ítem “*se meten conmigo para hacerme llorar*” ($t=1,975$; $p=0,049$). En el resto de ítems (8) no se aprecian diferencias estadísticamente significativas porque sus valores son superiores al nivel de significación 0,05, por lo tanto, hombres y mujeres, dicen sufrir indistintamente este tipo de acoso, sin diferencias por cuestión de género. Pero si hay diferencias en las medias en el género femenino que denotan una mayor tendencia. Estos ítems son: “*les dicen a otros que no estén o que*

no hablen conmigo” 1,17 (SD ,411) frente a 1,11 (SD ,339),”me impiden que juegue con otros” 1,04 (SD ,222) a 1,03 (SD ,176); “procuran que les caiga mal a otros” con 1,09 (SD ,338) a 1,07 (SD ,259) y finalmente “me hacen gestos para darme miedo” con una media de 1,11 (SD ,874) frente a 1,05 (SD ,213). En el resto de ítems (5), se da una mayor tendencia en hombres que en mujeres, sin llegar a ser esas significativas.

Para conocer si se producen diferencias estadísticamente significativas entre cursos escolares y los ítems que forman esta Escala, se ha realizado un análisis de varianza ANOVA para un factor, el cual se deduce que sí existen diferencias estadísticamente significativas, en solo uno de ellos.

Tabla 37. ANOVA. Escala Exclusión Bloqueo Social y cursos.

TIPO DE ACOSO	Media cuadrática (inter-grupo)	F	Sig.
No me dejan que participe, me excluyen	,321	2,791	,041

Comparamos cada uno de los cursos a través de la prueba Post hoc, para ver si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos. De la siguiente tabla podemos concluir que para el nivel de significación 0,01 las diferencias se materializan en los cursos 1º y 3º.

Tabla 38. Prueba Post hoc. Escala Exclusión Bloqueo Social y cursos.

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencias de medias (I-J)	Sig
No me dejan que participe, me excluyen	1º ESO	3º ESO	,159(*)	,007

El curso 1º de ESO presenta niveles más elevados de hostigamiento verbal, en donde las mujeres dicen sufrirlo más que los hombres e incluso se encuentran por encima de la muestra total. Existen diferencias entre los hombres y mujeres de este curso en esta tipología de acoso. Le sigue en orden de intensidad 2º, en donde los hombres lideran a las mujeres, con intensidad de acoso superior a la muestra. 3º es el curso que menos dice sufrir el hostigamiento verbal y aunque es liderado por hombres, hombres y mujeres, se encuentran entorno a la media de su curso e inferior a la media de la muestra total. 4º curso, presenta diferencias entre hombres y mujeres que se alejan considerablemente de la media del alumnado que cursa 4º, siendo inferior a la media total de la muestra. Las alumnas de 1º sufren un nivel de intensidad Medio y 2º,3º y 4º Bajo, tanto en hombres como en mujeres, y muestra total.

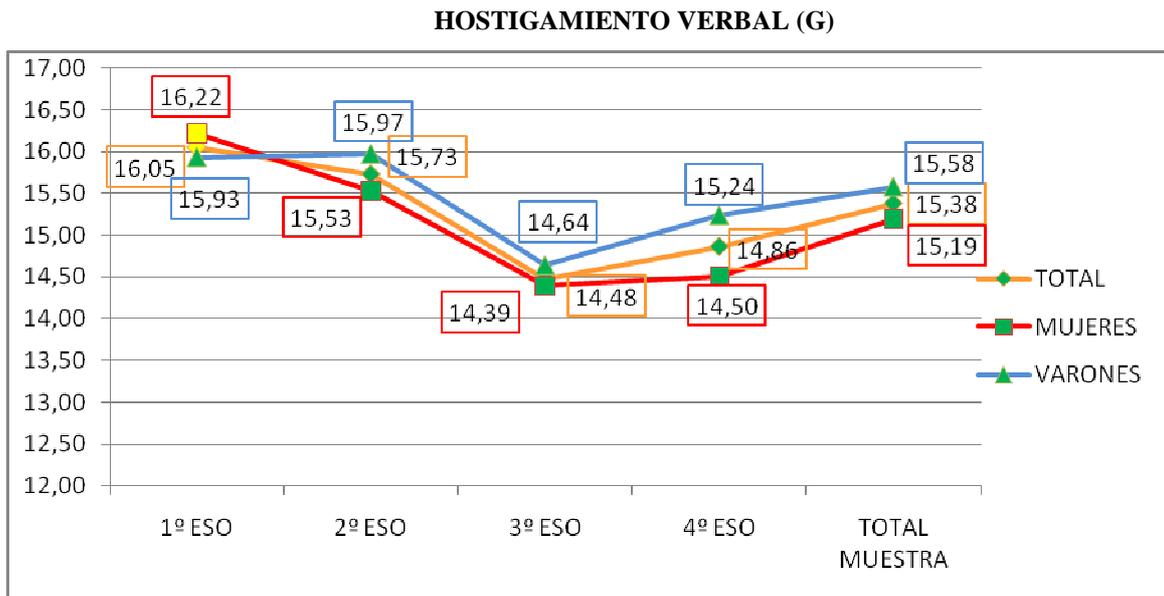


Figura 44. Escala Hostigamiento Verbal (G). Cursos y género.

La prueba t de Student para muestras independientes, refleja, que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en esta Escala, en sólo dos de sus ítems: “*me llaman por motes*” ($t=3,267$; $p=0,001$) y “*me insultan*” ($t=2,880$; $p=0,004$). Sin embargo, podemos comprobar que hay grandes diferencia en las medias entre hombres y mujeres. Y esa tendencia alcista tiene lugar en el género femenino, es decir, las mujeres son más propensas a sufrir esta tipología de acoso que los hombres. Los ítems que reflejan estos resultados son: “les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo” 1,17 (SD ,411) y 1,11 (SD, 339); “cambian el significado de lo que digo” 1,22 (SD , 497) y 1,18 (SD ,441); “van contando mentiras por ahí acerca de mí” 1,29 (SD, 448) y 1,28 (SD ,448); “procuran que les caiga mal a otros” 1,09 (SD ;338) y 1,07 (SD ,259) y “me critican por todo lo que hago” 1,32 (SD ,539) y 1,30 (SD , 524).

Para conocer si se producen diferencias estadísticamente significativas entre cursos escolares y los ítems que forman esta Escala, se ha realizado un análisis de varianza ANOVA de un factor, del cual se deduce que sí existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 39. ANOVA. Hostigamiento Verbal y cursos.

TIPO DE ACOSO	Media cuadrática (inter-grupos)	F	Sig.
Me ponen en ridículo ante los demás	1,097	4,026	,008
Me llaman por motes	2,158	5,293	,001
Me insultan	2,234	8,089	,000

Comparamos cada uno de los cursos por medio de la prueba Post hoc para ver si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos. De la siguiente tabla podemos concluir que para el nivel de significación 0,01 existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos cursos con la tipología de acoso que dicen recibir

Tabla 40. Prueba Post hoc. Escala Hostigamiento Verbal y cursos.

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencias de medias (I-J)	Sig
Me ponen en ridículo ante los demás	1° ESO	4° ESO	,245(*)	,010
		2° ESO	,277(*)	,007
Me llaman por motes	1° ESO	3° ESO	,383(*)	,001
		4° ESO	,353(*)	,002
		3° ESO	,385(*)	,000
Me insultan	1° ESO	4° ESO	,355(*)	,000
		2° ESO	,249(*)	,006
	2° ESO	3° ESO	,249(*)	,006

* La diferencia de medias es significativa al nivel .01

El curso 2° y 4°, son los que más sufren esta tipología de acoso, y ambos tienen una intensidad de acoso superior a la media de la muestra total. En 2° curso, los hombres dicen soportarlo más que las mujeres, y es el género masculino quien lo padece más de todo el centro. El alumnado de 4° también tiene una intensidad de acoso en esta escala superior a la media total de la muestra, e igualmente es superior en hombres que en mujeres, existiendo diferencias entre ambos. En 1° de ESO, son las mujeres, quienes se encuentran por encima de los hombres, aunque no existen grandes diferencias entre géneros con respecto a la media del alumnado que cursa 1° ni con la media de la muestra total. El curso de 3° es el que muestra diferencias más importantes entre hombres y mujeres con respecto a la media del alumnado que dice cursar 3°, aunque ésta sea inferior a la media total de la muestra. Los chicos de 2° son los que más sufren esta modalidad de acoso y las chicas de 3° las que menos de todo el centro. No obstante, la Intensidad de Acoso en la Escala de Robos es baja tanto en la muestra total, como en hombres y mujeres.

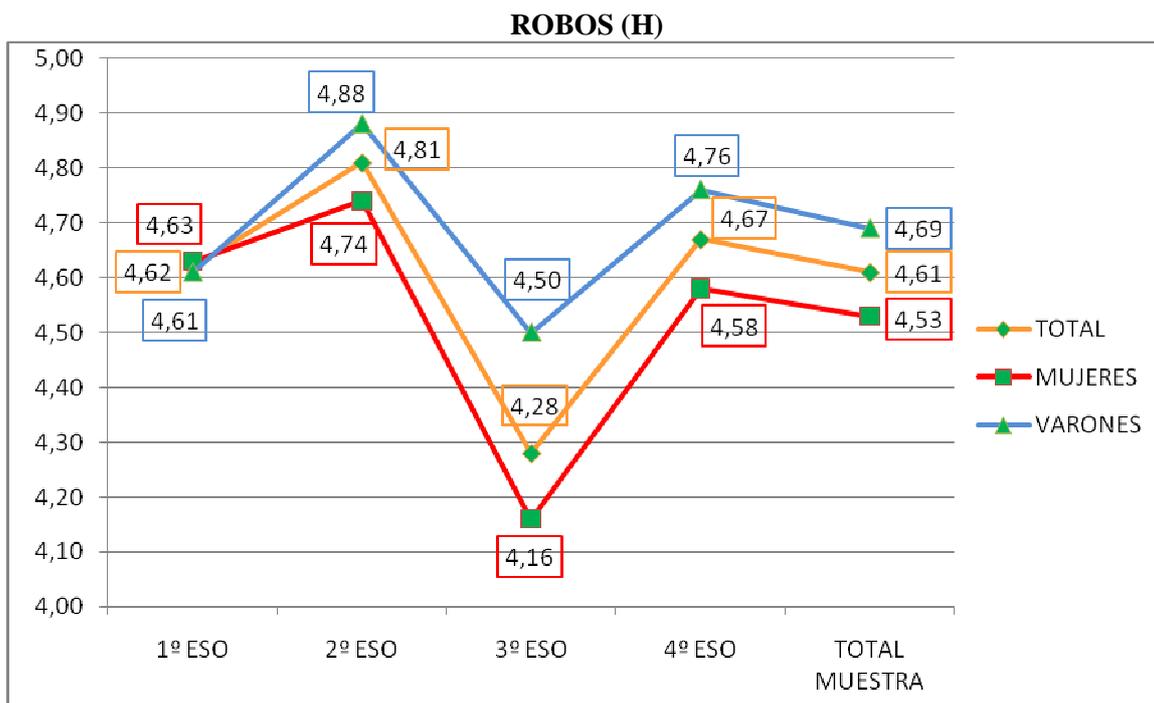


Figura 45. Escala Robos (H). Cursos y género.

La prueba t de Student señala que existen diferencias estadísticamente significativas en el ítem “rompen mis cosas a propósito” ($t=2,017$; $p=0,045$). En los demás se da una tendencia alcista en el género masculino. Si bien, hombres y mujeres padecen esta tipología indistintamente sin diferencias por cuestión de género.

Para conocer si se producen diferencias estadísticamente significativas entre cursos escolares y los ítems que forman esta Escala, se ha realizado una ANOVA, de la cual se deduce que sí existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 41. Anova. Escala Agresión y cursos.

TIPO DE ACOSO	Media cuadrática (inter-grupos)	F	Sig.
Me obligan a darles mis cosas o dinero	,119	2,989	,032
Me esconden las cosas	1,187	4,466	,004

Comparamos cada uno de los cursos, a través de la prueba Post Hoc para ver si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos. De la siguiente tabla podemos concluir que para el nivel de significación 0,01 existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos cursos con la tipología de acoso que dicen recibir

Tabla 42. Prueba Post hoc. Escala Robos y género.

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencias de medias (I-J)	Sig
Me obligan a darles mis cosas o dinero	1° ESO	4° ESO	-098(*)	,007
Me esconden las cosas	2° ESO	3° ESO	,314(*)	,000

* La diferencia de medias es significativa al nivel .01

4.4.3.4. Baremos Globales. Relación de la tipología de acoso con repetidores/no repetidores y género.

Una vez realizado el estudio por género y cursos, el siguiente paso, es comprobar las diferencias que existen entre hombres y mujeres repetidores y no repetidores. Del total de la población femenina N=139, se deduce que el Índice Global de Acoso es Medio para el total de la muestra, con una Intensidad Casi Baja, existiendo diferencias en las distintas Escalas, que van desde bajo a medio. Las chicas repetidoras son las que más Índice Global de Acoso dicen tener con una calificación Alta y las no repetidoras Media.

Tabla 43. Medias mujeres N= 139. Repetidoras y no repetidoras.

ESCALAS DE ACOSO	CALIFICACIÓN	MEDIA MUJERES=139 (52,26%)		REPETIDORAS=34 (24,46%)		NO REPETIDORAS=105 (75,54%)	
		BAREMO TOTAL	CALIFICACIÓN TOTAL	BAREMO	CALIFICACIÓN	BAREMO	CALIFICACIÓN
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO (50 - 150)	56,89	MEDIO	59,35	CASI ALTO	56,10	MEDIO
I	INTENSIDAD DEL ACOSO (0 - 50)	0,80	CASI BAJO	1,35	MEDIO	0,62	BAJO
A	DESPRECIO-RIDICULIZACIÓN (17 - 51)	20,68	MEDIO	21,68	MEDIO	20,35	MEDIO
B	COACCIÓN (8 - 24)	8,17	MUY BAJO	8,24	MUY BAJO	8,15	MUY BAJO
C	RESTRICCIÓN-COMUNICACIÓN (5 - 15)	5,99	CASI BAJO	6,47	MEDIO	5,84	CASI BAJO
D	AGRESIONES (7 - 21)	7,95	CASI BAJO	8,09	MEDIO	7,90	CASI BAJO
E	INTIMIDACIÓN-AMENAZAS (10 - 30)	10,27	MUY BAJO	10,38	BAJO	10,23	MUY BAJO
F	EXCLUSIÓN- BLOQUEO SOCIAL (9 - 27)	9,60	BAJO	10,00	MEDIO	9,48	BAJO
G	HOSTIGAMIENTO VERBAL (12 - 36)	15,19	CASI BAJO	16,32	MEDIO	14,82	CASI BAJO
H	ROBOS (4 - 12)	4,53	BAJO	4,53	BAJO	4,52	BAJO

Esta tabla recoge la Media total de varones N=127, repetidores y no repetidores, de la cual se desprende que el Índice Global de Acoso para el total de la muestra total masculina, repetidores y no repetidores, es Medio, con una Intensidad Media para el conjunto de la muestra total y repetidores; adoptando valores Casi Bajos para los alumnos no repetidores. Por otra parte existen diferencias, que van desde Casi Bajo, Bajo y Medio en las distintas Escalas de Acoso.

Tabla 44. Media varones N=127. Repetidores y no repetidores.

ESCALAS DE ACOSO	CALIFICACIÓN	MEDIA VARONES=127 (47,74%)		REPETIDORES=34 (26,77%)		NO REPETIDORES=93 (73,23%)	
		BAREMO TOTAL	CALIFICACIÓN TOTAL	BAREMO	CALIFICACIÓN	BAREMO	CALIFICACIÓN
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO (50 - 150)	58,24	MEDIO	54,50	CASI BAJO	59,60	CASI ALTO
I	INTENSIDAD DEL ACOSO (0 - 50)	1,06	MEDIO	0,29	MUY BAJO	1,33	MEDIO
A	DESPRECIO-RIDICULIZACIÓN (17 - 51)	21,30	MEDIO	19,12	CASI BAJO	22,10	MEDIO
B	COACCIÓN (8 - 24)	8,39	BAJO	8,18	MUY BAJO	8,47	BAJO
C	RESTRICCIÓN-COMUNICACIÓN (5 - 15)	5,98	CASI BAJO	5,59	BAJO	6,13	MEDIO
D	AGRESIONES (7 - 21)	8,61	MEDIO	7,74	CASI BAJO	8,92	MEDIO
E	INTIMIDACIÓN-AMENAZAS (10 - 30)	10,50	BAJO	10,41	BAJO	10,53	BAJO
F	EXCLUSIÓN- BLOQUEO SOCIAL (9 - 27)	9,61	BAJO	9,44	BAJO	9,67	CASI BAJO
G	HOSTIGAMIENTO VERBAL (12 - 36)	15,58	CASI BAJO	14,38	CASI BAJO	16,02	MEDIO
H	ROBOS (4 - 12)	4,69	CASI BAJO	4,44	BAJO	4,78	CASI BAJO

Esta tabla recoge la totalidad de la muestra, hombres y mujeres, repetidores y no repetidores. La cual tiene un Índice Global de Acoso Medio. Una Intensidad Casi Baja para el total de la muestra y no repetidores, y de grado Medio para los repetidores. Las distintas Escalas que configuran la dimensión Acoso se mueven en valores que van desde Casi Bajo, Bajo y Medio.

Tabla 45. Media Total N=266. Repetidores y no repetidores.

ESCALA S DE ACOSO	CALIFICACIÓN	MEDIA TOTAL=266		REPETIDORES=68 (25,56%)		NO REPETIDORES=198 (74,44%)	
		BAREMO GLOBAL	CALIFICACIÓN GLOBAL	BAREMO GLOBAL	CALIFICACIÓN GLOBAL	BAREMO GLOBAL	CALIFICACIÓN GLOBAL
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO (50 - 150)	57,53	MEDIO	56,93	MEDIO	57,74	MEDIO
I	INTENSIDAD DEL ACOSO (0 - 50)	0,92	CASI BAJO	0,82	CASI BAJO	0,95	CASI BAJO
A	DESPRECIO-RIDICULIZACIÓN (17 - 51)	20,97	MEDIO	20,40	MEDIO	21,17	MEDIO
B	COACCIÓN (8 - 24)	8,28	MUY BAJO	8,21	MUY BAJO	8,30	MUY BAJO
C	RESTRICCIÓN-COMUNICACIÓN (5 - 15)	5,99	CASI BAJO	6,03	MEDIO	5,97	CASI BAJO
D	AGRESIONES (7 - 21)	8,26	MEDIO	7,91	CASI BAJO	8,38	MEDIO
E	INTIMIDACIÓN-AMENAZAS (10 - 30)	10,38	BAJO	10,40	BAJO	10,37	BAJO
F	EXCLUSIÓN- BLOQUEO SOCIAL (9 - 27)	9,61	BAJO	9,72	CASI BAJO	9,57	BAJO
G	HOSTIGAMIENTO VERBAL (12 - 36)	15,38	CASI BAJO	15,35	CASI BAJO	15,38	CASI BAJO
H	ROBOS (4 - 12)	4,61	BAJO	4,49	BAJO	4,65	BAJO

A continuación y de forma pormenorizada se explicarán las distintas Escalas de Acoso.

Las chicas repetidoras dicen sufrir más acoso que las no repetidoras, encontrándose por encima de la media del conjunto de las mujeres, con una intensidad de acoso casi alta. En las chicas no repetidoras su nivel de acoso es medio.

Los varones repetidores, por el contrario, son los que menos acoso reciben de todo el centro, con una intensidad baja, en relación con los alumnos no repetidores, que son los que más acoso reciben, con una intensidad casi alta. Cuando la comparación se realiza con el conjunto de la muestra no se producen tantas diferencias, pero sigue predominando la intensidad de acoso que reciben los no repetidores con respecto a los repetidores. El Índice Global de Acoso para toda la muestra, hombres y mujeres, repetidores y no repetidores es Media.

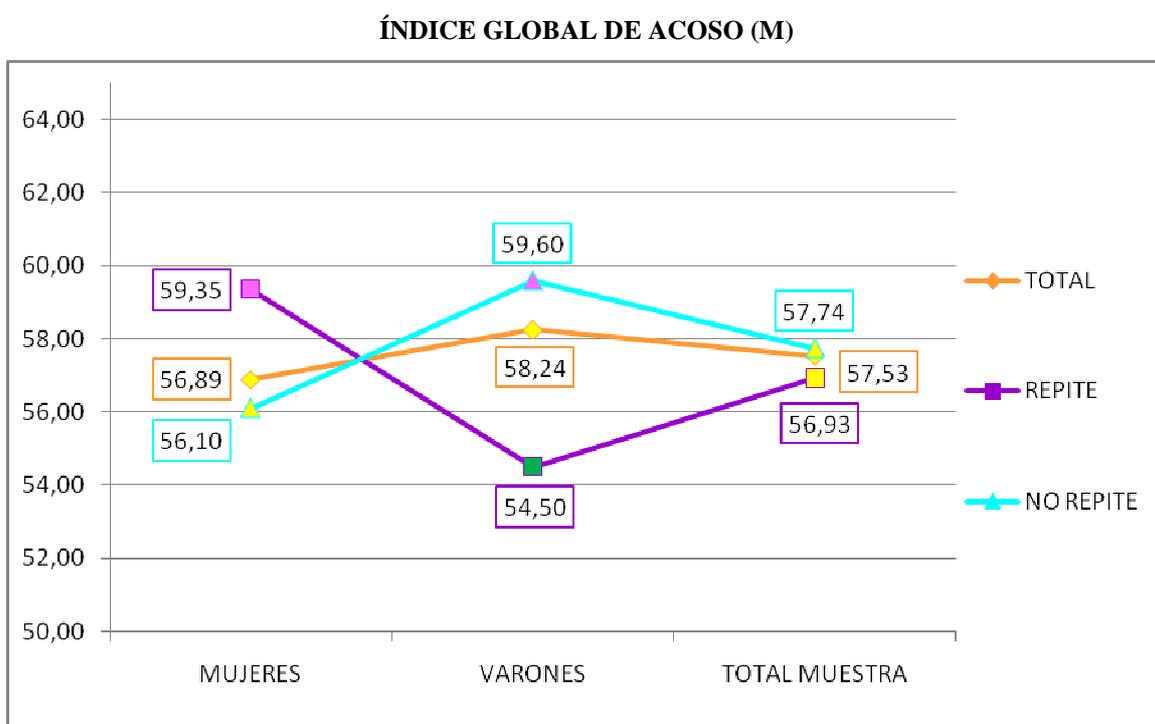


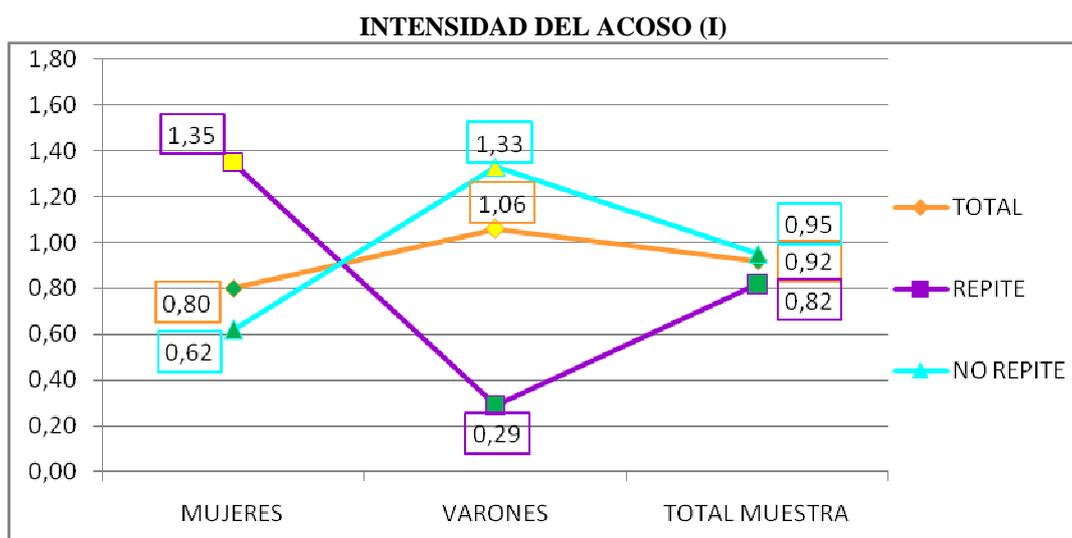
Figura 46. Escala Índice Global de Acoso (M). Género y repeticiones.

En esta gráfica hemos podido observar, los resultados entre hombres y mujeres, repetidores y no repetidores en base a sus medias, en el conjunto de ítems que configura el cuestionario Autotest-Cisneros. Para comprobar si estas diferencias entre género y repetición/no repetición son estadísticamente significativas, se ha procedido a realizar una prueba t de Student para muestras independientes, de la que se concluye que ($t=,430$; $p=0,667$), con lo cual no podemos hablar de diferencias estadísticamente significativas. Aunque existe una mayor tendencia en los no repetidores con una media 1,53 (SD ,500) con respecto a los repetidores con 1,50 (SD, 504) a ser víctima de acoso.

A partir de estos momentos las diferencias las entenderemos como tendencias pero nunca desde la significatividad.

La Intensidad de Acoso es liderada por las mujeres repetidoras, con una gran diferencia con respecto a las no repetidoras. Su diferencia radica en que las chicas que repiten tienen una intensidad Media y las no repetidoras Baja, es decir, las que repiten sufren más acoso que el resto de sus compañeras e incluso de todo el centro.

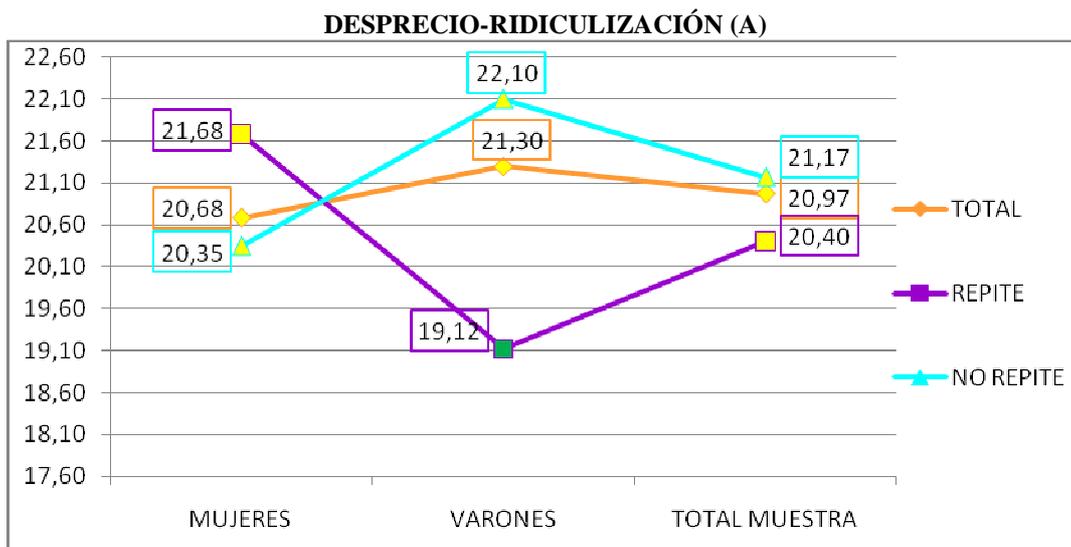
Los varones repetidores no sufren demasiado acoso por parte de sus compañeros, sin embargo los no repetidores se encuentran en la punta del iceberg. Todo parece indicar que los chicos repetidores del centro son los intocables con una intensidad de acoso baja. Las chicas y chicos repetidores constituyen la cara y cruz de una misma moneda, ellas por padecer en demasía acoso y ellos por no sufrir prácticamente nada. Aunque la muestra total tiene una intensidad de acoso baja, para chicos y chicas repetidoras y no repetidoras, es mayor para la población que no repite.



Gráfica 47. Escala Intensidad del Acoso (I). Género y repeticiones.

El acoso en esta Escala, está encabezado por los varones no repetidores con una intensidad Media, con respecto a los chicos repetidores que se encuentran muy alejados de estos y de la media de la población masculina con una intensidad Baja.

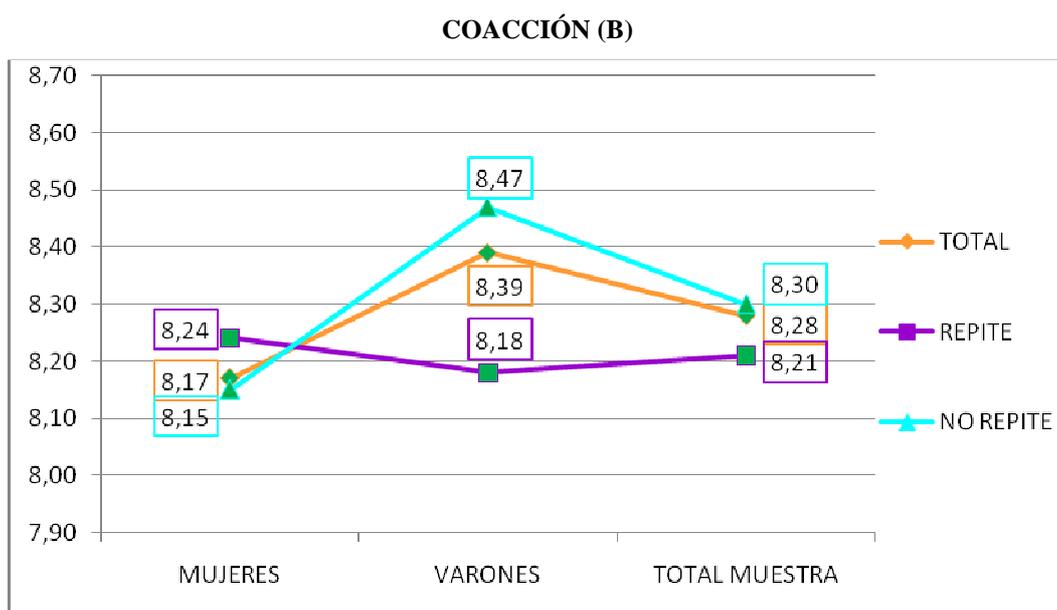
En el polo opuesto están las chicas repetidoras, bastante alejadas de la media y de sus compañeras no repetidoras, aunque toda la población femenina tiene un índice de acoso en esta escala Medio. El Desprecio y Ridiculización es liderado por los niños y niñas no repetidores. La muestra total varones y mujeres, repetidores y no repetidores tienen una intensidad en esta escala Media.



Gráfica 48. Escala Desprecio-Ridiculización (A). Género y repeticiones.

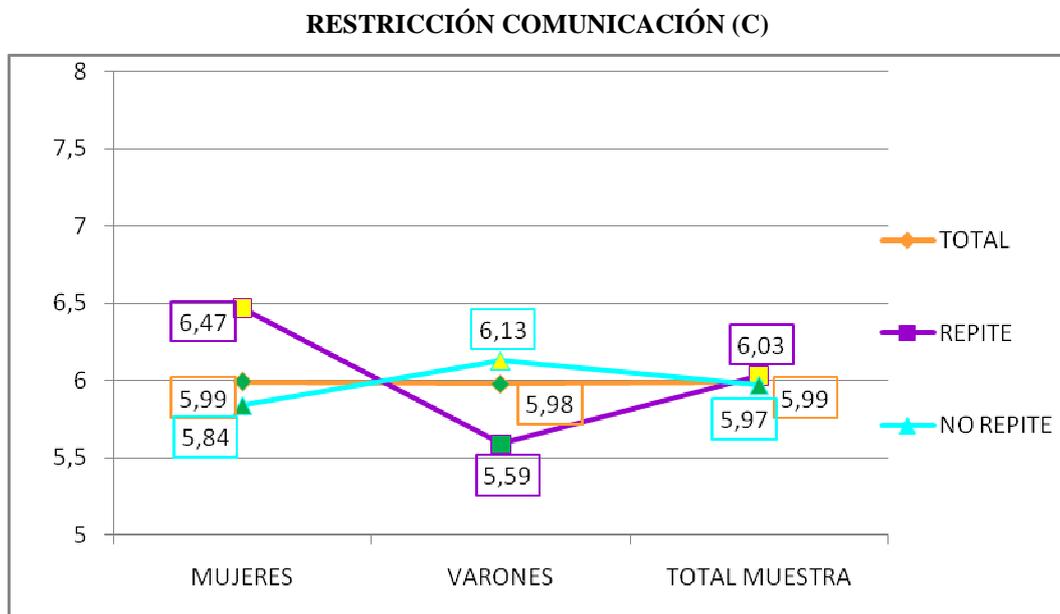
La Coacción no tiene como víctimas a la población femenina. Repetidoras y no repetidoras presentan una intensidad de acoso baja.

Los chicos repetidores comparten con la media de la población femenina estos niveles de acoso, aunque se alejan considerablemente del resto del conjunto de hombres y sobre todo de los no repetidores, que dicen sufrir esta tipología de acoso más que ningún otro colectivo. En la media total, repetidores y no repetidores presentan una intensidad de acoso baja, sin embargo, son los no repetidores, hombres y mujeres, quienes padecen más coacciones.



Gráfica 49. Escala Coacción (B). Género y repeticiones.

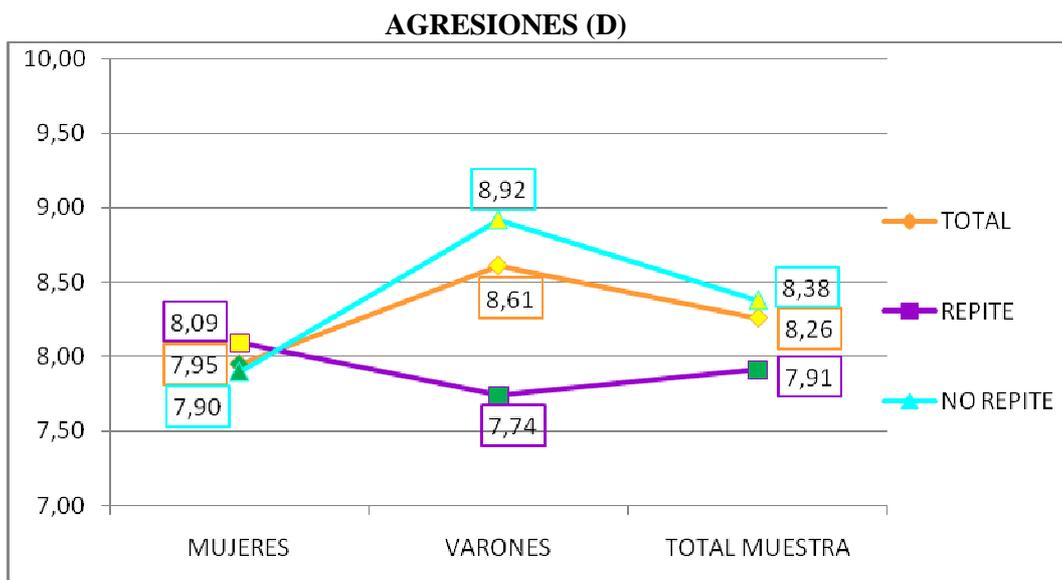
Las mujeres repetidoras dicen sufrir más acoso en esta Escala que las no repetidoras encontrándose por encima de la media de la población femenina con una intensidad Media, superior a las no repetidoras con intensidad Baja. Los hombres varones no repetidores, dicen por el contrario, sentirse más acosados en esta tipología, con un nivel de acoso Medio, superior al alumnado masculino repetidor, que manifiesta una intensidad Baja. Las mujeres repetidoras son las más acosadas en la Escala Restricción Comunicación de todo el centro y los repetidores varones los que menos. En resumen, hombres y mujeres repetidoras sufren una intensidad de acoso Media ligeramente superior al colectivo no repetidor con una intensidad Baja.



Gráfica 50. Escala Restricción Comunicación (C). Género y repeticiones.

El colectivo repetidor masculino, es el que menos agresiones sufre de todo el centro, con una intensidad de acoso Baja. En situación similar, se encuentran las chicas no repetidoras con una intensidad, igualmente Baja.

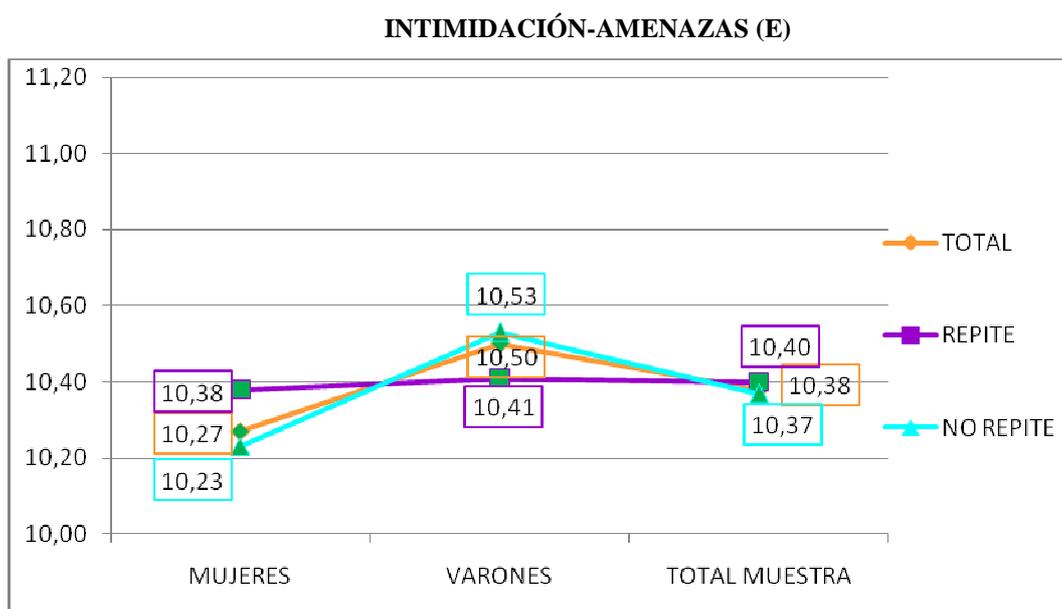
Las mujeres repetidoras, están a la cabeza de las agresiones, de todo el colectivo femenino, con una intensidad Media, sin embargo, distan mucho de las agresiones que dicen sufrir los varones no repetidores, los cuales lideran el ranking con una intensidad Media. Cabe destacar que el conjunto de la población no repetidora (varones y mujeres) presenta niveles de intensidad Media, muy alejados del conjunto de repetidores que tienen una intensidad Baja.



Gráfica 51. Escala Agresiones (D). Género y repeticiones.

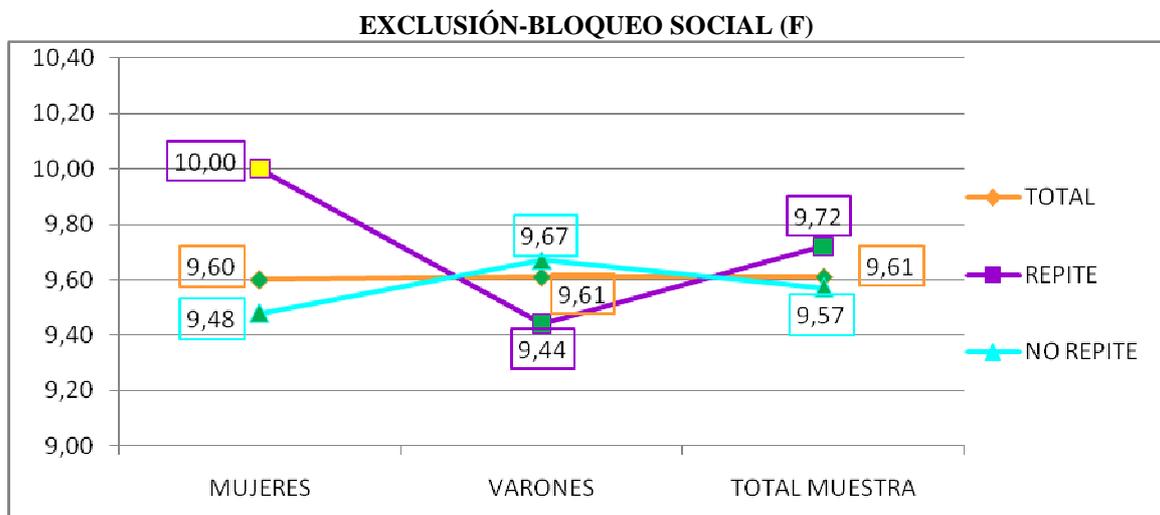
Las Intimidaciones y Amenazas tienen rostro masculino, capitaneado por los varones no repetidores y seguidos de los repetidores. Ambos presentan una intensidad de acoso en esta tipología Baja

Las mujeres repetidoras ostentan el liderazgo de este acoso, coincidiendo con la media de la población total en niveles de intensidad Bajos. Las chicas no repetidoras son las que dicen sufrir menos este tipo de acoso de toda la muestra, con niveles bajos. En el conjunto total de la muestra, los repetidores dicen sentir más intimidaciones y amenazas que los chicos y chicas que no han repetido, sin embargo, todos ellos mantienen una intensidad Baja.



Gráfica 52. Escala Intimidación Amenazas (M). Género y repeticiones.

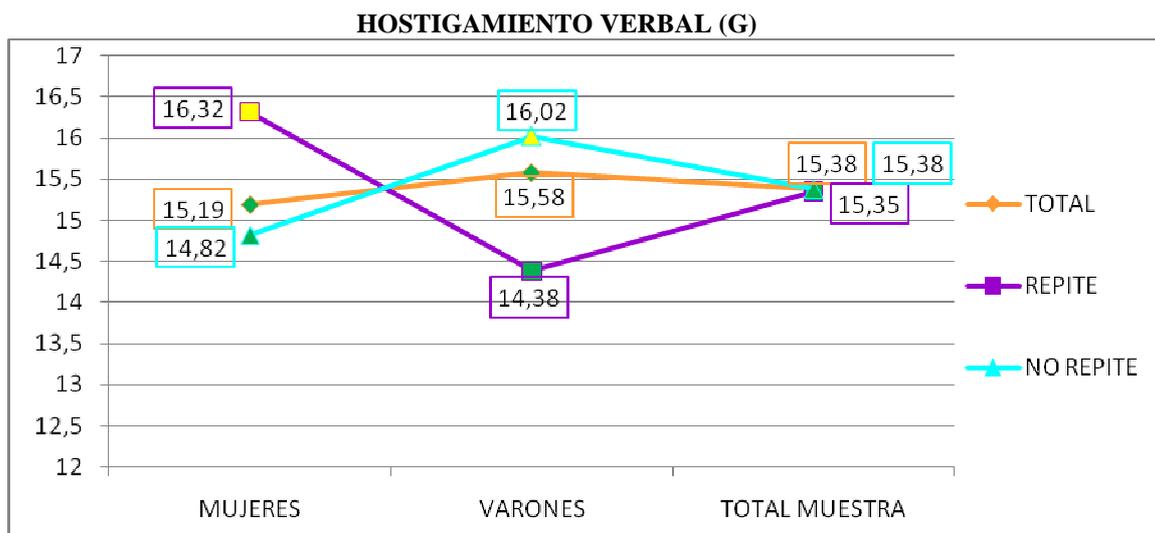
Las mujeres repetidoras son las únicas que sufren niveles Medios en esta escala. Muy de lejos les siguen los chicos no repetidores, con una intensidad de acoso ligeramente superior a la media de la población masculina y del conjunto de la muestra total. Las chicas no repetidoras experimentan un nivel de acoso Bajo, por debajo de la media, de la población femenina y de la muestra total. Si las chicas repetidoras, son las más sufridoras en la tipología de acoso, los chicos repetidores son los que menos, e incluso de todo el centro educativo. La población repetidora en su conjunto, sufre en mayor medida, este tipo de acoso, en relación al colectivo no repetidor, aunque ambos presenten niveles Bajos



Gráfica 53. Escala Exclusión Bloqueo Social (F). Género y repeticiones.

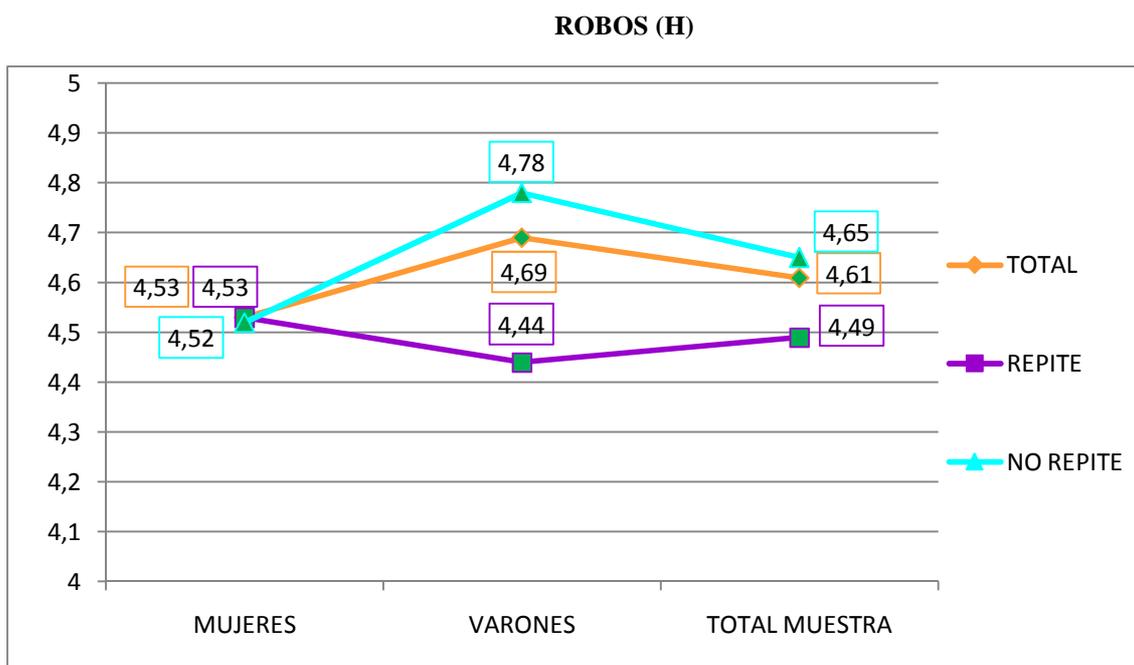
Las chicas repetidoras son quienes sufren más el Hostigamiento Verbal, con respecto a la población femenina y al conjunto de la muestra total. Se aprecian grandes diferencias en el colectivo de mujeres en cuanto a la intensidad de padecer este acoso, teniendo un nivel Medio para las chicas repetidora y Bajo para las no repetidoras. Estos niveles se mantienen pero a la inversa en la población masculina, siendo los chicos no repetidores, los que manifiestan presentar niveles de acoso Medio y los repetidores Bajos, existiendo grandes diferencias entre la población masculina.

En el conjunto de la muestra total, los alumnos y alumnas no repetidoras coincide con la media en la intensidad de acoso que dicen padecer en esta escala, siendo ligeramente inferior en los sujetos repetidores, aunque todos presenten niveles Bajos.



Gráfica 54. Escala Hostigamiento Verbal. (G). Género y repeticiones.

Las mujeres repetidoras y no repetidoras dicen sufrir esta tipología de acoso prácticamente en igual medida, ya que no existen diferencias entre ellas ni con la media del conjunto de la población femenina. Los hombres no repetidores, una vez más, se encuentran a la cabeza del acoso, por encima del conjunto de la población masculina y del total de la muestra. En este caso son los robos, y existen grandes diferencias entre los sujetos no repetidores con los que sí han repetido. Unos son los más sufridores de todo el colectivo del centro y los otros, los que menos dicen sufrirla. En resumen, los chicos y chicas no repetidoras son los que más sufren esta tipología de acoso con una intensidad media y los repetidores los que menos, compartiendo los niveles de intensidad



Gráfica 55. Escala Robos (H). Género y repeticiones.

4.4.3.3.1. Tipo de Acoso en repetidores, no repetidores y cursos que han repetido.

Para saber si existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos repetidores y no repetidores con la tipología de acoso recogida en el cuestionario, en sus 50 ítems, se ha procedido a realizar una prueba T de Student para muestras independientes. La prueba t de Student para la igualdad de medias, establece que sí existen diferencias estadísticamente significativas para los siguientes ítems, “*les prohíben a otros que jueguen conmigo*” (t=2,063; p=0,040); y “*van contando por ahí mentiras acerca de mí*” (t=2,725; p=0,007). Estos acosos dicen sufrirlos en mayor medida los repetidores y están encuadrados en la escala exclusión/hostigamiento verbal. Y, “*me pegan collejas, puñetazos, patadas...*” (t=-2,476; p=0,14); “*me imitan para burlarse de mí*” (t=-2,527; p=0,012); “*se meten conmigo por mi forma de ser*” (t=-2,695; p=0,008) son formas de acoso más experimentadas por el alumnado no repetidor, pertenecientes a la escala agresión/exclusión. Es decir, aunque el denominador común en estos alumnos sea la exclusión, existe otra modalidad de acoso que les caracteriza, en los repetidores es la agresión y en lo son repetidores es el hostigamiento verbal.

Hemos podido comprobar además, que las medias en el colectivo no repetidor es superior al repetidor, esto viene a decir, que los no repetidores sufren más acoso. Aunque hay que ser prudentes con esta afirmación ya que solamente podemos hablar de tendencias de un colectivo sobre otro. :

Hasta ahora se ha estudiado la relación entre repetidores y no repetidores con el acoso pero ¿habrá diferencias en función del curso repetido? y ¿en el nº de repeticiones? Para ello se ha realizado un análisis de varianza ANOVA de un factor, del que se desprende que sí hay diferencias estadísticamente significativas entre la tipología de acoso que dicen experimentar y los cursos académicos que han repetido.

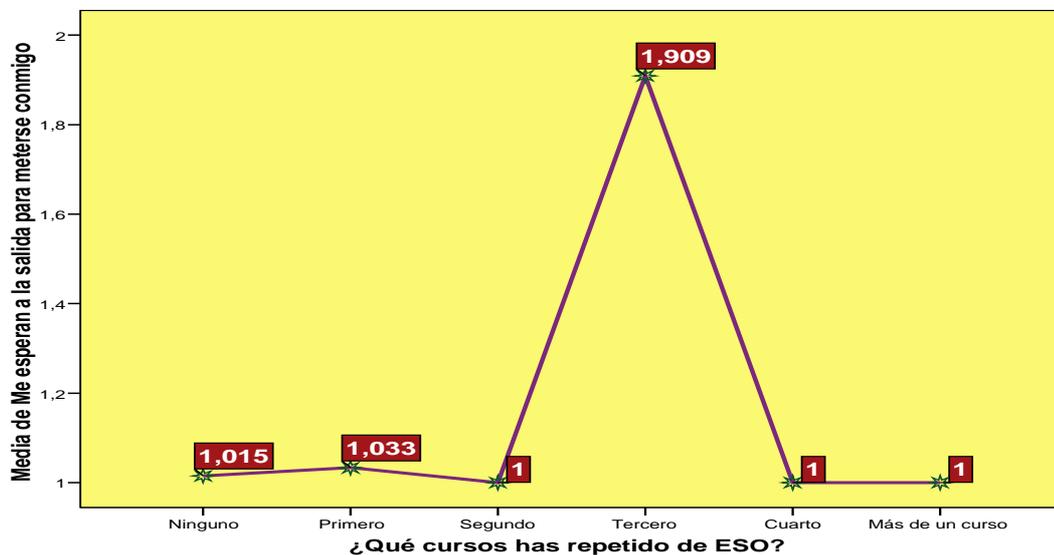
Tabla 46. ANOVA. Índice Global de Acoso en repeticiones.

TIPO DE ACOSO	Media cuadrática (inter-grupos)	F	Sig.
Van contando por ahí mentiras acerca de mí	,575	2,489	,032
Me esperan a la salida para meterse conmigo	1,686	4,605	,000



Gráfica56. Ítem nº 37 y repeticiones por cursos.

Las mentiras son un acoso encuadrado dentro de la Escala en Hostigamiento Verbal. Comienzan tomando fuerza en los alumnos/as que repiten 1º y va descendiendo hasta 3º, que es cuando comienza a ser sufrido con mayor violencia en el alumnado que repite 4º. Los alumnos que han repetido más de un curso académico, también dicen sufrir este acoso con gran virulencia.



Gráfica57. Ítem nº 40 y repeticiones por cursos.

Los alumnos repetidores de 3º manifiestan sufrir esta amenaza con más intensidad que el conjunto de alumnos repetidores, incluidos el alumnado que nunca ha repetido y aquel que lo ha hecho en más de un curso escolar

4.4.3.4. Relación entre las calificaciones (suspense/aprobado) en la materia de Educación Física para la Escala Restricción-Comunicación y Exclusión Bloqueo Social y para el Índice Global de Acoso.

Las calificaciones obtenidas en la materia de **Educación Física**, se relacionarán con la escala del acoso **Restricción Comunicación** porque es un acoso que pretende bloquear socialmente al niño, con prohibiciones de jugar en grupo, hablar o comunicarse con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, quebrantando así su red social de apoyos. Y la escala de acoso **Exclusión Bloqueo Social**, porque agrupa las conductas que buscan excluir de la participación al niño acosado. Segrega socialmente al niño, lo ningunea, tratándolo como si no existiera, aislándolo e impidiendo su participación en juegos, provocando un vacío social en su entorno. Con la prueba t de Student realizada para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas en la Escala de Acoso Restricción-Comunicación con las calificaciones de educación física (suspense/aprobado), se pone de manifiesto la significatividad para el ítem “*no me dejan jugar con ellos*” ($t=2,412$; $p=0,017$).

Comprobando todos y cada uno de los ítems de esta escala, hemos podido observar que existen medias más elevadas en los suspensos que en los aprobados, es decir, los suspensos en esta asignatura, dicen sufrir más acoso que los aprobados, aunque solamente se pueda hablar de tendencias al no hallarse diferencias estadísticas. El conjunto de es: “no me hablan” 1,25 (SD ,438) y 1,19 (SD ,455); “me ignoran, me hacen el vacío” 1,19 (SD ,438) y 1,17 (SD ,387); “no me dejan hablar” 1,38 (SD ,647) y 1,33(SD ,566); “no me dejan que participe, me excluyen” 1,11 (SD 3,58) y 1,10 (SD ,337).

Igualmente se ha realizado la prueba t de Student para muestras independientes en la Escala Exclusión Bloqueo Social, apreciando que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de sus ítems, ya que los valores de significación son mayores de 0,05. Sin embargo, encontramos que el conjunto de medias, es superior en los suspensos que en los aprobados, a excepción del ítems “se meten conmigo para hacerme llorar” con una medida de 1,06 (SD ,247) y 1,07 (SD ,295) respectivamente.

También se ha realizado la misma prueba para toda la tipología del acoso, de la cual se desprende que existen diferencias estadísticamente significativas en otras escalas con niveles de significación $p=0,05$.

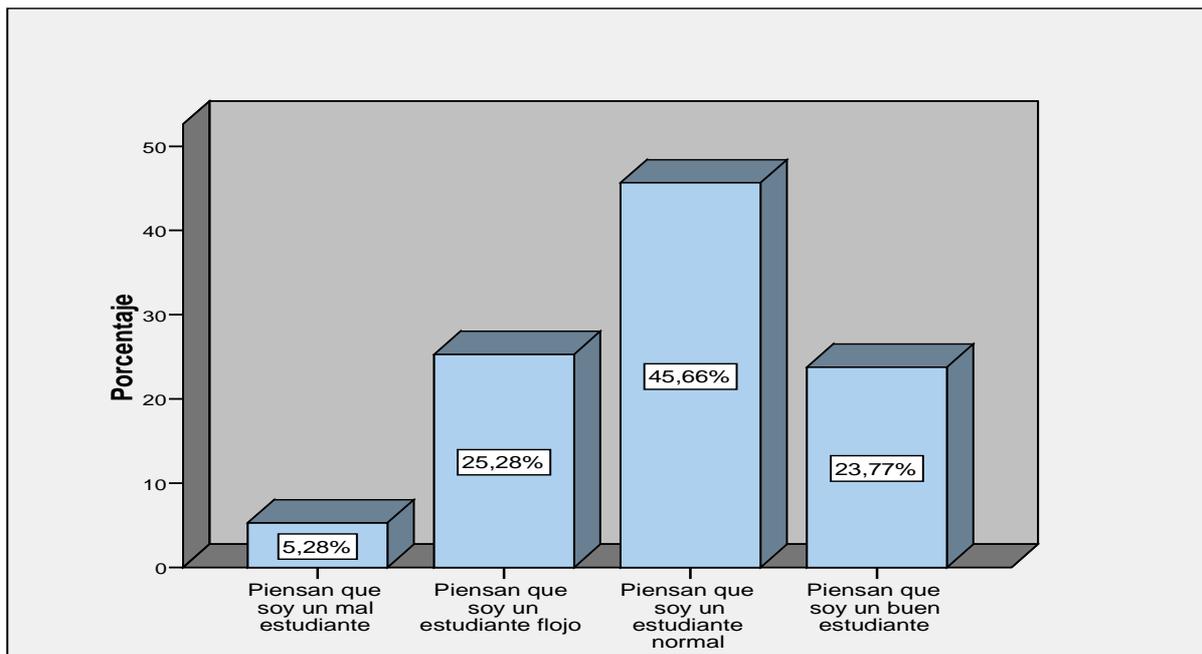
Tabla 47. Calificaciones Educación Física.
*Escala Índice Global de Acoso.

Calificaciones Educación Física.	Prueba T para la igualdad de medias	
	t	Sig. (bilateral)
Me ponen en ridículo ante los demás	2,052	,041
No me dejan jugar con ellos	2,412	,017
Se ríen de mí cuando me equivoco	2,215	,028
Me pegan con objetos	2,061	,040
Se meten conmigo por mi forma de hablar	3,142	,002
Van contando por ahí mentiras acerca de mí	2,880	,004
Me envían mensajes para amenazarme	2,012	,045

Todos estos ítems son estadísticamente significativos y sus medias son superiores en los alumnos que han suspendido “me ponen en ridículo ante los demás” 1,43 (SD ,614) y 1,28 (SD ,487); “no me dejan jugar con ellos” 1,27 (SD ,475) y 1,13 (SD ,387); “se ríen de mí cuando me equivoco” 1,57 (SD ,630) y 1,39 (SD ,541); “me pegan con objetos” 1,06 (SD ,245) y 1,02 (SD 126); “se meten conmigo por mi forma de hablar” 1,29 (SD ,535) y 1,11 (SD ,365); “van contando mentiras por ahí acerca de mí” 1,41 (SD ,567) y 1,22 (SD ;440); “me envían mensajes para amenazarme” 1,05 (SD ,0,221) y 1,02 (SD ,103)

4.4.3.5. Expectativas del profesorado desde la perspectiva del alumnado. Calificaciones en Educación Física y/o repeticiones.

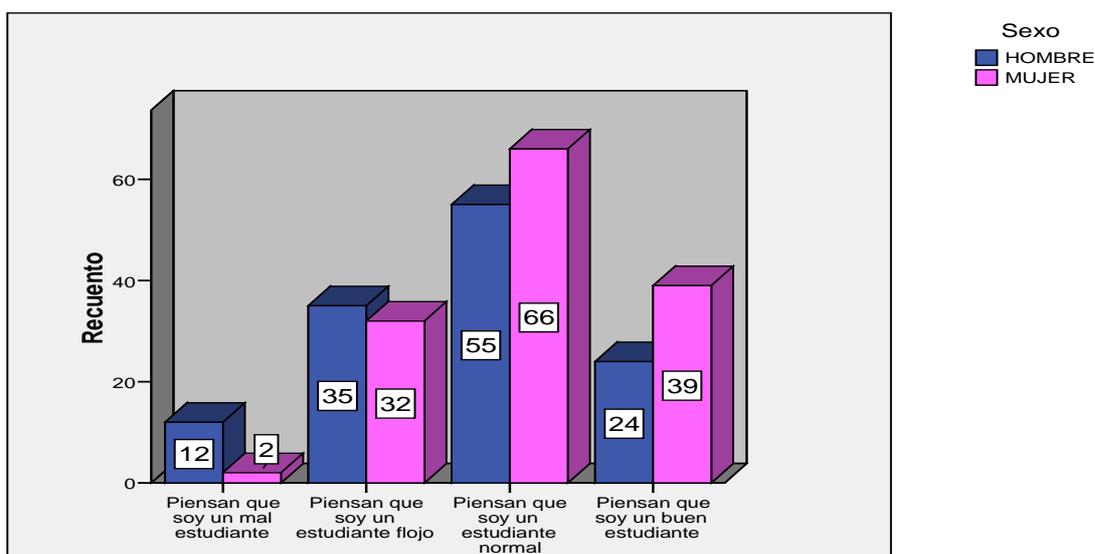
El alumnado del centro considera que su profesorado tiene una valoración muy positiva de él/ella como estudiante en un 23,77%. El 45,66% se siente estimado como un estudiante normal. El 25,28% creen que la valoración que se hace de ellos es negativa al considerarlos como estudiantes poco activos y finalmente el 5,28% piensan calificados como malos estudiantes.



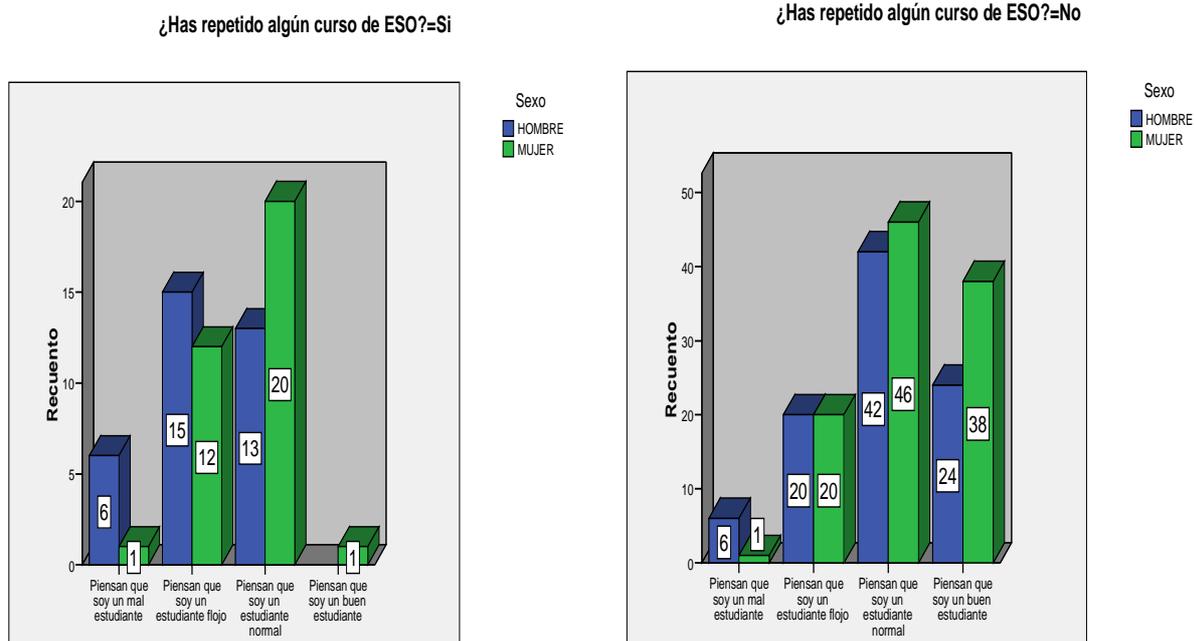
Gráfica 58. Expectativas del profesorado desde la perspectiva del alumno.

Las opiniones de las mujeres sobre la valoración que tiene su profesorado de ellas, es mucho más positiva que la que tiene sus compañeros. El 47,48% se posicionan en la creencia de la normalidad y el 28,05% considera que como alumnas están muy valoradas. Solo el 1,4% piensa que sus profesores tienen una opinión negativa de ellas. Sin embargo los chicos son más pesimistas. El 9,44% piensan que proyectan en el profesorado una imagen de mal estudiante, y sólo el 18,89% asumen la valoración de buenos estudiantes.

Gráfico de barras



Gráfica 59. Expectativas del profesorado desde la perspectiva del género



Grafica 60. Expectativas del profesorado desde perspectiva del repetidor/no repetidor

En estas gráficas podemos ver que la repetición va unida a sentimientos infravalorados en la faceta como alumno especialmente en los hombres. Los no repetidores dicen sentirse más reconocidos académicamente hablando.

A continuación se ha realizado una tabla de contingencia para relacionar dos variables; expectativas del profesorado con el alumnado repetidor y no repetidor

El alumnado repetidor en un 39,7% considera que su profesorado no tiene una valoración positiva de ellos, frente al 1,5% que considera que es un buen estudiante. En el alumnado no repetidor, estas valoraciones cambian sustancialmente al considerase buenos estudiantes en un 31,5% de los casos y estudiantes flojos en un 20,3%. Existe una relación entre ser repetidor con valoraciones negativas y no ser repetidor con valoraciones positivas. Y además estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2=31,178$; $p<0,001$).

Tabla 48. Tabla de contingencia *Expectativas del profesorado y repeticiones.

Expectativas del profesorado y repeticiones.			¿Has repetido algún curso de ESO?		Total
			Si	No	Si
¿Podrías decirnos cómo te consideran en tu centro?	Piensan que soy un mal estudiante	Recuento % de ¿Has repetido algún curso de ESO?	7 10,3%	7 3,6%	14 5,3%
	Piensan que soy un estudiante flojo	Recuento % de ¿Has repetido algún curso de ESO?	27 39,7%	40 20,3%	67 25,3%
	Piensan que soy un estudiante normal	Recuento % de ¿Has repetido algún curso de ESO?	33 48,5%	88 44,7%	121 45,7%
	Piensan que soy un buen estudiante	Recuento % de ¿Has repetido algún curso de ESO?	1 1,5%	62 31,5%	63 23,8%
Total		Recuento % de ¿Has repetido algún curso de ESO? % del total	68 100,0% 25,7%	197 100,0% 74,3%	265 100,0% 100,0%

Con la prueba ANOVA de un factor, relacionaremos dos variables: expectativas del profesorado desde la perspectiva del alumno (VI) con las calificaciones de la materia (VD), (suspenso, suficiente, bien, notable y sobresaliente) comprobando que sí existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 49. ANOVA Expectativa del profesorado y calificaciones de Educación Física

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	58,428	4	14,607	30,700	,000
Intra-grupos	123,708	260	,476		
Total	182,136	264			

Con la prueba Post Hoc vemos que las diferencias se producen para todas las calificaciones.

Tabla 50. Prueba Post hoc. Expectativa del profesorado y calificaciones de Educación Física

(I) Educación Física	(J) Educación Física	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
Insuficiente	Suficiente	-,239	,133	,073	-,50	,02
	Bien	-,547(*)	,127	,000	-,80	-,30
	Notable	-,929(*)	,114	,000	-1,15	-,70
	Sobresaliente	-1,387(*)	,148	,000	-1,68	-1,10
Suficiente	Insuficiente	,239	,133	,073	-,02	,50
	Bien	-,308(*)	,147	,037	-,60	-,02
	Notable	-,690(*)	,136	,000	-,96	-,42
	Sobresaliente	-1,148(*)	,166	,000	-1,47	-,82
Bien	Insuficiente	,547(*)	,127	,000	,30	,80
	Suficiente	,308(*)	,147	,037	,02	,60
	Notable	-,382(*)	,130	,004	-,64	-,12
	Sobresaliente	-,840(*)	,161	,000	-1,16	-,52
Notable	Insuficiente	,929(*)	,114	,000	,70	1,15
	Suficiente	,690(*)	,136	,000	,42	,96
	Bien	,382(*)	,130	,004	,12	,64
	Sobresaliente	-,458(*)	,151	,003	-,76	-,16
Sobresaliente	Insuficiente	1,387(*)	,148	,000	1,10	1,68
	Suficiente	1,148(*)	,166	,000	,82	1,47
	Bien	,840(*)	,161	,000	,52	1,16
	Notable	,458(*)	,151	,003	,16	,76

También es importante conocer la relación entre las expectativas del profesorado con el género, del cual se depende a través de la prueba t de Student para muestras independientes, que existen diferencias estadísticamente significativas entre la opinión que tienen los hombres sobre su valoración como alumnos y las mujeres ($t=-2973$; $p=0,003$) Es decir, los hombres con una media de 2,72 (SD ,882), opinan que la valoración que hace el profesorado es de alumnos flojos y las mujeres con una media de 3,02 (SD ,756) alumnos normales.

4.4.3.6. Tipología del Acoso en función de la edad.

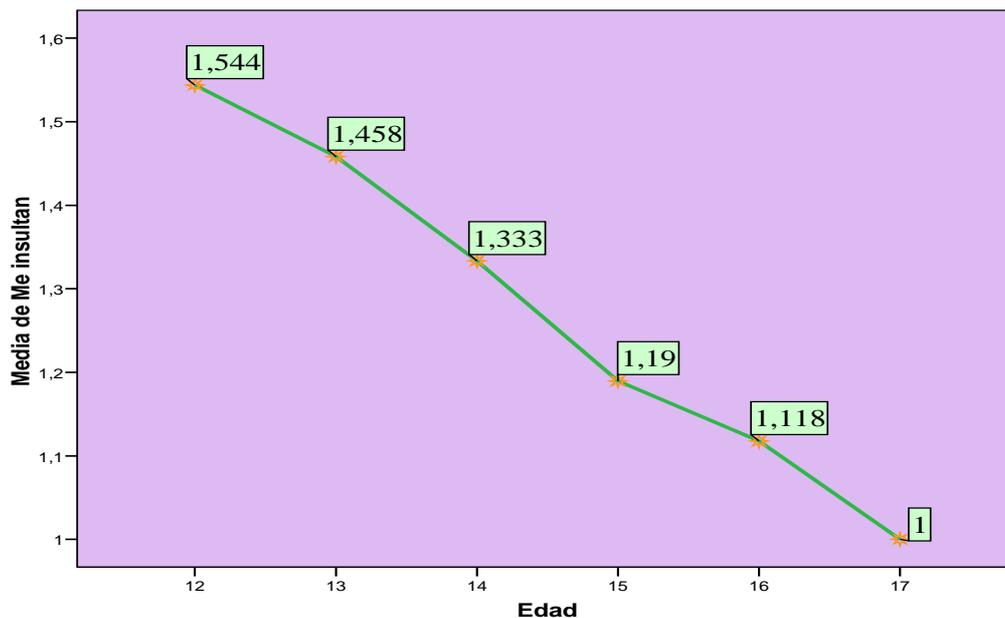
Para conocer el tipo de acoso que puede experimentar el alumnado por edad, se ha procedido a realizar un análisis estadístico Anova de un factor.

Tabla 51. Anova. Tipología del Acoso dependiendo de la edad.

	Media cuadrática	F	Sig.
Me llaman por motes	1,232	2,989	,012
Me insultan	1,276	4,562	,001
Me pegan collejas, puñetazos, patadas...	,948	4,446	,001
Se ríen de mí cuando me equivoco	,828	2,283	,047

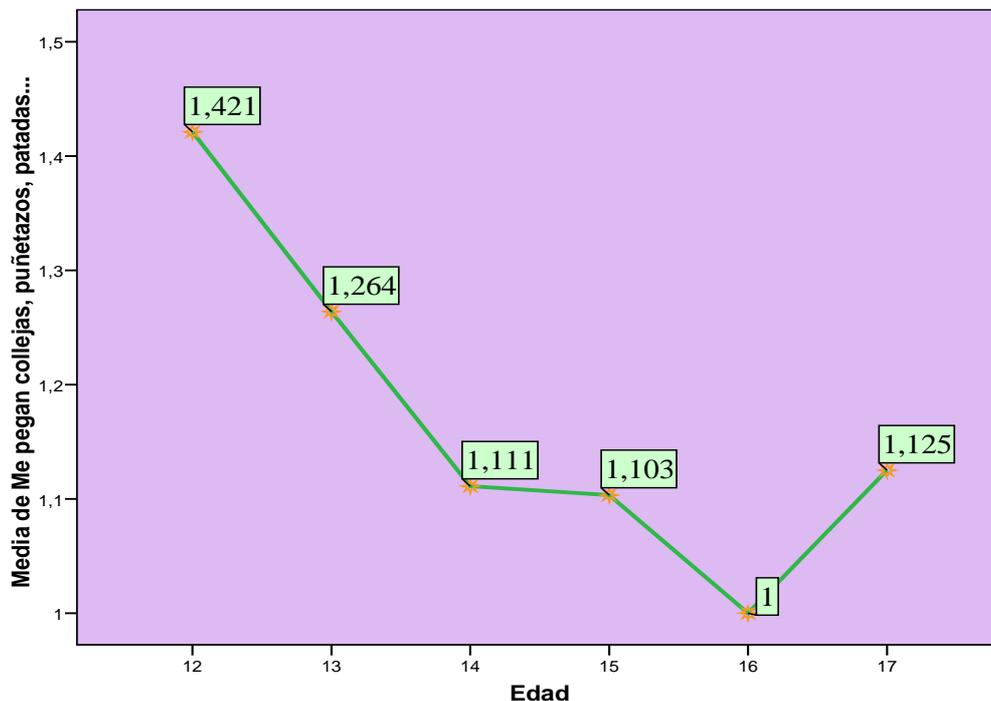
Se puede comprobar que sí existen diferencias estadísticamente significativas $p < 0,05$. En el resto de ítems (46), no hay diferencias entre el tipo de acoso que dicen experimentar los estudiantes con respecto a la edad que representan.

En las siguientes gráficas de medias podemos observar como evolucionan estos acosos en los niños/as en función de la edad.



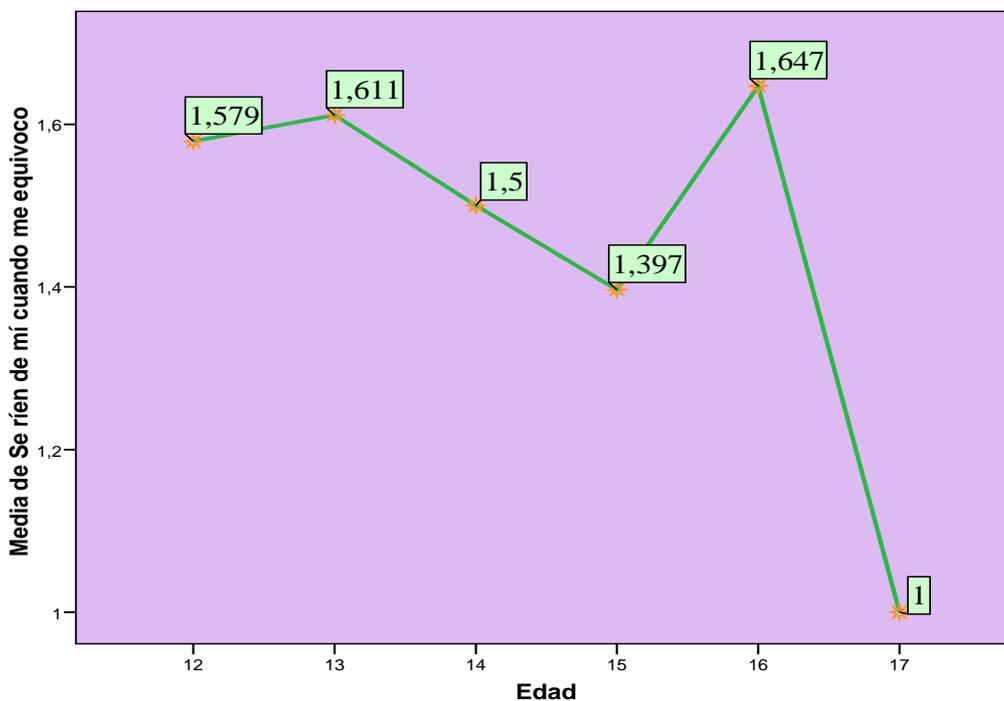
Gráfica 61. Tipo acoso en función de la edad 1.

Cabe destacar que a medida que los niños crecen los insultos disminuyen.



Gráfica 62. Tipo acoso en función de la edad 2.

Las agresiones físicas también disminuyen con la edad, aunque existe un pequeño repunte entre los 16-17 años.



Gráfica 63. Tipo acoso en función de la edad 3

Las burlas ante las equivocaciones son muy elevadas a edades tempranas y comienzan su decadencia a medida que avanzan en edad.

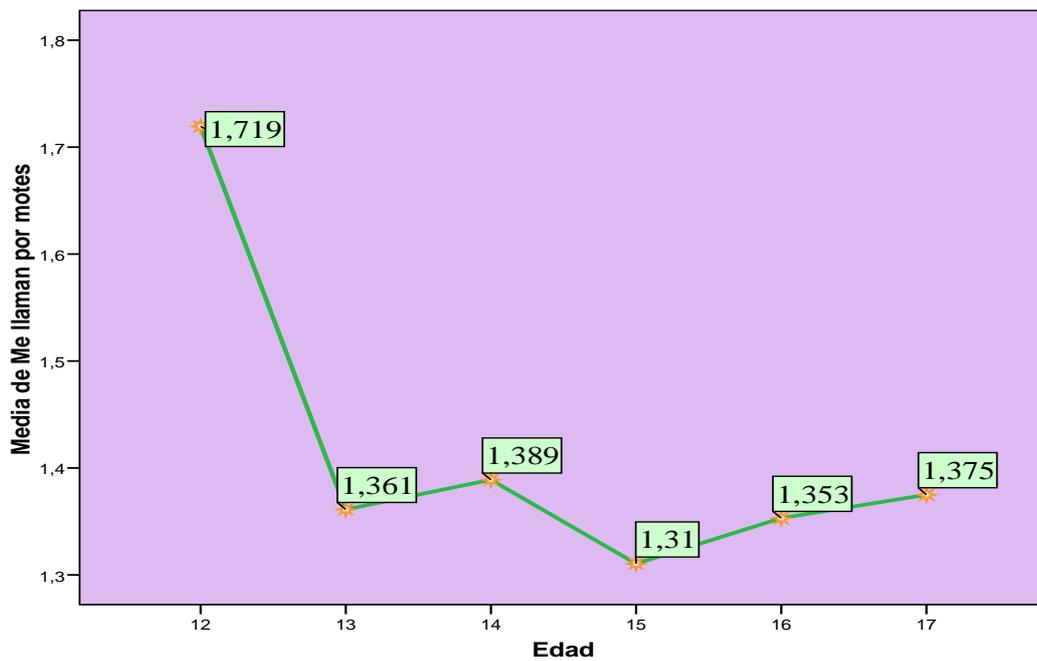


Gráfico 64. Tipo acoso en función de la edad 4

Los notes son muy elevados a los 12 años, pero van disminuyendo con la edad. A partir de los 15 años surge una pequeña tendencia alcista.

4.5. Discusión.

A) Dimensiones abordadas en nuestra investigación.

- ✚ El Índice Global de Acoso es superior en hombres que en mujeres. La calificación global de acoso es Media para hombres y mujeres.
 - La Intensidad de Acoso es Casi Baja en mujeres y Media en hombres
 - Todas las escalas de Acoso tienen calificaciones Bajas/Casi Bajas en ambos sexos, a excepción de la Escala Desprecio-Ridiculización que es Media en hombres y mujeres y las Agresiones Casi Bajas en mujeres y Media en los hombres.

- ✚ El Índice Global de Acoso en 1º de ESO, es superior en Mujeres que en hombres, aunque su calificación es Casi Alto para ambos.
 - La Intensidad de Acoso es Casi Baja en Mujeres y Media en hombres.
 - Las Escalas Desprecio-Ridiculización, Restricción –Comunicación, y Agresiones tienen una calificación Media en hombres y mujeres. La Escala Coacción, Intimidación-Amenazas, Exclusión Boqueo Social y Robos tienen calificaciones Casi Bajo/Bajo para hombres y mujeres. Hostigamiento-Verbal presenta una +calificación Media para mujeres y Casi Baja para hombres.

- ✚ El Índice Global de Acoso en 2º de ESO, es superior en hombres que en mujeres, aunque su clasificación es Media para ambos.
 - La Intensidad de Acoso es Baja en mujeres y Casi Baja en hombres.
 - Las Escalas Desprecio-Ridiculización y Agresiones tienen una calificación Media para ambos y el resto de Escalas su calificación es Casi Baja/Baja para hombres y mujeres.

- ✚ El Índice Global de Acoso en 3º de ESO, es superior en hombres que en mujeres, aunque su clasificación es Media para hombres y Casi Baja para mujeres.
 - La Intensidad de Acoso es Baja para hombres y mujeres.
 - En todas las Escalas la calificación es Casi Baja/Baja para hombres y mujeres, a excepción de la Escalas Desprecio-Ridiculización y Agresiones que es Media para los hombres.

✚ El Índice Global de Acoso en 4º de ESO es superior en hombres que en mujeres, aunque la calificación sea Media para ambos.

- La Intensidad de Acoso es Media para hombres y mujeres.
- La Escala Desprecio-Ridiculización, tienen una calificación Media para ambos, y las Agresiones Medio para los hombres y Exclusión Boqueo Social Medio para las mujeres. Es resto de Escalas tienen calificaciones Bajo/Casi Bajo para hombres y mujeres.

B) Comparación con otros estudios.

El trabajo comienza por conocer cual es la situación de maltrato en un IES en la ciudad de Almería desde una perspectiva muy generalizada del agresor, víctima, y espectador.

Es tremendamente difícil realizar una comparación lineal con otras investigaciones que sobre violencia se han llevado a cabo porque existen multitud de cuestionarios que recogen diferentes informaciones en relación a la dimensión bullying, pero sí podemos recoger algunos denominadores comunes que tienen estas investigaciones.

El cuestionario Preconcimei, se ha utilizado para hacer esta primera valoración, concluyendo que las víctimas son superiores con el 26,5% de los hombres, frente al 17,9% de las mujeres. Los agresores son varones en mayor porcentaje que las mujeres, 46,9%, y 26,6% respectivamente, por lo tanto el número de agresores es superior al de las víctimas como ya ponía de manifiesto el primer estudio estatal de España, el Defensor del Pueblo (1999).

El escenario de las intimidaciones es el aula cuando no hay profesorado, coincidiendo con la finalización y comienzo de clase. Estas situaciones violentas suelen pararse por el profesorado (Andave, 1997; Serrano e Iborra, 2005, Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Martínez y Ubieta, 2008,2009; Cerezo, 2009) y cuando se producen son auxiliados por compañeros (Piñuel y Oñate, 2007). Cuando estas situaciones se producen buscan apoyo en familiares y amigos (Ararteko, 2006; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005; Martínez y Ubieta 2008,2009; Serrano e Iborra, 2005).

Los chicos y chicas no logran entender las causas del maltrato y sólo un 6,7% lo justifica como bromas. El trabajo realizado por el Síndic de Cataluña (2006) llamado Violencia y conflictos en los centros educativos, pone de manifiesto que el maltrato entre iguales no es percibido por los jóvenes como tal, sino interpretado en término de bromas, juegos e insultos admitidos entre amigos. Aparece como un fenómeno minimizado y pocas veces se valoran sus consecuencias negativas.

Algo más de la mitad del alumnado considera que las causas de los conflictos que se producen en el centro, se deben a la conflictividad de los alumnos y un tercio aproximadamente a problemas educativos familiares. Esta visión coincide con el estudio elaborado por el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005) donde el profesorado considera que las causas de los conflictos es ajena a su función docente y son atribuibles a la indisciplina del alumnado y la falta de colaboración de las familias.

El Consejo Escolar de Andalucía (2006) en la *Encuesta sobre el estado de la convivencia* en los centros educativos refleja la necesidad de reconducir los problemas por medio de diálogo antes que implantar sanciones, sin embargo la población estudiada, considera que los problemas de su centro se resuelven con castigos y sanciones.

El cuestionario Autotest-Cisneros, recoge con profundidad el índice de acoso, en su distinta tipología desde el punto de vista de la víctima. Los resultados hallados en esta investigación reflejan que una tercera parte de la muestra estudiada, se encuentra en situación de acoso en la escuela. Estos datos son consistentes con la literatura estudiada, así Piñuel y Oñate, en 2005, reconocen que el 39% de los escolares se encuentran en esta situación.

Los hombres tienen un índice global de acoso e intensidad superior a las mujeres. El Informe Cisneros, (Piñuel y Oñate, 2005) refleja que el acoso es superior en hombres con un 26,8%, con respecto a las mujeres 21,1%. Los estudios sobre maltrato entre iguales en Euskadi. (Oñederra, Martínez y Ubieta ,2005; Martínez y Ubieta, 2008) también contemplan al género masculino en un 19,2% superior como víctimas de maltrato que en las mujeres, 10,5%. Si bien hay diferencias en el estudio entre hombres y mujeres en sus medias, hay que matizar que no existen diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los ítems que integra el cuestionario. Solamente los ítems “me llaman por motes”; “rompen mis cosas a propósito”; me insultan”; “me pegan collejas, puñetazos, patadas...”; “se meten conmigo para hacerme llorar” y “me amenazan” presenta diferencias estadísticamente significativas.

En la Escala Desprecio-Ridiculización, se encuentra las tipologías de acoso más frecuentes; “*se ríen de mí cuando me equivoco*”, “*me llaman por motes*” y “*me insultan*”, todos ellos estadísticamente significativos con diferencias entre hombres y mujeres. Se trata de un tipo de maltrato verbal o psicológico, que es más patente en hombres que en mujeres. Estos datos coinciden con otros estudios realizados (Oñederra, 2005, Martínez y Ubieta, 2008,2009, Piñuel y Oñate 2005, Defensor del Pueblo, 1999,2006).

En la Escala Agresiones, los hombres, superan a las mujeres en acoso. El ítem “me pegan collejas, puñetazos, patadas” define que la violencia física es más propia de hombres que de mujeres y además es estadísticamente significativo, es decir, los hombres experimentan más maltrato verbal y físico que las mujeres.

También se ha planteado la posibilidad de que sean las mujeres las que mayor exclusión social sufran. Para ello se han unificado dos grandes escalas: Restricción –Comunicación y Exclusión Bloqueo Social, porque son las que comprenden mejor esta dimensión de acoso. De los datos obtenidos en la primera de las escalas señaladas, las mujeres presentan una intensidad de acoso superior a los varones, aunque solamente podamos hablar de tendencias ya que no existen diferencias estadísticamente significativas entre género. De los datos obtenidos en la segunda de las escalas, la intensidad de acoso que dicen sufrir los hombres es superior a las mujeres; pero al igual que en la escala anterior, solamente podemos hablar de tendencias, porque del conjunto de ítems que forman esta escala, no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. En el informe del Defensor del Pueblo (2006), denota claramente que la tipología de exclusión social la sufren las mujeres en el 37,7% más que en los hombres 25,4% y el Informe Cisneros VII (Piñuel y Oñate, 2005), recogen expresamente que el acoso que reciben las mujeres consiste en reducir sus redes sociales mediante el “envenenamiento” para entorpecer sus relaciones con los demás. Hoy en día las conductas de hombres y mujeres no son tan claras y se abre la necesidad de plantearnos si las formas de acoso se va homogeneizando entre hombres y mujeres (Avilés, 2006).

El índice global de acoso estudiado para los distintos cursos académicos, pone de manifiesto que el alumnado de 1º de ESO es el que presenta el índice de acoso más elevado y 3º el más bajo. Ya lo dejaron claro (Viera, Fernández y Quevedo, 1989) en su estudio, en el que se afirmaba que a medida que aumenta la edad disminuye el acoso escolar. Por otro lado el Defensor del Pueblo (1999) apuntaba que el curso que mayor intensidad de acoso padece es 1º de ESO, sufriendo una descendencia paulatina en los demás cursos académicos. Esto se cumple parcialmente en la muestra de estudio, ya que 3º de ESO es el curso que menos acoso dicen recibir por parte de sus compañeros de centro. La justificación que se deriva de esta diferencia de 3º con respecto a 4º, no es por el índice global en sus niveles bajos, es por la intensidad de acoso que sufre en sus niveles más altos. En el Informe Cisneros X (Piñuel y Oñate, 2007) se demostró que el índice de acoso disminuye en últimos cursos académicos, salvo en 1º de Bachillerato que sufre un repunte. Esta podría ser otra justificación para argumentar que 3º tenga el índice de

acoso más bajo que 4°. En definitiva, a medida que se promociona disminuyen las conductas de acoso, pero en nuestro caso debemos ser prudentes pues, aunque existen diferencias entre género y cursos en base a sus medias, éstas no son estadísticamente significativas.

Otra cuestión abordada es si las mujeres de 1° de ESO son las que más acoso experimentan. De la calificación propuesta por el cuestionario y en base a los resultados de nuestra investigación, podemos determinar niveles altos a 1°, medios a 2° y 4° y bajos a 3°. Estos datos se corroboran con el Informe Cisneros VII (Piñuel y Oñate, 2005) donde pone de manifiesto que las chicas de 1° son las más acosadas, aunque los chicos superen la intensidad de acoso en todas las edades. También en el Estudio Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) concluye que las mujeres son más víctimas en el 65% de los casos. Si bien existen diferencias en cuanto a la intensidad de acoso que sufren las mujeres en los distintos cursos académicos, sólo podemos hablar en términos de tendencias, al no encontrarse diferencias estadísticamente significativas.

Otro de los planteamientos formulados en esta investigación se centra en demostrar que los repetidores padecen menos acoso que los no repetidores. En relación con el efecto de la repetición se constató que el repetidor se ve más implicado en la dinámica bullying bajo el perfil de agresor (Cerezo, 2006). Otras investigaciones ahondando en la misma línea ponen de manifiesto que existe una relación recíproca entre el fracaso escolar con ser protagonista de violencia (ya sea como agresor o víctima) o de conductas disruptivas en el aula (Álvarez-García et al, 2010). Queda constancia en esta investigación que el conjunto de repetidores (hombres y mujeres) sufren menos acoso que el conjunto no repetidor. Por lo tanto, estos datos no están en consonancia con los arrojados por la literatura científica, aunque solamente podamos hablar de ellos como tendencias al no existir diferencias estadísticamente significativas entre repetidores y no repetidores.

Otra cuestión planteada, propone estudiar si el alumnado que aprueba, sufre más acoso que el que suspende, es decir, si el acoso influye en el rendimiento. Para ello se ha procedido a contemplar las calificaciones obtenidas (suspense/aprobado) en la materia de Educación Física en la escala Restricción Comunicación, porque aglutina conductas de acoso escolar consistentes en el desprecio, odio, ridiculización, la burla, el menosprecio, apodos, malicia, manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca. Hemos podido constatar en todos los ítems que configura esta escala, que las diferencias en las medias, es superior en los suspensos que en los aprobados, es decir, los niños que suspenden dicen experimentar más acoso que los que aprueban,

si bien, solamente existe diferencias estadísticamente significativas en el ítem “*no me dejan jugar con ellos*”. La educación física es una asignatura que favorece la participación, colaboración y en definitiva, la interacción en su dinámica, a través de juegos con todo el alumnado. Otros estudios (Castejón y Pérez, 1998) evidencian una correlación positiva entre el rendimiento académico y el estatus sociométrico en la relación mantenida con los compañeros, es decir, la importancia que tiene sentirse aceptado o rechazado por el grupo de iguales, y la relación que estos hechos pueden tener con el fracaso escolar.

En la escala de Acoso Exclusión Bloqueo Social, agrupa las conductas que buscan excluir y segregar al niño, tratándolo como si no existiera, aislándolo e impidiendo su participación en juegos, provocando así el vacío social de su entorno. Al igual que en la escala anterior, las diferencias entre sus medias es superior en los chicos que suspenden, aunque sólo se pueda demostrar que existen diferencias estadísticamente significativas en los ítems “*se ríen de mí cuando me equivoco*”, y “*van contando por ahí mentiras acerca de mí*”. La exclusión social dificulta la interacción, la cual constituye la base del aprendizaje (Díaz y Sierra, 2008). Se ha dado un paso más y se ha estudiado toda la tipología del acoso, en sus diferentes escalas, con diferencias estadísticamente significativas en algunos de sus ítems y con resultados satisfactorios desde el punto de vista, que esas diferencias se encuentran en el alumnado que suspende con respecto al que aprueba “*me ponen en ridículo ante los demás*”,; “*me pegan con objetos*”,; “*se meten conmigo por mi forma de hablar*”,; “*me envían mensajes para amenazarme*”.

Para explicar la dimensión del fracaso escolar Marchesi (2003), propone 6 multiniveles, sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza del aula y disposición del alumno. Dentro de la faceta individual, se contextualizan los trastornos cognitivos y emocionales que es donde tiene cabida la violencia (Gázquez y Pérez-Fuentes, 2010). En el caso de esta investigación, solamente se ha podido hacer una leve aproximación al enfoque emocional que supone la exclusión. El tipo de maltrato emocional es importante en el alumnado y constituye el 82% en la investigación llevada a cabo por (Serrano e Iborra, 2005). En este caso concreto, podemos considerar que las malas relaciones, en una asignatura que pretende la socialización a través de sus relaciones con el grupo de pares, puede influir con resultados negativos académicos, es decir, los chicos que aprueban sufren menos acoso porque se encuentran mejor integrados con el grupo.

Finalmente queda por saber, si las ideas preconcebidas que guarda el alumnado sobre la valoración que de él hace el profesorado en su papel de alumno, guarda algún tipo de relación

con las calificaciones que realmente obtienen. Las chicas son más optimistas que los chicos en cuanto a la valoración que creen proyectar en el profesorado. Cuando relacionamos estos sentimientos con las calificaciones que realmente han obtenido en el 2º cuatrimestre, suspenso, aprobado, bien, notable, y sobresaliente comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas, entre las calificaciones, el género, y las repeticiones. Es decir, existe relación entre las calificaciones obtenidas por hombres y mujeres, repetidores y no repetidores con la creencia que ellos dicen que tienen sus profesores.

Las bajas calificaciones y las repeticiones tienen su origen en las bajas expectativas del profesorado hacia el alumnado en la creencia de que un alumno no va aprender (Díaz y Sierra, 2008). No apuestan por las capacidades que todos los niños tienen en mayor o menor medida, sin excepción y esto conduce al fracaso académico, la agresividad, la violencia, la conducta antisocial y la exclusión social.

4.6. Conclusiones.

- ✚ Los resultados obtenidos sobre agresores y víctimas en el conjunto de cuestiones que abordan la dimensión bullying (escenario de las víctimas, quién detiene las situaciones violentas, dónde buscan apoyo cuando se producen, causas del maltrato y la resolución de conflictos) son consistentes con la literatura científica estudiada.
- ✚ Los hombres sufren mayor intensidad de acoso que las mujeres. Esta intensidad se traduce en una calificación global media para ellos y casi baja para ellas, aunque el Índice Global de acoso sea medio para ambos. En las distintas escalas que configuran la tipología del acoso también se dan calificaciones superiores en el hombre con respecto a la mujer. Si bien existen estas diferencias, sólo podemos interpretarlas como tendencias al no existir diferencias estadísticamente significativas en la muestra.
- ✚ Queda cotejado que los hombres sufren más que las mujeres, acoso psicológico o verbal, plasmado a través de insultos, motes y risas ante las equivocaciones, así como acoso físico, a través de agresiones con patadas, collejas, etc.
- ✚ No se puede constatar que las mujeres sufran mayor exclusión social que los hombres, es decir, esta forma de acoso se produce indistintamente en unos y otros sin diferenciación por cuestión de género. Lo que viene a confirmar en la muestra estudiada, que ciertas

conductas de acoso tienden a homogeneizarse. Esta afirmación hay que interpretarla con prudencia, ya que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres de la muestra.

- ✚ El análisis descriptivo nos indica que 1º de ESO, es el curso que más acoso dice experimentar con respecto a los demás cursos académicos, al igual que las mujeres son las que más lo sufren, pero sólo se trata de una tendencia puesto que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los cursos y el género.
- ✚ Los repetidores en el conjunto de la muestra total no sufren más acoso que los no repetidores. Es decir, el acoso se produce en mayor medida entre el colectivo que no experimenta fracaso escolar, si bien, aunque los datos descriptivos así lo avalan, solamente podemos hablar de tendencias al no existir diferencias estadísticamente significativas.
- ✚ No podemos aceptar la hipótesis que nos indicaba que “el alumnado que aprueba, sufre más acoso que el que suspende”. Queda demostrado que las malas relaciones, en una asignatura que pretende la socialización a través de sus relaciones con el grupo de pares, puede influir con resultados negativos académicos, es decir, los chicos que aprueban sufren menos acoso porque se encuentran mejor integrados con el grupo, favoreciendo en esa interacción el aprendizaje.
- ✚ Los datos de la investigación confirman que las expectativas del profesorado hacia el alumnado guarda una relación muy importante con respecto a los resultados reales obtenidos a través de las calificaciones.

Referencias bibliográficas.

- American Psychiatric Association. *DSM-IV-TR. Breviario. Criterios diagnósticos*. Barcelona. Masson, 2003.
- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje* n11, 4-22.
- Álvarez, L. & Cols. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*. Vol. 18(4), pp. 686-695.
- Álvarez, L. & Cols. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. Vol 1(2), 139-153.
- Andrés, G.S. y Barrios, A. (2008). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mujica, K. Santiago, A. Marchesi, E. M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Ararteko.
- Avilés, J.M. (2002). La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. *Universidad de Valladolid. Facultad de Psicología*.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). *Anales de Psicología*, 25(1), 27-41.
- Blasi, S. (1982). Entrevista sobre la Enseñanza Primaria. Perspectiva escolar, nº monográfico sobre Fracaso Escolar.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 81-93.
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*. Nº 16.

- Casal, J., García, M., Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-317.
- Castejón, J.L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre iguales: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N°9 Vol 4(2), 333-352.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therap*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. (2010). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. & Esteban. M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista Universitarias Tarraconense*, 24, 131-135.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada.
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Elaborado por A. Marchesi, E. Martín, E.M. Pérez y T. Díaz Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.
- Defensor del pueblo. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.
- De la Torre, A. (2009). *Percepción causal del fracaso académico: análisis atribucional*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Díaz, R. y Sierra, M. (2008). Una explicación de las conductas agresivas, violentas y antisociales en la escuela, su relación con el fracaso escolar, la marginación social y la pobreza en la nueva sociedad de la marginación. En *Acciones e Investigaciones Sociales*, 25, 129-143.
- Dorado, M., Jané, M.C. (2002). La conducta agresiva a l'escola infantil. *Suports*, 6 (1), 4-6.
- Dollard, J.; Miller, N. E.; Doob, L.W.; Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Enciclopedia Larousse (1995). Barcelona.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L., Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación “la Caixa”.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of antisocial behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez-Fuentes M.C., & Lucas, F. (2008). Comparative analysis of the perception of school violence in teachers, pupils and families. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 443-452.
- Gázquez, J.J. y Pérez-Fuentes M.C. (2010). Violencia escolar y rendimiento académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. *Universidad de Almería*.
- Gómez, A., Gala F.J., Lupiani, M., Bernalte, B., Miret, M.T., Lupiani, B. y Barreto M.C. (2007). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13, 48-49.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Gutiérrez, H. (2001). *El maltrato entre iguales por abuso de poder en el ámbito educativo (bullying): las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Harris, S. y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Heinemann, P.P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt N° 2*
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbning-gruppvåld bland barn och vuxna*. Stocolmo, Suecia: Natur och Kultur.
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) (2005). *La convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Evaluación e investigación educativa. Elaborado por Xesús Rodríguez Jares. Canarias: Consejería.
- Leach, D. J. & Raybould, E. C. (1977). *Learning and Behavior Difficulties in School*, London: Open Brooks.
- LOGSE. *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990) BOE 4de Octubre de 1990, nº 238/1990.
- Monjas, I. (2006). El acoso escolar un reto para la convivencia en el centro. *II Congreso Virtual de Educación en Valores (CViEV2)*. Universidad de Valladolid.

- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) (2000). *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la modernización de España
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2003). *La representación social del fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, EM y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Martínez, P. y Ubieta, E. (2008). *Maltrato entre iguales en Euskadi*. Gobierno Vasco ISEI-IVEI.
- Martínez, P. y Ubieta, E. (2008). *Maltrato entre iguales en Euskadi*. Gobierno Vasco ISEI-IVEI.
- Mackal, K. P. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- OCDE Indicators (2001a), pág. 45
- OECD (2000), Education at a glance, OECD indicators, Paris, OECD.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). *Familia y escuela: padres y profesores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Olweus, D., (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* Madrid: Morata.
- Oñederra, J.A.; Martínez, P.; Tambo, I. y Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria*. Gobierno Vasco ISEI-IVEI.
- Orte, C. (2003). Los problemas de la convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2).
- Ortega, R. (1994): Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, págs. 55-67.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, págs.143-158.
- Ortega, R. (2000a). Víctimas, agresores y espectadores alumnos implicados en situaciones de violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* pp. 53-6 Madrid: A. Machado Libros S. A.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revistas Interuniversitaria de Formación el Profesorado*, 41, 133-145.

- Papalia, D. y Wendkos, S. (1991). *Psicología*. Editorial Mc Graw Hill. Madrid, España.
- Pareja, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis inédita. Universidad de Granada.
- Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E.J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European journal of education and psychology*, Vol. 1(1), págs. 5-20
- Piñuel, I., Oñate, A., Zabala, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachillerato*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDD).
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2006). *Informe Cisneros VIII: Violencia contra los profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDD).
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDD).
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros IX. "Riesgos Psicosociales en profesores de enseñanza a de la Comunidad de Madrid"*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDD).
- Prieto, M.T. y Carrillo, J.C. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación* n° 49(1).
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe (vigésima primera edición, impresa 1994).
- Ramo, R. (2000). *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas*. Monografías Escuela Española: Barcelona.
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio para el contexto grupo-clase*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Riviere, R. (1990). Éxito y fracaso escolar en Europa. *Siglo Cero*, 131, 12-63.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento*. Revista Complutense de Educación. Vol, 12 (1), 81-113
- Serra, C. (2003). Conflicto y violencia en el ámbito escolar. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 19, 48-61.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.

- Serrano, Á., e Iborra A, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Convivencia i conflictes als centres educatius*. Informe extraordinario Diciembre.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Informe especial.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Algibe.
- Toro, J.M. (2005). *Educación con "co-razón"*. Desclée. Bilbao.
- Vera, R. (2010). Violencia en las aulas: el bullying o acoso escolar. *Revista digital Innovación y experiencias educativas* 37.
- Vieira, M., Fernández, I y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula, en E. Roland y E. Munte (eds.), *Bullying: an International Perspective*, Fulton, Londres, 1997
- Yubero, S., Serna, C., Martínez, I. (2006). Fracaso escolar y violencia en la escuela: Factores Psicológicos y Sociales. *Revista Boletín informativo trabajo social* N^o 9.

ANEXOS

6.1. Tablas de artículos seleccionados como base de la investigación.

DESCRIPTORES Y OPERADORES BOOLEANOS SELECCIONADOS.

- Bullying, violencia escolar, convivencia escolar, intimidación, conductas violentas, acoso, rendimiento académico, fracaso escolar, abandono escolar.
- AND / OR

BASES DE DATOS	RESULTADOS	SELECCIÓN DE ESTUDIOS
PSICODOC	<p>125 resultados encontrados para "(BULLYING).DESC. O (FRACASO ESCOLAR).FRCL."</p>	<p>Autores: -Magán, Inés; Berdullas, Silvia (2010). -Díaz Fernández, Rafael; Sierra Berdejo, María (2008). -Luengo, José Antonio (2008). -Marchesi, Álvaro (2007). -Cardoso García, Honorio A. (2001) -Sánchez, Serafín (2001). -Cano Sánchez-Serrano, Joaquín S.(2001).</p>
REDALYC	<p>54 resultados encontrados para BULLYING [Palabras clave] o FRACASO ESCOLAR [Palabras clave]</p>	<p>Autores: -Fuensanta, Cerezo (2009). -Fuensanta, Cerezo (2001). -Antonio Bolívar Botía ,Lourdes López Calvo (2009) -M. Teresa González González (2006) -María Montserrat Blanco García, Francisco Javier Ramos Pardo (2009).</p>

<p style="text-align: center;">ISOC</p>	<p style="text-align: center;">59 resultados encontrados para Campos básicos ="CONVIVENCIA ESCOLAR" , Identificadores="FRACASO ESCOLAR"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Álvarez García, David; Álvarez Pérez, Luis; Núñez Pérez, José Carlos; González Castro, Paloma; González-Pienda García, Julio Antonio; Rodríguez Pérez, Celestino; Cerezo, Rebeca (2010) - Broc Caverro, Miguel Ángel; Gil Ciria, Ciria (2008). - Luengo, José Antonio (2008) - Martín Solbes, Victor Manuel (2008). - Díaz Fernández, Rafael; Sierra Berdejo, María (2008)
<p style="text-align: center;">DIALNET</p>	<p style="text-align: center;">6 resultados encontrados para bullying y fracaso escolar</p> <p style="text-align: center;">9 resultados encontrados para rendimiento académico y violencia</p> <p style="text-align: center;">26 resultados encontrados para fracaso escolar y violencia escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cristina Serna Sarrato, Isabel Martínez, Santiago Yubero Jiménez (2006). -José Jesús Gázquez Linares, María del Carmen Pérez Fuentes (2010) - María Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro (2009) - Anastasio Ovejero Bernal (2002) -Ignacio Calderón Almendros, Gala Garrido González (2002) - Blanca Arroyo Jiménez, Felipe Díaz Pardo, María del Ángel Muñoz Muñoz, Feliciano Sánchez Hernández (2007) - Santiago Yubero Jiménez, Cristina Serna Sarrato, Isabel Martínez (2005) - Honorio A. Cardoso García (2001). -Blanca Arroyo Jiménez, Felipe Díaz Pardo, María del Ángel Muñoz Muñoz, Feliciano Sánchez Hernández (2007) -Rafael Díaz Fernández y María Sierra Verdejo (2008) -David Álvarez-García, Luis Álvarez Pérez , José Carlos Pérez Nuñez, Paloma González Castro, Julio Antonio González-Pienda García, Celestino Rodríguez Pérez y Rebeca Cerezo(2010)

Referencia del artículo	Objetivos. Hipótesis.	Método (procedimiento, variables y participantes)	Conclusiones
<p>TÍTULO: Violencia en los centros educativos y fracaso académico.</p> <p>AUTORES: David Álvarez García, Luis Álvarez, José Carlos Núñez, Paloma González- Castro, Julio Antonio González Pienda, Celestino Rodríguez, Rebeca Cerezo.</p> <p>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2010</p> <p>REFERENCIA DE LA REVISTA: Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2010, 1 (2): 139-153.</p>	<p>Objetivo del estudio: examinar con una muestra de alumnado de siete centros de Educación Secundaria de Asturias (España), la relación entre fracaso académico y violencia escolar.</p>	<p>Instrumento: Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) Álvarez, Álvarez-García, González- Castro, Nuñez, González-Pienda (2006). Consta de cinco factores de 1º orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violencia de profesorado hacia alumnado. - Violencia física indirecta por parte del alumnado. - Violencia física directa entre alumnado. - Violencia verbal del alumnado hacia alumnado. - Violencia verbal del alumnado hacia profesorado <p>Y un 2º orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violencia escolar. <p>Participantes: 1742 estudiantes de siete centros de Educación Secundaria de Asturias (España).de colegios públicos y concertados, contemplando las repeticiones académicas.</p>	<p>Los análisis realizados han permitido constatar que los estudiantes que han repetido alguna vez curso perciben un mayor nivel de violencia escolar que quienes obtienen mejores resultados académicos, en relación con todas las variables dependientes evaluadas. Es decir, los alumnos que han repetido curso alguna vez, informan mayores niveles de violencia en su centro del profesorado al alumnado, de violencia verbal entre estudiantes o de estudiantes hacia el profesorado, y de violencia física por parte del alumnado, tanto directa como indirecta.</p>

Referencia del artículo	Objetivos. Hipótesis.	Método (procedimiento, variables y participantes)	Conclusiones
<p>TÍTULO: Una explicación de las conductas agresivas, violentas y antisociales en la escuela, su relación con el fracaso escolar, la marginación social y la pobreza en la nueva sociedad de la información</p> <p>AUTORES: Rafael Díaz Fernández Y María Sierra Berdejo</p> <p>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2008</p> <p>REFERENCIA DE LA REVISTA: Acciones e Investigaciones Sociales, 2008, (25): 129-143.</p>	<p>Objetivo del estudio: analizar la relación que existe entre el fracaso escolar, la pobreza y marginación social, desde una fundamentación teórica.</p>	<p>Participantes. No</p> <p>Instrumentos. No</p>	<p>-La culpa del fracaso escolar es agenciada al niño. La repetición es un castigo que inicia a la persona a la exclusión.</p> <p>-España contempla las repeticiones con demasiada frecuencia como modo de resolver las dificultades para aprender.</p> <p>-Está demostrado que la repetición conduce a nuevas repeticiones hasta que los alumnos acaban por abandonar los estudios sin resultados académicos positivos.</p> <p>-La repetición del curso viene dada por las bajas expectativas del profesorado hacia el alumnado en la creencia de ausencia de capacidades, que todos los alumnos sin excepción tienen. Esto conduce a la agresividad, conducta antisocial y exclusión.</p> <p>-La interacción es la base del aprendizaje en la sociedad de la información, por eso el niño que repite se le priva de esa interacción con su grupo de pares y afecta a la salud psicológica del alumno. Se produce inadaptación al sistema escolar, conductas agresivas, violentas y antisociales.</p> <p>-La violencia se aprende</p>

Referencia del artículo	Objetivos. Hipótesis.	Método (procedimiento, variables y participantes)	Conclusiones
<p>TÍTULO: Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a perfiles de violencia en los centros</p> <p>AUTORES: Gázquez Linares, José Jesús y Pérez-Fuentes María del Carmen.</p> <p>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2010.</p> <p>REFERENCIA DE LA REVISTA: La convivencia escolar, aspectos psicológicos y educativos Págs 333-338</p>	<p>Objetivo del estudio. Conocer en qué medida el agresor/agredido/observador está relacionado con la presencia de bajo rendimiento en el aula</p>	<p>Instrumento: AVE</p> <p>Participantes: Alumnado de secundaria</p>	<p>- Los problemas que emergen en la ESO (ya se vislumbran en años anteriores a esta etapa educativa sin identificarse) se deben a factores afectivos-emocionales.</p> <p>La violencia escolar cobra fuerza en la etapa de secundaria.</p> <p>Consideran que el origen del fracaso puede ser de dos tipos: -el que se produce en los agresores: por escasas aptitudes para el aprendizaje y estrategias de aprendizaje deficitarias. -el que se produce en las víctimas: provocado por un descenso en el rendimiento académico</p> <p>La finalidad de este estudio es la elaboración de un proyecto al servicio de la comunidad educativa.</p>

Referencia del artículo	Objetivos. Hipótesis.	Método (procedimiento, variables y participantes)	Conclusiones
<p>TÍTULO: Violencia en los centros educativos y fracaso académico.</p> <p>AUTORES: David Álvarez García, Luis Álvarez, José Carlos Núñez, Paloma González- Castro, Julio Antonio González Pienda, Celestino Rodríguez , Rebeca Cerezo.</p> <p>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2010</p> <p>REFERENCIA DE LA REVISTA: Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2010, 1 (2): 139-153.</p>	<p>Objetivo del estudio: examinar con una muestra de alumnado de siete centros de Educación Secundaria de Asturias (España), la relación entre fracaso académico y violencia escolar.</p>	<p>Instrumento: Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) Álvarez, Álvarez-García, González- Castro, Núñez, González-Pienda (2006). Consta de cinco factores de 1º orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violencia de profesorado hacia alumnado. - Violencia física indirecta por parte del alumnado. - Violencia física directa entre alumnado. - Violencia verbal del alumnado hacia alumnado. - Violencia verbal del alumnado hacia profesorado <p>Y un 2º orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violencia escolar. <p>Participantes: 1742 estudiantes de siete centros de Educación Secundaria de Asturias (España).de colegios públicos y concertados, contemplando las repeticiones académicas.</p>	<p>Los análisis realizados han permitido constatar que los estudiantes que han repetido alguna vez curso perciben un mayor nivel de violencia escolar que quienes obtienen mejores resultados académicos, en relación con todas las variables dependientes evaluadas. Es decir, los alumnos que han repetido curso alguna vez, informan mayores niveles de violencia en su centro del profesorado al alumnado, de violencia verbal entre estudiantes o de estudiantes hacia el profesorado, y de violencia física por parte del alumnado, tanto directa como indirecta.</p>

Referencia del artículo	Objetivos. Hipótesis.	Método (procedimiento, variables y participantes)	Conclusiones
<p>TÍTULO: Fracaso escolar y violencia en la escuela: Factores Psicológicos y Sociales.</p> <p>AUTORES: Santiago Yubero, Cristina Serna e Isabel Martínez.</p> <p>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2006</p> <p>REFERENCIA DE LA REVISTA: Boletín informativo trabajo social, N°. 9, 2006</p>	<p>Objetivo del estudio: relación entre la intimidación y la violencia entre iguales con algunos determinantes del rendimiento académico. Se analizan variables psicosociales del fracaso escolar así como la asociación de este fenómeno con el bullying</p>	<p>Instrumento: pruebas estandarizadas: se utilizaron tres escalas del <i>Cuestionario de Desadaptación Escolar</i> (Clemente, A.; Pérez, F. y García, R., 1990): <i>Desentendimiento de los padres</i>, <i>Conciencia de fracaso escolar</i> y <i>Desadaptación social próxima</i>. Para la medida de la intimidación entre iguales: <i>Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school</i> (Rigby, K. y Bagshaw, D., 2003)</p> <p>Y de elaboración propia: (variables relacionadas con el comportamiento de los padres ante determinadas situaciones relacionadas con el proceso educativo de sus hijos)</p> <p>Participantes: La muestra está compuesta por 387 alumnos de dos Institutos de Educación Secundaria de Cuenca. Se recogió la información de los cuatro cursos de la ESO, así como de los dos cursos de Bachillerato, con edades comprendidas entre los 12 y 19 años.</p>	<p>-Los alumnos han sido agrupados en función de variables predictoras del fracaso escolar, dos de carácter objetivo (repeticiones y nº de asignaturas suspensas) y otra de carácter más subjetivo (valoración personal de su rendimiento académico), debido a que no han terminado los estudios. Al categorizar los alumnos según sus niveles de riesgo de fracaso escolar, se han buscado las relaciones del rendimiento académico con otros factores como son: satisfacción escolar, apoyo parental y conductas de intimidación. Agrupadas las variables de asignaturas pendientes, repeticiones y valoración del rendimiento se deduce:</p> <p>-Los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar alcanza el 24%.</p> <p>-Los resultados reflejan que se dan relaciones entre variables de carácter psicosocial y el rendimiento académico.</p> <p>-La percepción de apoyo familiar incide en el rendimiento del alumno. Las actitudes que demuestran los padres hacia el papel de la escuela en la educación, el interés por el trabajo realizado por sus hijos y las expectativas que mantienen sobre su rendimiento, influye en el rendimiento positivo de sus hijos y en su grado de satisfacción con respecto a la institución escolar.</p> <p>-Las relaciones entre comportamientos agresivos y el rendimiento escolar, no hay diferencias significativas en estos factores, salvo en la agresión física y los alumnos con bajo rendimiento.</p>

Referencia del artículo	Objetivos. Hipótesis.	Método (procedimiento, variables y participantes)	Conclusiones
<p>TÍTULO: Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria</p> <p>AUTORES: Cándido J. Inglés, Gemma Benavides, Jesús Redondo, José M. García-Fernández, Cecilia Ruiz-Esteban, Cordelia Estévez y Elisa Huescar</p> <p>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2009</p> <p>REFERENCIA DE LA REVISTA: Anales de Psicología 2009, vol. 25, nº 1 (junio), 93-101</p>	<p>Objetivos del estudio; 1º. Analizar la prevalencia de la conducta prosocial en estudiantes de la ESO. 2º examinar la relación entre conducta prosocial y repetición de un curso académico y 3º analizar la capacidad predictiva recíproca entre la conducta prosocial y el rendimiento escolar, definido a partir de las calificaciones académicas según el número de suspensos obtenidos por los estudiantes.</p>	<p>Instrumento: Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS, <i>Teenage Inventory of Social Skills</i>; Inderbitzen y Foster, 1992). El TISS evalúa la conducta prosocial y agresiva de los adolescentes en las relaciones con sus iguales. Consta de 40 ítems agrupados en dos escalas: <i>Conducta Prosocial</i> y <i>Conducta Antisocial</i>. El rendimiento académico se midió por medio de la calificación de los alumnos.</p> <p>Participantes: 2022 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria., de la comunidad de Murcia y Alicante de zonas urbanas, rurales de centros públicos y privados. Muestreo aleatorio por conglomerados.</p>	<p>Prevalencia del comportamiento prosocial. 351 estudiantes (17.35 %) fueron identificados como prosociales, siendo los chicos de 2º de E.S.O. y las chicas de 4º de E.S.O. los que presentaron la menor y mayor prevalencia puntual de conducta prosocial,.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Existe una prevalencia estadísticamente superior en el género femenino, tanto en el total de la muestra como en cada uno de los cursos analizados. -La conducta prosocial por cursos incrementó significativamente a partir de 3º de E.S.O., alcanzando la mayor prevalencia en 4º de E.S.O. -la conducta prosocial en chicos no varió en función del curso académico, sin embargo la proporción de chicas prosociales fue significativamente mayor a partir de 3º de E.S.O. <p>Calificaciones académicas de estudiantes prosociales y no prosociales. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos prosociales y no prosociales respecto al número de suspensos en las asignaturas cursadas.</p> <p>Repetición de curso en estudiantes prosociales y no prosociales Los resultados revelaron que la proporción de estudiantes repetidores prosociales ($n = 34$; 12.3%) fue significativamente inferior a la de estudiantes repetidores no prosociales ($n = 243$; 87.7%). Resultados similares fueron hallados en ambos géneros. La proporción de chicos repetidores prosociales ($n = 10$; 6%) fue significativamente inferior que la de chicos repetidores no prosociales ($n = 156$; 94%). mientras que la proporción de chicas repetidoras prosociales ($n = 24$; 21.6%) fue sustancialmente inferior que la de chicas repetidoras no prosociales ($n = 87$; 78.4%).</p> <p>Conducta prosocial y éxito académico: ¿Relación bidireccional?</p> <ul style="list-style-type: none"> -la conducta prosocial fue un predictor positivo y significativo del éxito académico. - el éxito académico también fue, a su vez, un predictor positivo y significativo de la conducta prosocial

Referencia del artículo	Objetivos. Hipótesis.	Método (procedimiento, variables y participantes)	Conclusiones
<p>TÍTULO: Impacto del maltrato en el rendimiento académico</p> <p>AUTORES: Evelyn Espinoza.</p> <p>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2006</p> <p>REFERENCIA DE LA REVISTA: Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa N°9 Vol 4(2), págs 221-238</p>	<p>Objetivos del estudio. Determinar la existencia de maltrato hacia los estudiantes en establecimientos públicos y privados y establecer si se encuentra asociado al rendimiento académico.</p>	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuestionario de estatus socioeconómico. -Prueba de rendimiento académico. -Escala de autoestima y confianza. -Escala de maltrato en el hogar. -Escala de maltrato en la escuela. -Escala de violencia entre iguales. -Escala de clima del aula. <p>Participantes: 500 estudiantes de 1° grado de secundaria. 57,6% hombres y 42,4% mujeres de 13 años de edad, de centros privados y públicos de la ciudad de Guatemala. Con muestreo accidental</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Las experiencias de maltrato físico sufridas en el pasado tienen efectos negativos en el rendimiento académico. Otros autores Strauss y Colby (2001) y Strauss (2002), mostraron correlaciones positivas entre maltrato en el hogar y rendimiento académico. -El maltrato emocional y físico dentro del hogar es una variable predictora del rendimiento académico. -Los episodios de violencia dentro del ámbito educativo no mostraron relación con el rendimiento académico. Sin embargo mostró asociación con el clima escolar y el aula. -El maltrato originado por profesores, en el pasado, no mostraron asociación con el rendimiento de los estudiantes. -El maltrato no se encuentra asociado al rendimiento académico porque no es una variable predictora en la población estudiada.

Referencia del artículo	Objetivos. Hipótesis.	Método (procedimiento, variables y participantes)	Conclusiones
<p>TÍTULO: Impacto del maltrato en el rendimiento académico</p> <p>AUTORES: Evelyn Espinoza.</p> <p>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2006</p> <p>REFERENCIA DE LA REVISTA: Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa N°9 Vol 4(2), págs 221-238</p>	<p>Objetivos del estudio; 1°. Analizar la prevalencia de la conducta prosocial en estudiantes de la ESO. 2° examinar la relación entre conducta prosocial y repetición de un curso académico y 3° analizar la capacidad predictiva recíproca entre la conducta prosocial y el rendimiento escolar, definido a partir de las calificaciones académicas según el número de suspensiones obtenido por los estudiantes.</p>	<p>Instrumento: Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS, <i>Teenage Inventory of Social Skills</i>; Inderbitzen y Foster, 1992). El TISS evalúa la conducta prosocial y agresiva de los adolescentes en las relaciones con sus iguales. Consta de 40 ítems agrupados en dos escalas: <i>Conducta Prosocial</i> y <i>Conducta Antisocial</i>. El rendimiento académico se midió por medio de la calificación de los alumnos. Participantes: 2022 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria., de la comunidad de Murcia y Alicante de zonas urbanas, rurales de centros públicos y privados. Muestreo aleatorio por conglomerados.</p>	<p>Prevalencia del comportamiento prosocial. 351 estudiantes (17.35 %) fueron identificados como prosociales, siendo los chicos de 2° de E.S.O. y las chicas de 4° de E.S.O. los que presentaron la menor y mayor prevalencia puntual de conducta prosocial., -Existe una prevalencia estadísticamente superior en el género femenino, tanto en el total de la muestra como en cada uno de los cursos analizados. -La conducta prosocial por cursos incrementó significativamente a partir de 3° de E.S.O., alcanzando la mayor prevalencia en 4° de E.S.O. -la conducta prosocial en chicos no varió en función del curso académico, sin embargo la proporción de chicas prosociales fue significativamente mayor a partir de 3° de E.S.O.</p> <p>Calificaciones académicas de estudiantes prosociales y no prosociales. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos prosociales y no prosociales respecto al número de suspensiones en las asignaturas cursadas.</p> <p>Repetición de curso en estudiantes prosociales y no prosociales Los resultados revelaron que la proporción de estudiantes repetidores prosociales ($n = 34$; 12.3%) fue significativamente inferior a la de estudiantes repetidores no prosociales ($n = 243$; 87.7%). Resultados similares fueron hallados en ambos géneros. La proporción de chicos repetidores prosociales ($n = 10$; 6%) fue significativamente inferior que la de chicos repetidores no prosociales ($n = 156$; 94%). mientras que la proporción de chicas repetidoras prosociales ($n = 24$; 21.6%) fue sustancialmente inferior que la de chicas repetidoras no prosociales ($n = 87$; 78.4%).</p> <p>Conducta prosocial y éxito académico: ¿Relación bidireccional? -la conducta prosocial fue un predictor positivo y significativo del éxito académico. - el éxito académico también fue, a su vez, un predictor positivo y significativo de la conducta prosocial</p>

6.2. Carta de autorización al centro.

Almería, Mayo 2011

Estimado Director:

Mi nombre es Ana María Martínez Martínez.

En la actualidad, estoy realizando un Máster en la Universidad de Almería

Me dirijo a usted para comentarle que me encuentro trabajando sobre el acoso escolar y sus repercusiones en el rendimiento académico. Es un tema, que por desgracia, se ha convertido en muy preocupante tanto para los padres, profesores y también para muchos de nuestros alumnos.

Si para usted no resulta excesivamente molesto, me gustaría pedirle su colaboración para que los alumnos escolarizados en su centro pudieran rellenar un test, en el que se estudian aspectos relacionados con posibles situaciones de maltrato entre iguales.

Me comprometo a que los datos sean absolutamente confidenciales y una vez obtenidos los resultados, procedería a comunicárselos. Esta información puede ser muy valiosa, para poder promover a través del Departamento de Orientación medidas preventivas y/o paliativas que permita eliminar y en su defecto minimizar, situaciones desagradables de acoso escolar que pudieran afectar al desarrollo de un adecuado clima escolar.

Si tienen alguna duda me encantaría que se pusiera en contacto conmigo. Estaré encantada de poder hablar con usted y poder explicarle personalmente la finalidad de mi trabajo de investigación. Esperando poder contar con su ayuda, aprovecho para mandarle un cordial saludo.

Fdo: Ana María Martínez Martínez.

6.3. Cuestionarios

6.3.1. Cuestionario PRECONCIMEI.

PRECONCIMEI.

Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato Entre Iguales

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN

(Adaptado de Ortega, Mora-Merchán y Mora-Fernández)

HOJA DE PREGUNTAS PARA EL ALUMNADO.

1. ¿CUÁLES SON EN TU OPINIÓN LAS FORMAS MÁS FRECUENTES DE MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS/AS? (contesta sólo una alternativa de respuesta).

- a. Insultar, poner motes.
- b. Reírse de alguien, dejar en ridículo.
- c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- d. Hablar mal de alguien.
- e. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
- f. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.

2. ¿CUÁNTAS VECES, EN ESTE CURSO, TE HAN INTIMIDADO O MALTRATADO ALGUNOS DE TUS COMPAÑEROS?

- a. Nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Bastantes veces.
- d. Casi todos los días, casi siempre.

3. SI TUS COMPAÑEROS TE INTIMIDARON EN ALGUNA OCASIÓN ¿DESDE CUÁNDO SE PRODUCE ESTO?

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. Desde hace poco, unas semanas.
- c. Desde hace unos meses.
- d. Durante todo el curso.
- e. Desde siempre.

4. ¿EN QUÉ LUGARES SE SUELEN PRODUCIR ESTAS SITUACIONES DE INTIMIDACIÓN? (contesta sólo una alternativa de respuesta).

- a. En la clase cuando está algún profesor/a.
- b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
- c. En los pasillos del Instituto.
- d. En los aseos.
- e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
- f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
- g. Cerca del Instituto, al salir de clase. h. En la calle.

5. SI ALGUIEN TE INTIMIDA ¿HABLAS CON ALGUIEN DE LO QUE TE SUCEDE? (contesta sólo una alternativa de respuesta).

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

6. ¿QUIÉN SUELE PARAR LAS SITUACIONES DE INTIMIDACIÓN?

- a. Nadie.
- b. Algún profesor.
- c. Alguna profesora.
- d. Otros adultos.
- e. Algunos compañeros.
- f. Algunas compañeras.
- g. No lo sé.

7. ¿HAS INTIMIDADO O MALTRATADO A ALGÚN COMPAÑERO O COMPAÑERA?

- a. Nunca me meto con nadie.
- b. Alguna vez.
- c. Con cierta frecuencia.
- d. Casi todos los días.

8. SI TE INTIMIDARON EN ALGUNA OCASIÓN ¿POR QUÉ CREES QUE LO HICIERON? (contestar sólo una alternativa de 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 molestarme.
- g. Por gastarme una broma.
- h. Porque me lo merezco.

9. SI HAS PARTICIPADO EN SITUACIONES DE INTIMIDACIÓN HACIA TUS COMPAÑEROS ¿POR QUÉ LO HICISTE? (contestar sólo una alternativa de respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Porque me provocaron.
- c. Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d. Porque son diferentes (gitanos, deficientes, extranjeros, payos, de otros sitios...)
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por gastar una broma.

10. ¿POR QUÉ CREES QUE ALGUNOS CHICOS/AS INTIMIDAN A OTROS/AS? (contesta sólo una alternativa de respuesta).

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos/as.
- c. Por que son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.

11. ¿CON QUÉ FRECUENCIA HAN OCURRIDO INTIMIDACIONES (PONER MOTES, DEJAR EN RIDÍCULO, PEGAR, DAR PATADAS, EMPUJAR, AMENAZAS, RECHAZOS, NO JUNTARSE, ETC.) EN TU INSTITUTO DURANTE EL TRIMESTRE?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.
- f. Todos los días

12. ¿QUÉ TENDRÍA QUE SUCEDER PARA QUE SE ARREGLASE ESTE PROBLEMA?

- a. No se puede arreglar.
- b. No sé.
- c. Que hagan algo los/as profesores/as.
- d. Que hagan algo las familias.
- e. Que hagan algo los/as compañeros/as.

12. .LOS CONFLICTOS QUE SE PRODUCEN EN TU CENTRO SE DEBEN A:
(ELIGE UNA OPCIÓN):

- a. Hay algunos alumnos muy conflictivos.
- b. Los profesores son demasiado intolerantes con los alumnos.
- c. Los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer todo lo que quieren.
- d. Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores.
- e. Los profesores no saben como mantener el orden en la clase

13. ¿PODRÍAS DECIRNOS CÓMO TE CONSIDERAN EN TU CENTRO?

- a. Piensan que soy un mal estudiante
- b. Piensan que soy un estudiante flojo
- c. Piensan que soy un estudiante normal
- d. Piensan que soy un buen estudiante

14.-SEÑALA LA ALTERNATIVA QUE SE CORRESPONDA A LO MÁS IMPORTANTE PARA TU VIDA:

- a. Que me quieran
- b. Ser respetado
- c. Ser tratado de forma justa
- d. Creer que la vida merece la pena ser vivida
- e. Ser valorado

15. CUANDO HAY CONFLICTOS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO, LO MÁS FRECUENTE ES QUE SE RESUELVAN (Elige una opción)

- a. Dialogando entre los implicados.
- b. Con castigos y sanciones.

Si lo crees oportuno, si piensas que este problema hay que solucionarlo, escribe tu nombre en la hoja de respuestas. Sólo así, entre todos conseguiremos acabar con los abusos, el “matonismo” y los fanfarrones. Gracias.

6.3.2. Cuestionario Autotest-Cisneros.

	SEÑALA CON QUE FRECUENCIA SE PRODUCEN ESTOS COMPORTAMIENTOS EN EL COLEGIO	NUNCA 1	POCAS VECES 2	MUCHAS VECES 3
1	No me hablan	1	2	3
2	Me ignoran, me hacen el vacío	1	2	3
3	Me ponen en ridículo ante los demás	1	2	3
4	No me dejan hablar	1	2	3
5	No me dejan jugar con ellos	1	2	3
6	Me llaman por motes	1	2	3
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero	1	2	3
8	Me obligan a hacer cosas que están mal	1	2	3
9	Me tienen manía	1	2	3
10	No me dejan que participe, me excluyen	1	2	3
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	1	2	3
12	Me obligan a hacer cosas que me ponen malo	1	2	3
13	Me obligan a darles mis cosas o dinero	1	2	3
14	Rompen mis cosas a propósito	1	2	3
15	Me esconden las cosas	1	2	3
16	Roban mis cosas	1	2	3
17	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo	1	2	3
18	Les prohíben a otros que jueguen conmigo	1	2	3
19	Me insultan	1	2	3
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí	1	2	3
21	No me dejan que hable o me relacione con otros	1	2	3
22	Me impiden que juegue con otros	1	2	3
23	Me pegan collejas, puñetazos, patadas....	1	2	3
24	Me chillan o gritan	1	2	3
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	1	2	3
26	Me critican por todo lo que hago	1	2	3
27	Se ríen de mí cuando me equivoco	1	2	3
28	Me amenazan cuando con pegarme	1	2	3
29	Me pegan con objetos	1	2	3
30	Cambian el significado de lo que digo	1	2	3
31	Se meten conmigo para hacerme llorar	1	2	3
32	Me imitan para burlarse de mí	1	2	3
33	Se meten conmigo por mi forma de ser	1	2	3
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar	1	2	3
35	Se meten conmigo por ser diferente	1	2	3
36	Se burlan de mi apariencia física	1	2	3
37	Van contando por ahí mentiras acerca de mí	1	2	3
38	Procuran que les caiga mal a otros	1	2	3
39	Me amenazan	1	2	3
40	Me esperan a la salida para meterse conmigo	1	2	3
41	Me hacen gestos para darme miedo	1	2	3
42	Me envían mensajes para amenazarme	1	2	3
43	Me zarandean o empujan para intimidarme	1	2	3
44	Se portan cruelmente conmigo	1	2	3
45	Intentan que me castiguen	1	2	3
46	Me desprecian	1	2	3
47	Me amenazan con armas	1	2	3
48	Amenazan con dañar a mi familia	1	2	3
49	Intentan perjudicarme en todo	1	2	3
50	Me odian sin razón	1	2	3

