

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN  
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN  
CONTEXTOS SOCIALES**

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA  
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR  
PERCIBIDA POR ALUMNADO DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA  
PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR**

**M<sup>a</sup> del Carmen Hevia Díaz**  
DNI: 09381343B

Tutorizado por Dra. María García Pérez

Fecha de la defensa: Febrero de 2016

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	6
2.1. Delimitación conceptual .....	6
2.1.1. Conflicto, agresividad, violencia escolar y acoso escolar o bullying .....	6
2.1.2. Rasgos definitorios del acoso escolar o bullying .....	8
2.1.3. Tipos de conductas violentas en el acoso escolar .....	9
2.1.4. Protagonistas y roles implicados en el acoso escolar .....	10
2.1.5. Perfiles de las personas implicadas .....	11
2.1.6. Factores de riesgo y factores de protección .....	12
2.1.7. Consecuencias del acoso escolar .....	14
2.2. Principales investigaciones sobre el acoso escolar .....	15
2.3. Instrumentos de Evaluación .....	17
2.4. Prevalencia del acoso escolar .....	18
2.5. Estrategias y programas de prevención e intervención .....	19
<b>3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD</b> .....	24
3.1. Contexto de análisis .....	24
3.2. Análisis escolar .....	25
<b>4. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO</b> .....	26
4.1. Planteamiento inicial y objetivos .....	26
4.2. Metodología .....	27
4.2.1. Diseño .....	27
4.2.2. Población .....	28
4.2.3. Instrumentos .....	29
4.2.4. Procedimiento .....	31
4.2.5. Cronograma .....	32
<b>5. RESULTADOS</b> .....	32
5.1. Situaciones de violencia escolar presenciadas .....	33
5.1.1. Resultados en función del género .....	34
5.1.2. Resultados en función del curso escolar .....	37
5.2. Situaciones de violencia escolar vividas .....	42
5.2.1. Resultados en función del género .....	44
5.2.2. Resultados en función del curso escolar .....	46
5.3. Situaciones de violencia escolar realizadas .....	52
5.3.1. Resultados en función del género .....	53
5.3.2. Resultados en función del curso escolar .....	56
5.4. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar .....	62
5.4.1. Resultados en función del género .....	63
5.4.2. Resultados en función del curso escolar .....	66
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	71
<b>7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b> .....	74
<b>8. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	78
<b>9. ANEXO</b> .....	83

# ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Consecuencias del acoso escolar (Save the Children, 2014) .....	15
<b>Tabla 2.</b> Programas antibullyng efectivos (Jones, Doces, Swearer y Collier, 2012) .....	21
<b>Tabla 3.</b> Distribución de la muestra por género y curso .....	28
<b>Tabla 4.</b> Variables de violencia escolar: presenciada, vivida y realizada .....	30
<b>Tabla 5.</b> Variables relacionadas con el comportamiento del alumnado ante situaciones de violencia escolar .....	31
<b>Tabla 6.</b> Cronograma con actuaciones realizadas para llevar a cabo la investigación .....	32
<b>Tabla 7.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas .....	33
Gráfico 1. Situaciones de violencia escolar presenciadas .....	34
<b>Tabla 8.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas por los niños .....	34
Gráfico 2. Situaciones de violencia escolar presenciadas por los niños .....	35
<b>Tabla 9.</b> Porcentaje de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas por las niñas .....	35
Gráfico 3. Situaciones de violencia escolar presenciadas por las niñas .....	36
<b>Tabla 10.</b> Medias y desviaciones típicas de las situaciones de violencia escolar presenciadas según género .....	37
<b>Tabla 11.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 3º de EP .....	38
Gráfico 4. Situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 3º de E.P. ..	38
<b>Tabla 12.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 4º de E.P. .....	38
Gráfico 5. Situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 4º de E.P. ..	39
<b>Tabla 13.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciada por el alumnado de 5º de E.P. .....	39
Gráfico 6. Situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 5º de E.P. ..	40
<b>Tabla 14.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 6º de E.P. .....	40
Gráfico 7. Situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 6º de E.P. ..	41
<b>Tabla 15.</b> Medias y desviaciones típicas de las situaciones de violencia escolar presenciadas en función de curso .....	41
<b>Tabla 16.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas .....	43
Gráfico 8. Situaciones de violencia escolar vividas .....	43
<b>Tabla 17.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas por los niños .....	44
Gráfico 9. Situaciones de violencia escolar vividas por los niños .....	44
<b>Tabla 18.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas por las niñas .....	45
Gráfico 10. Situaciones de violencia escolar vividas por las niñas .....	45
<b>Tabla 19.</b> Medias y desviaciones típicas en situaciones de violencia escolar vividas según género .....	46
<b>Tabla 20.</b> Porcentajes de respuesta a situaciones de violencia de escolar vivida por el alumnado de 3º de E.P. .....	47

Gráfico 11. Situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 3° de E.P. ....	47
<b>Tabla 21.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 4° de E.P. ....	48
Gráfico 12. Situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 4° de E.P. ....	49
<b>Tabla 22.</b> Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 5° de E.P. ....	49
<b>Tabla 23.</b> Porcentaje de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 6° de E.P. ....	50
Gráfico 14. Situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 6° de E.P. ....	51
<b>Tabla 24.</b> Medias y desviaciones típicas en las situaciones ....	51
<b>Tabla 25.</b> Porcentaje de respuesta ante situaciones de violencia escolar realizadas ....	53
Gráfico 15. Situaciones de violencia escolar realizadas ....	53
<b>Tabla 26.</b> Porcentaje de respuesta ante situaciones de violencia escolar realizadas por niños ....	54
Gráfico 16. Situaciones de violencia escolar realizadas por niños ....	54
<b>Tabla 27.</b> Porcentajes de respuesta ante situaciones de violencia escolar realizadas por niñas ....	55
Gráfico 17. Situaciones de violencia escolar realizadas por niñas ....	55
<b>Tabla 28.</b> Medias y desviaciones típicas en situaciones de violencia escolar realizadas según género. ....	56
<b>Tabla 29.</b> Porcentaje de respuesta ante situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 3° de E.P. ....	57
Gráfico 18. Situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 3° de EP.....	57
<b>Tabla 30.</b> Porcentaje de respuesta a las situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 4° E.P. ....	58
<b>Tabla 31.</b> Porcentaje de respuesta a las situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 5° de E.P. ....	59
Gráfico 20. Situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 5° de E.P.....	59
<b>Tabla 32.</b> Porcentaje de respuesta a las situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 6° de E.P. ....	60
Gráfico 21. Situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 6° de E.P.....	60
Tabla 33. Medias y desviaciones típicas en situaciones de violencia escolar realizadas según curso.....	61
Tabla 34. Porcentaje de respuesta en comportamiento ante situaciones de violencia escolar ....	62
Gráfico 22. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar ....	63
Tabla 35. Porcentaje de respuestas en comportamiento ante situaciones de violencia escolar de los niños ....	63
<b>Tabla 36.</b> Porcentajes de respuesta en comportamiento ante situaciones de violencia escolar de las niñas.....	64
Gráfico 24. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar de las niñas ....	65
<b>Tabla 37.</b> Medias y desviaciones típicas en comportamiento ante situaciones de violencia escolar según género ....	66
Tabla 38. Comportamiento antes situaciones de violencia escolar del alumnado de 3° de E.P. ....	66
Gráfico 25. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 3° de E.P.....	67

**Tabla 39.** Porcentajes de respuesta en comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 4º de E.P. .... 67

Gráfico 26. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 4º de E.P. .... 68

**Tabla 40.** Porcentajes de respuesta en comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 5º de E.P. .... 68

Gráfico 27. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 5º de E.P. .... 69

**Tabla 41.** Porcentajes de respuesta en comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 6º de E.P. .... 69

Gráfico 28. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 6º de E.P. .... 70

**Tabla 42.** Medias y desviaciones típicas en comportamiento ante situaciones de violencia escolar según curso escolar ..... 71

# 1. INTRODUCCIÓN

Desde los años noventa en que se empezaron a hacer públicos problemas de relaciones interpersonales y conflictividad en la escuela, y especialmente desde que los medios de comunicación empezaron a interesarse por el fenómeno del acoso escolar (*bullying* en inglés), el interés por la convivencia escolar en general, y por el acoso en particular, ha ido en aumento.

El Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI “*La educación encierra un tesoro*” (Delors, 1996) señala la necesidad de que los alumnos y alumnas aprendan en la escuela a convivir, dialogando de manera democrática, solucionando los conflictos pacíficamente y gestionando sus emociones y, en general, teniendo siempre en cuenta el bien común.

El aprendizaje de la convivencia, considerado uno de los cuatro pilares básicos de la educación, se convierte en una prioridad en el sistema educativo. “Aprender a vivir juntos, aprender a convivir, además de constituir una finalidad esencial de la educación, representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales. Son muchas las razones que hacen que este aprendizaje se considere no sólo valioso en sí mismo, sino imprescindible para la construcción de una sociedad más democrática, más solidaria, más cohesionada y más pacífica” ( Decreto 249/2007, de 36 de septiembre por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias”).

Para que esa verdadera educación sea posible, la escuela debe enseñar a convivir y a prevenir todo tipo de violencia. El aprendizaje de la convivencia es una de sus funciones esenciales. Debe contribuir al desarrollo de la socialización mediante la potenciación de destrezas y habilidades. Debe enseñar a comportarse en entornos vivos, cambiantes, competitivos y hostiles, pero también maleables y susceptibles de transformación. Ello implica haber desarrollado la identidad personal, saber relacionarse y convivir con los demás de forma positiva, ser capaz de autorregular y controlar los impulsos y el propio comportamiento, clarificar y desarrollar los valores personales respetando los de los otros (Del Río y Martínez, 2007:51).

Debe promover una convivencia en la que se rechace explícitamente cualquier comportamiento que provoque intimidación y victimización.

Los malos tratos entre iguales provocan efectos negativos, no sólo en las personas implicadas (agresor y víctima), sino también sobre el clima del centro y los profesionales de la educación, por ello es necesario que se supere la tendencia a minimizar la gravedad de este tipo de agresiones.

Los profesionales de la educación en la mayoría de los casos, no cuentan todavía, a pesar de ser un fenómeno que les preocupa, con la suficiente formación para hacer frente a los casos de acoso escolar que puedan aparecer (Álvarez- García, *et. al*, 2010). Además siguen estando presentes ciertas creencias erróneas entorno al maltrato entre iguales que no favorecen su identificación y detección precoz. Expresiones como: “son cosas de niños”, “en la escuela siempre se pusieron motes...” “puede que tenga problemas...pero tanto como acoso...” se escuchan todavía en los centros educativos en relación al acoso escolar.

Según el estudio llevado a cabo por Save The Children (2014) sobre el *bullyng*, los resultados muestran que no todos los profesores tienen claros cuáles son los elementos clave para su identificación y prevención, manifestaban también la necesidad de recibir formación y de conseguir la implicación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Por ello, es necesario establecer programas de intervención que ayuden a su prevención y programas de intervención para abordar las situaciones cuando los problemas se hayan producido (Benítez, García y Fernández, 2007).

Porque como señalan Cerezo, Calvo y Sánchez (2011: 20) “en la mayoría de los casos, cuando se adoptan medidas correctoras, las conductas de acoso y victimización están muy arraigadas, y los resultados son escasos a medio y largo plazo. Esto hace necesario plantear programas de prevención donde el punto de partida debe ser la concienciación del problema y el análisis de la realidad escolar que implique a todos los estamentos de la comunidad escolar”.

## **2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **2.1. Delimitación conceptual**

#### ***2.1.1. Conflicto, agresividad, violencia escolar y acoso escolar o bullyng***

En primer lugar, para definir qué es el acoso escolar, conviene delimitar otros términos que en ocasiones se utilizan como sinónimos del mismo y que aunque tienen algún tipo de

conexión, no tienen el mismo significado. Nos referimos al conflicto, la agresividad y la violencia escolar.

El conflicto es la confrontación de intereses u opiniones entre dos personas o grupos. En sí mismo la existencia de un conflicto no implica algo negativo, sino que será la forma de resolverlo lo que lo convertirá en un problema de convivencia o una oportunidad para el cambio y el enriquecimiento de las relaciones interpersonales entre los implicados (Ortega y Del Rey, 2003).

La agresividad es un concepto originario de la biología que es asumido por la Psicología. Para Bisquerra (2014:99) en la raíz de la conducta agresiva está la ira. “Puede haber una ira sana que nos lleva a defender la injusticia y los derechos humanos. Esto puede hacerse con agresividad y sin violencia, dicho de otro modo, toda violencia es agresiva pero puede haber agresividad que no implique violencia”. Por tanto, según su definición, la agresividad está relacionada con la defensa, es algo necesario para garantizar la supervivencia, pero la violencia está relacionada con hacer daño.

Por tanto, en la violencia habría una intencionalidad de hacer daño. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003:5) define la violencia como: “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, 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”.

En cuanto a los tipos de violencia la OMS propone tres categorías generales según las características de los que cometen el acto de violencia: la violencia autoinflingida, la violencia interpersonal y la violencia colectiva. Según la naturaleza de los actos se considera que la violencia puede ser: física, sexual, psíquica y aquella que incluye privaciones o descuido.

La violencia escolar, es la que se da en contextos escolares ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos, y puede ser puntual u ocasional. Sanmartín (2006), la define como “cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros”. Puede a su vez clasificarse según las personas implicadas: profesor contra alumno y viceversa, o entre compañeros; según el daño que causa o intenta causar: físico, emocional, exclusión...

El término *bullying* (Olweus, 1998, citado por Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011) hace referencia a una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, y suele ser persistente, pudiendo durar semanas, meses e incluso años. Cerezo (2009) añade a esta definición el hecho de que no medie provocación y lo que según la



autora, le imprime un carácter más dramático, es la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento.

Por su parte, Ortega (2008), identifica el término *bullying*, con intimidación, acoso y violencia o maltrato interpersonal entre iguales.

La distinción por tanto entre violencia y acoso escolar, residiría en que en el acoso, la violencia escolar es repetitiva y frecuente y tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas. También se aplicaría a casos de aislamiento y exclusión social (Serrano e Iborra, 2005).

### ***2.1.2. Rasgos definitorios del acoso escolar o bullying***

Existen por tanto, diferentes definiciones del acoso escolar, de las cuales es posible extraer una serie de rasgos definitorios de este tipo de maltrato que son (Molina y Vecina, 2015:16):

- Indefensión de la víctima, ésta se siente acorralada e indefensa ante continuas conductas intimidatorias no eventuales quien sufre, bien porque es físicamente menor al agresor, o porque adopta una conducta pasiva ante él por miedo a futuras consecuencias.
- Ausencia de provocación de la víctima. La persona acosada no provoca al agresor ni lleva a cabo comportamientos ofensivos hacia él. Tampoco hay conflictos entre ellos que puedan desencadenar una situación de acoso.
- Desequilibrio entre acosado y acosador. Se considera al primero más débil que al segundo. Existe desigualdad física, psicológica y social.
- Complicidad, pasividad o ignorancia del entorno. Las personas del entorno apoyan y aprueban lo que hace el agresor adoptando una actitud favorable y partidaria de la intimidación, bien porque tienen miedo a defender a la víctima y que el agresor pueda atentar contra ellos de igual manera, o las personas de alrededor no son conscientes de la existencia de acoso escolar en sí, o desconocen los tipos de agresiones y los criterios que pueden considerarse para catalogar a una situación de violencia, como acoso escolar.
- Es una conducta habitual, persistente, sistemática. Generalmente la agresión intimidatoria comienza con actos aislados como burlas, insultos, motes...y progresivamente se produce una escalada en el grado y diversidad de conductas, hasta llegar a formas muy complejas y dañinas.

Por tanto, el acoso escolar, es una forma de violencia y algo más, ya que los agresores actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar, de donde la víctima no tiene forma de salir ni sabe cómo afrontarlo (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011).

### ***2.1.3. Tipos de conductas violentas en el acoso escolar***

Existen diferentes formas de bullying, en función de las conductas violentas que el agresor utiliza para intimidar y maltratar a la víctima: físico, verbal e indirecto o social (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011).

Los tipos de conductas violentas, Molina y Vecina (2015:19) que pueden observarse en las diferentes formas que puede adoptar el acoso escolar son:

- Conducta violenta verbal.” Se lleva a cabo a través del hostigamiento por medio de la palabra. El agresor insulta, pone mote, chantajea y se burla dejando al agredido en ridículo, le menosprecia, infunde rumores, mentiras o levanta falsos testimonios sobre la víctima, también se incluye dentro de este tipo de violencia pero de forma indirecta, pues el que recibe la información no es directamente la víctima”.
- Conducta violenta física. “Con este tipo de violencia se causa daño físico al agredido: puñetazos, patadas, pinchazos...poniendo en peligro su integridad física”.
- Conducta violenta social. “Consiste, primordialmente en la exclusión, bloqueo o aislamiento del individuo en relación al grupo, fomentando la soledad de la víctima y reduciendo los apoyos con los que previamente contaba. También se considera a la víctima dentro del grupo, pero atacando su status, ninguneándolo y dejándolo en último lugar, restringiendo su libertad de expresión, sin oportunidad de exponer su punto de vista, ya sea desvalorizado y ridiculizado. Dentro de este tipo de violencia se incluiría la racial o religiosa”.
- Conducta violenta psicológica.“Las conductas violentas mencionadas anteriormente afectan de manera directa al componente psicológico y emocional de la persona, ya que todas ellas, tienen como fin humillar, ejercer control sobre la víctima, produciéndole miedo, angustia y sentimiento de amenaza constante, reduciendo su seguridad y la capacidad de defenderse y protegerse”.

En los últimos años han comenzado a proliferar las investigaciones en torno al acoso psicológico que se produce a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación: teléfonos móviles, redes sociales, correo electrónico... conocido como

“ciberbullyng”. En este tipo de acoso, las manifestaciones se llevan a cabo mediante insultos, chantajes, acusaciones, divulgación de falsa información, suplantaciones de perfiles, etc. Estas acciones se producen de forma deliberada e intencionada para dañar a la persona acosada, siendo persistentes en el tiempo (Molina y Vecina, 2015:48).

El *ciberbullyng* mantiene algunas de las características del *bullyng* o acoso tradicional, pero con matices novedosos que le confieren los medios técnicos. Como señala Garaigordobil (2011:7) “las investigaciones realizadas hasta ahora no ponen en duda la relación entre ambos, porque en algunas ocasiones el *ciberbullyng* es una extensión de *bullyng*, un modo más de producir acoso u hostigamiento, aunque no sea físico; en otros casos el acoso se inicia en la RED y pasa luego a la vida real; y otras veces comienza y sigue como *ciberbullyng*”.

Ambos tipos de maltrato se asemejan en que se trata de conductas violentas altamente premeditadas e intencionadas, fundamentadas en una relación asimétrica de control y poder- sumisión sobre el otro. Además de producirse de forma repetitiva y continuada.

En cuanto a las características que los diferencian, se encuentran: la incapacidad de huir o esconderse, la amplitud de la audiencia (puede ser muy grande), la invisibilidad de los acosadores, la durabilidad en el tiempo, la amplitud del lugar físico, la rapidez y comodidad en el caso del *ciberbullyng* (Garaigordobil, 2011:7).

### ***2.1.4. Protagonistas y roles implicados en el acoso escolar***

Los diferentes agentes que intervienen en la situación de acoso son: la víctima, el agresor y el espectador (Molina y Vecina, 2015:63):

- La víctima es quien sufre las agresiones, suele ser una persona tímida, insegura, que mantiene una excesiva protección de los padres y es menos fuerte físicamente. Hay dos tipos de víctimas:
  - Activa: personas que ante las continuas provocaciones del acosador reaccionan actúan de forma desafiante, defensiva. En esta situación, el afectado tiende a ponerse nervioso, sufriendo síntomas de ansiedad y llevando a cabo una respuesta agresiva y hostil hacia su acosador. Este tipo de víctima presenta una elevada irascibilidad e irritabilidad, influyéndole en el ámbito escolar, mostrando mayor desatención y falta de concentración
  - Pasiva: sufre continuas vejaciones y acciones de hostigamiento por parte del acosador. La reacción ante las mismas es sumisa, no se defiende ni intenta atentar contra el hostigador.

- El agresor, es quien ejerce la violencia, el abuso o el poder sobre la víctima. Suele ser impulsivo, dominante, con conductas antisociales y poco empático con sus víctimas.
- El espectador o espectadores de la situación de acoso, generalmente compañeros/as, pueden reaccionar de diferentes maneras ante esta situación y su reacción es determinante en la manera en que se desarrollan las acciones violentas. Existen diferentes tipologías de espectadores:
  - Seguidores del agresor o cómplices: ayudan al agresor, implicándose de forma directa en el plan del acosador. Generalmente pertenecen a la misma pandilla o grupo y se identifican con los valores y normas del mismo.
  - Reforzadores pasivos: presencian conductas violentas, son conscientes del daño causado a la víctima, pero no hacen nada por evitar la situación. Es habitual que refuercen las conductas violentas con halagos, aplausos, muestras de admiración...
  - Observadores: no se muestran a favor de la violencia pero al no hacer nada para evitarla acaban por reforzarla. No actúan por miedo a convertirse en otro de sus objetivos. Se mantienen al margen, sintiéndose ajenos al problema que están vivenciando.
  - Defensores de la víctima: defienden y apoyan al acosado. Pueden hacerlo de dos maneras distintas: defendiendo directamente a la víctima, interponiéndose entre ésta y su agresor o buscando la ayuda externa de un adulto.

### ***2.1.5. Perfiles de las personas implicadas***

Algunas de las investigaciones realizadas en torno al maltrato entre iguales, han tenido como objetivo identificar los perfiles o características personales de los implicados, tanto agresores como víctimas, para actuar preventivamente antes de que se involucren en un proceso de acoso escolar. Se ha tratado de identificar rasgos diferenciales tanto en unos como en otros, que explican el mantenimiento de sus conductas (Garaigordobil, 2011:9).

Un reciente estudio (Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010: 65) sobre los perfiles de riesgo, ha evidenciado que *“el perfil de los agresores se caracteriza por un comportamiento manifiesto o externo de carácter disruptivo y desafiante, y también por problemas de carácter más interno, como la presencia de actitudes negativas hacia las otras personas, una autopercepción negativa de sí mismo, déficit en las habilidades de solución de problemas y bajo rendimiento académico. Suelen provenir de familias con conflictos en las que los progenitores tienen poco control sobre sus hijos, el chico percibe*

*que el clima en la escuela es negativo y se deja influir negativamente por sus iguales. Pero cualquiera puede sumarse al grupo del acosador para evitar ser víctima o marginado del grupo”.*

Los chicos y chicas involucrados durante largos periodos de tiempo en el rol de agresor, pueden presentar en la adolescencia y la edad adulta, problemas de conducta externalizada como conductas disruptivas, trastorno de conducta y conducta antisocial (Bisquerra, 2014:24).

Las víctimas presentan alteraciones de carácter más interno, habitualmente presentan baja autoestima, con creencias y actitudes hacia ellos muy negativas, déficit de habilidades sociales y de habilidades de solución de problemas. También suelen provenir de un ambiente familiar y comunitario negativo, y perciben el clima escolar de forma muy negativa, sufriendo claramente aislamiento social por parte de sus iguales (Cook *et al.* 2010).

Pese a las características enunciadas previamente que pueden favorecer convertirse en víctima, cualquier persona puede convertirse víctima: un buen estudiante, con buen comportamiento, sociable, con buenas relaciones familiares...

Los chicos y chicas involucrados durante largos periodos en el rol de víctima pueden presentar problemas de conducta internalizada: ansiedad y depresión, quejas psicósomáticas e indicadores de estrés postraumático (Bisquerra, 2014:25).

El perfil del que es víctima y agresor a la vez, se caracteriza por la presencia de alteraciones de la conducta manifiesta como de carácter más interno. Tienen actitudes y creencias negativas sobre otras personas y sobre sí mismos. Suelen presentar déficit de habilidades sociales y de solución de problemas, su rendimiento académico suele ser bajo, sufren aislamiento social y los iguales con los que se relacionan les influyen negativamente (Cook *et al.* 2010).

Este grupo está formado por chicos y chicas que tienen una experiencia relativamente larga de victimización y eso les genera un alto nivel de ansiedad, del que intentan librarse agrediendo a otros chicos que consideran más vulnerables. Presentan más riesgo que los agresores y las víctimas de sufrir desajustes psicosociales en la adolescencia y la edad adulta. (Bisquerra, 2014:25).

### ***2.1.6. Factores de riesgo y factores de protección***

Para prevenir y detectar el *bullying*, es importante tener en cuenta que existen una serie de factores de riesgo: individuales, familiares, escolares y sociales cuya presencia aumenta

la probabilidad de que se presenten fenómenos de violencia escolar.

En el otro extremo se encontrarían los factores de protección: circunstancias que dificultan su aparición y facilitan la resolución en etapas tempranas.

Entre los factores individuales de riesgo, se encontrarían (Bisquerra, 2014:29):

- La impulsividad, como una característica que hace más proclives a los niños a implicarse en conductas de agresión hacia sus compañeros, la hiperactividad y las dificultades para la regulación de la conducta y de la atención.
- La baja inteligencia emocional, especialmente la falta de empatía y una regulación deficiente de las respuestas afectivas, implica mayores dificultades en las relaciones interpersonales, incluyendo conductas disruptivas (para los implicados en el rol de agresor), distanciamiento y conductas sumisas (para los implicados en el rol de víctima).
- Determinadas características físicas y biológicas como la obesidad, la estatura, rasgos físicos, bajas habilidades verbales...también son un factor de riesgo para la implicación en las conductas de acoso.

En cuanto a los factores familiares, éstos tienen un papel fundamental en el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Diferentes investigaciones señalan algunos factores que aumentan la probabilidad de actuar de manera agresiva: prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias (predomina el control con poco o nada afecto) o negligentes, maltrato intrafamiliar, familia disfuncional, poco tiempo compartido en familia, pobres o escasos canales de comunicación (Serrano e Iborra, 2005).

Los estudios que relacionan clima social familiar y conductas agresivas, destacan como factores de riesgo a los hogares con alto nivel de conflicto, escasa relación afectiva entre sus miembros y bajo apoyo emocional ( Lösel y Farrington, 2012).

Entre los factores escolares que favorecen la aparición de comportamientos violentos en la escuela, se señalan: políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas, los contenidos excesivamente académicos y la ausencia de transmisión de valores, la transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas, la ausencia de planes de atención a la diversidad, la carencia de competencias para el control de la clase por parte del profesorado, falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado, y la ausencia de la figura del maestro como trasmisor de la educación en valores ( Serrano e Iborra, 2005).

El contexto del aula, la organización de la misma y el tipo de actividad escolar que se desarrolla también es una variable se relaciona con la aparición de conductas de maltrato (Bisquerra, 2014:31).

En el grupo de iguales hay dos variables que se consideran importantes como factores de riesgo y son: el estatus sociométrico del alumno, que indica el grado de aceptación o rechazo que una persona tiene en el grupo y la calidad de sus amistades. La estructura socio-afectiva del grupo- aula es un factor de riesgo ya que una parte del grupo otorga cierto estatus social al agresor (Sánchez y Cerezo, 2011).

Entre los factores sociales que se consideran de riesgo para la aparición del acoso escolar, se encontraría el modelo socioeconómico, basado en la ganancia a cualquier precio, la pérdida de tejidos comunitarios, la pobreza, la baja calidad de las relaciones sociales tanto en cantidad como calidad...ya que favorecen la poca implicación hacia los demás.

La influencia de los medios de comunicación, también debe ser considerada como factor de riesgo en la aparición de conductas violentas. Los modelos de sociedad que transmiten y la manera de solucionar los conflictos, que a menudo muestran la violencia como la única alternativa (Save The Children, 2014).

### ***2.1.7. Consecuencias del acoso escolar***

Las consecuencias del acoso escolar son graves en todos los implicados, tanto para los alumnos que se encuentran en el rol de víctima como los implicados en el rol de agresor, así como para el entorno en el que se produce. Hay estudios que relacionan la implicación en conductas agresivas con el posterior riesgo de padecer trastornos psicosociales en la vida adulta ( Kaltiala- Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000, citado por Bisquerra, 2014:33).

Aunque las consecuencias más acusadas del maltrato se dan en la víctima, los agresores y los observadores también aprenden y adquieren hábitos negativos que influirán en su comportamiento y que les sitúan en riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y la edad adulta. La consecuencia extrema del bullying es el suicidio o la muerte de la víctima, pero aunque la consecuencia no sea tan extrema en todo caso, afecta a la salud, la calidad de vida, el bienestar y el correcto desarrollo de la persona (Garaigordobil, 2011:247).

Diferentes investigaciones, han identificado los tipos de desajustes psicosociales y psicopatológicos que el acoso escolar ocasiona en los protagonistas de este tipo de maltrato.

El Informe de Save the Children (2014), recoge las evidencias que aportan diferentes estudios, en cuanto a las consecuencias que el acoso tiene en los diferentes roles implicados (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Consecuencias del acoso escolar (Save the Children, 2014)

En las víctimas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suicidio o ideaciones.</li> <li>- Baja autoestima.</li> <li>- Altos niveles de soledad.</li> <li>- Depresión y ansiedad</li> <li>-Dificultades en la integración escolar y dificultades de aprendizaje.</li> </ul>
En los agresores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peleas, vandalismo, consumo de drogas.</li> <li>- Delincuencia</li> </ul>
En los que son a la vez víctimas y agresores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desajuste social y aislamiento</li> <li>- Ansiedad</li> <li>- Baja autoestima y depresión</li> <li>- Consumo de tabaco</li> </ul>

## 2.2. Principales investigaciones sobre el acoso escolar

Los primeros estudios sobre violencia entre iguales (Ortega y Mora- Merchán, 1998b; Fernández, 2001c; Avilés, 2002) tienen su origen en las observaciones y escritos del psiquiatra sueco Heinemann a principios de la década de los setenta, sobre el fenómeno que él denominó *mobbing* (persecución en pandilla). A estos estudios siguieron una gran cantidad de investigaciones centradas en descubrir la naturaleza del problema y los niveles de presencia en las escuelas escandinavas y en proponer fórmulas para combatirlo.

En la década de 1970, Olweus (1978) inició la investigación a nivel mundial sobre la intimidación sistemática entre iguales. Los resultados de la investigación fueron publicados en Suecia en 1973 y en Estados Unidos en 1978.

A raíz del suicidio de tres adolescentes noruegos, en el año 1983, muy probablemente como consecuencia del maltrato entre iguales, el Ministerio de Educación noruego le encargó el desarrollo de una campaña a nivel nacional de prevención en las escuelas.

El trabajo de Olweus en 1980, fue precursor y promotor de otras investigaciones que comenzaron a realizarse en diferentes países fundamentalmente de Europa y América.

Estos estudios presentaron las primeras estimaciones sobre la incidencia de este tipo de maltrato a nivel internacional y comenzaron a realizarse análisis comparativos, teniendo un papel fundamental el instrumento utilizado en las investigaciones realizadas en



Noruega y Suecia, que es conocido en sus diferentes versiones como Cuestionario de Olweus (Ortega *et al.* 2010, citado por Albadalejo 2011: 65).

En España, se comenzaron a realizar investigaciones a nivel local (Viera, Fernández-García y Quevedo, 1989; Ortega, 1992, 1997; Cerezo, 1992) y en el año 1999, se realizó el primer estudio del Defensor del Pueblo a nivel estatal, en el cual se abordó el fenómeno del maltrato entre iguales. El estudio se realizó con una muestra de 3.000 estudiantes de 300 centros de ESO, y en el se encontró que el 12 % de los estudiantes se habían visto involucrados en conductas de maltrato, siendo el 7% de alumnos víctimas y el 5 % agresores. Se concluyó que el maltrato escolar estaba presente en los centros educativos de nuestro país, siendo sufridos, presenciados y ejercidos por un número elevado de alumnos/as que de un modo u otro padecían sus consecuencias (Garaigordobil y Oñoderra, 2010).

A partir del año 2004, en el que los medios de comunicación se hacen eco del suicidio del joven Jokin en Guipúzcoa víctima de *bullying*, comienzan a proliferar en España los estudios que abordan esta problemática y tratan de acotarla.

En el año 2005, se publica el Informe del Centro Reina Sofía: "Violencia entre compañeros en la escuela" (Serrano e Iborra, 2005), en el cual se muestran los resultados del estudio realizado con una muestra de 800 estudiantes de 12 a 16 años. Los resultados concluían que el 22,1% se habían visto inmersos en situaciones de *bullying*, siendo el 14,5 % víctimas y el 7,6% agresores. El 80% de los entrevistados habían sido testigos en alguna ocasión de agresiones en su centro escolar.

Posteriormente el Informe Cisneros X "Violencia y acoso escolar en España" (Oñate y Piñuel, 2006), realizado con casi 25.000 alumnos/as de diferentes comunidades autónomas de España, puso de manifiesto que el 23,2 % de los estudiantes, había sido víctima de acoso escolar alguna vez, no habiendo diferencias significativas entre el tipo de centro escolar (público, concertado o privado).

En el año 2007, se publica el II Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar, en el cual se realiza un análisis comparativo de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en los años 1999 y 2006 en los centros de Educación Secundaria, sobre el maltrato entre iguales. La investigación realizada en 1999 tuvo como objetivo conocer la magnitud del fenómeno del acoso escolar en el territorio nacional, mientras que la segunda, se planteó como objetivo conocer la evolución del mismo a lo largo de los siete años transcurridos entre una y otra.

El Informe concluyó que en el tiempo transcurrido entre ambas investigaciones, en términos generales, el maltrato entre iguales por abuso de poder había mejorado tanto desde la perspectiva de las víctimas como de los agresores, disminuyendo los porcentajes de alumnado implicado en los diferentes tipos de violencia.

El “Estudio estatal sobre la convivencia escolar en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria” (Díaz- Aguado, 2008), tuvo como objetivo obtener un diagnóstico global de la convivencia escolar a nivel estatal. En el participaron 23.000 estudiantes de 301 centros de Educación Secundaria Obligatoria, y los resultados obtenidos mostraban como el 84,4 % de los alumnos/as evaluados decían no haber sido víctimas de acoso en los últimos meses, frente a un 3,8% de los estudiantes que declaraban haberlo sido a menudo o muchas veces. Respecto a los agresores, el 2,4 % de los encuestados declaraban haber acosado a algún compañero en los últimos meses. En cuanto a las principales formas de violencia, las agresiones verbales son las que se dan de forma más reiterada ( insultar, ofender o ridiculizar), en un 4,9% de los casos, seguido de situaciones de exclusión social (no dejar participar, ignorar o rechazar) con un 4,7% y las situaciones de violencia indirecta (robar o romper cosas) con un 3,2%. Otras formas de violencia consideradas como más graves como pegar, amenazar para hacer algo, amenazar con armas o intimidar con frases de carácter sexual, presentan una frecuencia menor, situándose por debajo del 1% (Dobarro, 2011).

## 2.3. Instrumentos de Evaluación

La importancia y necesidad de instrumentos de evaluación está determinada por la conveniencia de disponer de datos sobre la situación real, en un momento dado sobre posibles casos de acoso escolar. Por ello, es importante realizar una evaluación inicial y final cuando se desarrolla un programa educativo de prevención del acoso escolar, ya que aporta evidencias de la efectividad del programa en cuestión (Bisquerra, Coord., 2014:63).

Para la evaluación del maltrato entre iguales, la información se puede obtener de los propios implicados en el problema, la información que proporcionan los no implicados, sean iguales o adultos y la información u observación que se puede obtener de forma natural o artificial de las situaciones de convivencia o durante el desarrollo de acciones para prevenir o erradicarlo.

La información que proporcionan los implicados, a pesar del sesgo de la subjetividad que pueda tener, resulta muy valiosa (Avilés *et al.* 2011: 64). Esta información se obtiene a través de diferentes instrumentos: cuestionarios, entrevistas, autoinformes estructurados...

Para recoger la información sobre el maltrato que proporcionan los iguales del grupo de convivencia, se han utilizado fundamentalmente los heteroinformes y las técnicas sociométricas que posicionan a los miembros de un grupo respecto a las conductas de acoso y la aceptación o rechazo de los miembros del grupo.

Entre los instrumentos de evaluación más utilizados están los cuestionarios en formato autoinforme (Avilés, 2011). Por razones de economía y tiempo, los autoinformes por parte de los alumnos y los profesores son los más utilizados para evaluar la violencia en los centros escolares, las características de los implicados, los lugares y otra información que pueda resultar relevante (Cerezo, 2001).

## 2.4. Prevalencia del acoso escolar

El fenómeno del acoso escolar, es una realidad que se ha encontrado en todos los centros educativos del mundo donde se ha estudiado (Cerezo, 2009; Del Rey y Ortega, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2008, 2010; Gutiérrez, Barrios, De Dios, Montero y Del Barrio, 2008; Pérez y Gázquez, 2010, citado por Garaigordobil, 2011) pero los estudiosos del tema coinciden en señalar la dificultad de establecer comparaciones en la prevalencia, pues se han utilizado instrumentos diferentes, diferentes grupos de edad de la muestra, diferentes diseños y análisis estadístico de los datos... (Avilés *et. al*, 2011) sin embargo, si se han obtenido resultados coincidentes referidos a variables como el género, el curso, los tipos de abusos más frecuentes, los lugares más habituales... que son las siguientes (Garaigordobil, 2011):

- Género  
Los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato tanto en el papel de agresores como de víctimas. Las formas más usuales de abuso que llevan a cabo los chicos son la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario, realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social, como por ejemplo hablar mal de otro o excluirle.
- Curso escolar  
Los problemas de violencia disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos y por tanto aumenta la edad. El momento de mayor prevalencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo a partir de aquí.
- Formas más comunes de maltrato  
En primer lugar el del tipo verbal (insultos, motes) seguido del abuso físico (peleas, golpes) y el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar), aunque esta modalidad de maltrato no siempre ha sido estudiada ya que el estudio pionero de Olweus (1986) modelo de la mayoría de los estudios posteriores, no la incluía. Los casos de amenazas con armas y acoso sexual son muy raros en todos los estudios.
- Lugares donde tienen lugar los episodios de abuso

Varían dependiendo del curso donde se encuentren los estudiantes. Mientras que, en general, en los niveles de Educación Primaria, el espacio de mayor riesgo es el recreo, en el nivel de Secundaria, se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abuso en los pasillos y las aulas.

- Prevalencia: La violencia entre iguales en la escuela se produce en todos los lugares del mundo y en todas las clases sociales. Respecto a la frecuencia y gravedad de los casos, en los resultados de los estudios realizados, se observa que no hay diferencias destacables entre los diferentes países. El porcentaje medio aproximado de victimización grave oscila entre el 3% y el 10%, y el porcentaje de estudiantes que sufren conductas violentas varía entre un 20% y un 30%.

## 2.5. Estrategias y programas de prevención e intervención

En el ámbito escolar las estrategias de intervención tienden a ser cada vez más activas, intentando dar respuesta a uno o varios de los tres niveles que se establecen en el área de la salud (Avilés, 2002b):

1. Intervención primaria: programas para prevenir donde no existe violencia escolar, donde se engloban estrategias o procedimientos que pretenden intervenir con acciones o métodos concretos, dirigido a cierto grupo o a la población en general, promoviendo actividades donde se trabajan las conductas prosociales.

Lavilla Cendán (2011:282) incluye aquellas acciones encaminadas a mejorar la convivencia y el clima del centro, que se organizan en tres ejes fundamentales:

- a) Gestión democrática del Centro, que plantee procedimientos de resolución pacífica de conflictos, como la mediación y aplique un código de disciplina positiva.
- b) Incluir en el curriculum la Educación Socioemocional, como una dimensión esencial para la convivencia.
- c) El aprendizaje cooperativo como una metodología de enseñanza- aprendizaje que crea el escenario adecuado para el desarrollo de las competencias sociales.

2. Intervención secundaria: se incluyen estrategias o procedimientos que tratan de identificar factores de riesgo, además una vez detectado algún tipo de problema relacionado con la violencia, intenta eliminarlo. Buscan la detección e intervención precoz para que no llegue a problemas más severos, intentando evitar las consecuencias de un mantenimiento continuado de situaciones conflictivas.

Lavilla Cendán (2011:283) plantea la actuación a través de la acción tutorial con el grupo- clase en base a los siguientes criterios:

- Intervención estratégica: intenta resolver la situación de forma efectiva en un tiempo breve, mediante actividades aparentemente sencillas. Se trata de conseguir un *insight* en los alumnos/as respecto a las situaciones de maltrato.
- Es una intervención sistémica porque interviene en los diferentes agentes a la vez: alumnado implicado, grupo, profesorado y familias.
- Fomenta la resiliencia: censura la conducta y acepta incondicionalmente a la persona, legitimando sus emociones, fomenta la autoestima, fomenta la red de soporte social y la búsqueda del bienestar social para todos.

3. Intervención terciaria: incluye estrategias y procedimientos que se utilizan en situaciones claras de conflicto real, estrategias concretas diseñadas para solucionar el problema, disminuir la duración del mismo y reducir los efectos en el individuo.

Los centros escolares deben tener elaborado un protocolo de actuación, que debe ser conocido por todos los integrantes de la comunidad educativa.

El primer programa a gran escala contra el *bullying* fue implementado a nivel nacional en Noruega en 1983 por Olweus. Desde entonces muchas otras estrategias y programas *anti-bullying* se han venido desarrollando, aunque no en todos los casos, se ha llevado a cabo evaluaciones rigurosas de su efectividad.

En España, el primer programa de intervención en *bullying*, fue el Proyecto SAVE (Ortega, 1997), que sentó las bases del primer programa institucional nacional desarrollado en Andalucía denominado “*Programa de prevención de los malos tratos entre escolares. Andalucía Anti- Violencia Escolar*”- ANDAVE (Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Del Rey, 2003b).

Estos programas así como la mayoría de los desarrollados posteriormente (Cava y Musitu, 2000; Díaz- Aguado, 1996; Cava y Musitu, 2002; Ortega y Del Rey, 2003<sup>a</sup>,2004; Trianes y Fernández Figarés, 2001, entre otros) se plantean desde una perspectiva integradora, caracterizada por la implicación de toda la comunidad educativa y de distintas disciplinas. (Del Moral, Suárez y Musitu, 2013).

Del Rey y Ortega (2007:9) proponen una serie de acciones simultáneas y a distintos niveles que caracterizarían a los programas *antibullying*:

- Acciones que mejoran la organización escolar: desarrollo y participación democráticos en el centro, comunicación, objetivos y normas.
- Formación del profesorado en temas específicos sobre *bullying* y mejora de la convivencia en los centros, mediación...

- Actividades para desarrollar en el aula, para promover el desarrollo de la empatía, asertividad, pensamiento crítico, expresión emocional...
- Programas específicos diseñados en función de las necesidades detectadas: mediación, ayuda entre iguales...

Uno de los programas que trata de implicar a toda la comunidad educativa es *El Programa CIP (concienciar, informar y prevenir) para la prevención de la violencia escolar* (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011), que trata de conjugar una postura antiagresión en las relaciones interpersonales que conduzca a la mejora del clima social y afectivo de los centros escolares, y ofrezca elementos para la prevención y en su caso, intervención ante la dinámica *bullyng*, que puedan articularse como estrategias útiles desde los distintos niveles de implicación.

Este programa se articula desde una triple perspectiva:

- Concienciación del problema del maltrato entre escolares.
- Análisis e información sobre la realidad escolar a los miembros responsables.
- Inclusión de estrategias y técnicas de prevención, destinadas a los diferentes sectores de la comunidad escolar: directivos, orientadores, tutores, grupo o aula, alumnos implicados y familias.

Del Moral, Suárez y Musitu (2013), al realizar una revisión de los programas *antibullyng* efectivos, informan que son los programas multidisciplinares (*o whole-school*) son los que mejores resultados obtienen tanto en la disminución de la incidencia del maltrato entre iguales como en la victimización, incrementándose más su efecto cuando se interviene con más miembros de la comunidad educativa desde un enfoque interdisciplinar.

Así mismo, recogen la guía práctica que Jones, Doces, Swearer y Collier (2012) proponen sobre los elementos que se relacionan con la efectividad en la implementación de los programas *antibullyng* en la escuela.

**Tabla 2.** Programas antibullyng efectivos (Jones, Doces, Swearer y Collier, 2012)

<i>Fundamentos de los programas anti-bullying efectivos</i>
1. Curriculum estructurado en diversas sesiones, que incluye guía detallada sobre la implementación, materiales para el alumnado, material de guía para el profesorado y procedimientos para la formación del profesorado.
2. El programa enseña al alumnado nuevas habilidades y no sólo transmite nuevos conocimientos
3. El programa debe permitir al alumnado practicar de modo activo las nuevas habilidades
4. El programa debe fundamentarse en un enfoque preventivo comunitario que implique a toda la comunidad Educativa (profesorado, padres, alumnado y otras figuras relevantes).

¿Qué enseña un programa anti-bullying efectivo?

2. Parte específica anti-bullying:

a. Entrenamiento para todo el personal de la escuela y los padres acerca de:

- La “psicología del *bullying*”.
- Los procedimientos para manejar eficazmente los casos de *bullying*, incluyendo protocolos escolares y judiciales.

b. Entrenamiento para profesorado sobre el desarrollo y puesta en práctica de un programa *anti-bullying*, haciendo hincapié en el manejo de situaciones de clase y de la influencia de su comportamiento en el aula.

c. Entrenamiento de los coaches (personas que van a trabajar con los *bullies* y con las víctimas).

d. Orientación a las escuelas acerca del establecimiento de políticas y procedimientos para asegurarse de cumplir la legislación en materia de acoso escolar.

e. Acciones curriculares en el aula que enseñen al alumnado:

- A saber qué es el *bullying*: cómo reconocerlo cuando le está pasando a uno mismo o a otra persona.
- Las reglas, procesos y consecuencias claras con respecto al *bullying*.
- Habilidades de asertividad y comunicación que les ayuden a rechazar el *bullying*.
- Habilidades y estrategias para ser un espectador eficaz: no sumarse a la agresión, apoyar a persona victimizada, acabar con la situación si es posible, informar.
- Habilidades para comunicar la situación de *bullying*: a quién informar, cómo pedir ayuda.

Por tanto, para Jones, Doces, Swearer y Collier (2012), los programas efectivos antibullying deberían incluir por una parte, una formación específica antibullying que enseñara a reconocer el bullying, sus consecuencias, procedimiento para denunciar, entrenamiento en manejo de comportamientos en el aula...Esta formación iría destinada a todos los integrantes de la comunidad educativa ( familias, profesores y alumnos) y por otra parte, se incluiría una formación socio-emocional destinada a los alumnos.

La investigación sobre el diseño, la aplicación y evaluación de programas para la prevención de la violencia ha aportado evidencias sobre lo que es efectivo y no lo es. Los programas efectivos para la prevención de la violencia se basan en el desarrollo de competencias.

Las competencias a desarrollar en estos programas son: habilidades de vida, habilidades sociales, competencias emocionales, autorregulación, solución de problemas interpersonales y regulación de la ira (Bisquerra, 2014:101).

Entre las estrategias para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia destacan los programas de Educación Emocional.

La inteligencia emocional, es “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000,2009).

Los estudios que se han realizado sobre Inteligencia Emocional y acoso escolar, han evidenciado que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores, tienen bajo nivel de inteligencia emocional. Estos hallazgos justifican la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos que la estimulen (autoestima, tolerancia a la frustración, situaciones estresantes, optimismo...) (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Bisquerra (2014:102) plantea un programa para la prevención del acoso escolar a través de la Educación Emocional, la cual, desde su planteamiento, sería una forma de prevención primaria inespecífica de los problemas de convivencia. Propone el desarrollo de las competencias básicas para la vida, necesarias para una ciudadanía efectiva y responsable. Diferencia cinco competencias emocionales:

- Conciencia emocional: consiste en conocer las propias emociones y las de los demás. Se consigue a través de la autoobservación y la observación de las personas que nos rodean. Supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones.
- Regulación emocional: no se debe confundir con la represión. Algunas de las habilidades básicas de regulación emocional son: tolerancia a la frustración, manejo de la ira, desarrollo de la empatía... en el origen de muchos actos violentos se encuentra una mala regulación de la ira, “detrás de un comportamiento agresivo está la ira, de un comportamiento pasivo, está el miedo. Cuando uno se comporta asertivamente, supera el miedo y controla la ira”.
- Autonomía emocional: posibilita que una persona se encuentre entre la dependencia la desvinculación: autoestima, autoeficacia, automotivación...
- Las habilidades socio-emocionales: como la capacidad de empatía y la escucha, que facilitan las relaciones interpersonales y las actitudes prosociales.
- Competencias de vida para el bienestar: son el fin último de la educación emocional. Es el bienestar personal y social.

Utiliza una metodología práctica: dinámica de grupos, autorreflexión, juegos... para favorecer el desarrollo de las competencias emocionales, y destacan por su poder transformador de comportamientos y actitudes la dramatización y el teatro.

En las últimas décadas se han creado dentro del ámbito educativo diferentes programas de educación emocional.



A nivel internacional, el programa RULER, propuesto por el profesor Marc Brackett, está enfocado al desarrollo de la inteligencia emocional tanto en niños, como en adultos e implica en ese proceso a toda la comunidad educativa. Con este programa, se entrenan cinco habilidades emocionales fundamentales: reconocimiento, comprensión, etiquetado, expresión y regulación de emociones. Este programa se ha aplicado con éxito en Estados Unidos (Fernández Berrocal, 2014).

En España, destaca el programa “Educación Responsable” de la Fundación Marcelino Botín, se lleva a cabo en centros de la Comunidad de Cantabria y realiza un proceso de investigación, creación, implementación y evaluación de recursos y técnicas que faciliten el aprendizaje socioemocional de los jóvenes. El programa parece haber sido beneficioso para el rendimiento académico, la reducción de los niveles de ansiedad y mejora de la expresión y comprensión emocional de los niños que han participado en el mismo.

En Andalucía, el programa INTEMO para jóvenes entre 12 y 18 años se centra en el aprendizaje de habilidades emocionales a través de una metodología eminentemente práctica. Este programa también ha mostrado efectos positivos en la salud mental de los adolescentes que han participado en el programa, disminuyendo sus niveles de ansiedad, estrés social...y sus efectos parecen mantenerse a lo largo del tiempo. (Fernández Berrocal, 2014).

En Cataluña, el GROP<sup>1</sup> se dedica a la investigación y formación en educación emocional del profesorado a través de un modelo de asesoramiento y de consulta colaborativa, en el que el profesorado participa en la elaboración del programa que llevará a la práctica. Los resultados de la evaluación de este programa, muestran un aumento en el conocimiento emocional de los profesores para llevar a la práctica un programa de educación emocional con sus alumnos.

## **3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD**

### **3.1. Contexto de análisis**

El estudio se llevó a cabo en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria El Villar de Trubia. Trubia es una villa perteneciente al Concejo de Oviedo, la capital del Principado de Asturias. Se sitúa a tan sólo 12 kms de la misma.

Trubia tuvo unos años de esplendor cultural desde los años 30 del siglo XX al amparo de las actividades organizadas y fomentadas por el Casino dependiente de la Fábrica de Cañones. Las excelentes comunicaciones con Oviedo, el auge de la Fábrica, las

---

<sup>1</sup> GROP: Grop de Recerca en Orientació Psicopedagògica

posibilidades formativas que ofrecían la Escuela de Formación Profesional Obrera y el Colegio Santa Bárbara, subvencionado por el Ministerio de Defensa, con bachillerato elemental y superior por la rama de ciencias, las actividades organizadas por el casino permitían que existieran publicaciones periódicas, orfeón, banda de música y orquestas. Prácticamente todos los jóvenes cursaban estudios medios o superiores.

En torno a 1975 empieza a decaer este ambiente cultural debido principalmente a la escasa oferta de trabajo de la Fábrica de Cañones que origina el cierre de la Escuela de Formación Profesional, el paso de la Fábrica de Cañones del Ministerio de Defensa al Instituto Nacional de Industria, el reemplazo de militares con carrera por ingenieros civiles que establecen su domicilio fuera de la localidad y la disminución, hasta su ausencia, de las subvenciones para actividades culturales. En el momento actual, la población ronda los 2500 habitantes.

El tipo de hábitat que se da en la zona, es de dos tipos predominantes: uno semiurbano centrado en torno a tres barrios con bloques de casas tipo barriada: Soto, Junigro y La Riera.

Otro tipo de agrupamiento gira en torno a las parroquias, con un núcleo pequeño de casas y a su alrededor asentamientos dispersos. El tipo de vivienda es unifamiliar-rural, donde se desarrollaba la actividad agrícola-ganadera de la zona y que en la actualidad en algunos casos se han convertido en segunda residencia.

La característica de la población, también es de dos tipos: la que vive en torno a las parroquias son principalmente naturales de esos lugares, dedicados al trabajo en la industria o el sector servicios por parte de los hombres, incorporándose poco a poco la mujer al trabajo en diferentes sectores especialmente en la atención a personas mayores y en labores de servicios en el hogar. Sin embargo en los barrios semiurbanos se caracteriza por una población mixta en cuanto a su origen: los que han nacido en Trubia y los que provienen de otros lugares.

Trubia cuenta con todo tipo de servicios: centro de salud, servicios sociales municipales, oficina de correos, centro social, biblioteca municipal, piscina, polideportivo, campo de fútbol, farmacia, teatro... Y con diferentes asociaciones culturales.

Se puede decir que la zona tiene una dotación bastante completa, en lo que se refiere a servicios y espacios verdes.

## **3.2. Análisis escolar**

El Colegio Público El Villar consta de un edificio construido en 1983, situado en Villar, a unos 2 km del centro de Trubia, y acoge a niños y niñas de varios núcleos rurales periféricos, por ello, prácticamente todos los alumnos/as son usuarios de transporte escolar

y por disponer de jornada de mañana y tarde, también del comedor. Cuenta con instalaciones y recursos tecnológicos adecuados para realizar todo tipo de actividades.

Tiene escolarizados a 162 niños y niñas en los tres niveles del segundo ciclo de Educación Infantil (3,4 y 5 años) y los seis niveles de Educación Primaria (1º a 6º).

En el curso actual, el 4 %<sup>2</sup> de los alumnos son inmigrantes, procedentes de Bolivia, Colombia, Marruecos, Rumania y Venezuela.

En el Colegio el alumnado puede realizar gran variedad de actividades extraescolares: kárate, gimnasia rítmica, badminton, fútbol, inglés, ajedrez, guitarra...

El equipo docente está formado por 4 maestras de Educación Infantil y 15 maestras/os de Educación Primaria (tutores y especialistas de Educación Física, Música, Religión, Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Lengua Asturiana e Inglés, algunos de los cuales comparten centro). El 73%<sup>3</sup> de los profesores/as tiene destino definitivo en el Centro

También cuenta con una Auxiliar Educativa y Fisioterapeuta para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y una Orientadora y una Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad del Equipo de Orientación de Oviedo, que acude al Centro con una periodicidad semanal.

El Centro participa en diferentes programas institucionales: Apertura de Centros, Salud y Sostenibilidad, Biblioteca y Nuevas Tecnologías.

En el Plan de Atención a la Diversidad del colegio se contemplan diferentes medidas para dar respuesta a las necesidades, motivaciones e intereses de todo el alumnado y de manera especial, al alumnado con atención específica de apoyo educativo.

## **4. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO**

### **4.1. Planteamiento inicial y objetivos**

Las numerosas investigaciones realizadas en torno al acoso escolar, han puesto de manifiesto que es un fenómeno que está presente en todos los centros escolares donde se ha estudiado (Cerezo, 2009; Del Rey y Ortega, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2008,

---

<sup>2</sup> Dato extraído de la PGA ( Programación General Anual)

<sup>3</sup> Dato extraído de la PGA

2010; Gutiérrez, Barrios, De Dios, Montero y Del Barrio, 2008; Pérez y Gázquez, 2010, citado por Garaigordobil, 2011).

Esta situación en muchos casos, pasa desapercibida para el profesorado ya que en la mayoría de las ocasiones, las víctimas no lo ponen en conocimiento de los adultos. Como señala Eisenbraun (2007, citado por Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011) la mayoría de los estudios coinciden en señalar que se trata de un fenómeno oculto, que pasa desapercibido para gran parte de la comunidad escolar, especialmente para los adultos.

Por otra parte, existen una serie de creencias erróneas en torno al fenómeno del acoso escolar entre iguales por parte de los profesores que no facilitan la identificación y la detección precoz del mismo. *“En ocasiones se tiende a minimizar el problema o a esconderlo, bien por la imagen del centro o por falta de recursos para intervenir de manera eficaz. Muchas de las falsas creencias, ayudan a no buscar soluciones, apoyando las actuaciones del agresor y fomentando el aumento de sentimiento de culpa e inseguridad del agredido. De esta manera lo que se consigue es que se prolongue en el tiempo, con consecuencias devastadoras o daños psicológicos más graves”* (Molina y Vecina, 2015:34).

Partiendo de la convicción de que la existencia de un solo caso de maltrato ya justifica la elaboración de estrategias para su prevención y erradicación, y que el primer paso debe ser el análisis de la realidad, este estudio se plantea como objetivos:

- Conocer la incidencia de la violencia escolar en sus diferentes modalidades en el Centro escolar objeto del estudio.
- Conocer la tendencia en relación a la variables género, curso y tipo de conducta violenta observada, vivida o ejercida.
- Proporcionar una base objetiva a partir de la cual se pueda valorar la eficacia de las medidas preventivas que forman parte de su Plan de Convivencia.

## **4.2. Metodología**

### **4.2.1. Diseño**

El centro escolar fue seleccionado por la accesibilidad para realizar el estudio, ya que la investigadora desempeña en el mismo el puesto de orientadora escolar. Aunque la antigüedad realizando esta labor educativa, es de más de una década en diferentes colegios de la red pública de la Comunidad Autónoma de Asturias, este es el primer curso en el Colegio El Villar.

En primer lugar se mantuvo una entrevista con el Director del colegio para intercambiar información en relación al tema objeto de estudio y solicitar su autorización para llevarlo a cabo. La propuesta realizada tuvo muy buena acogida, tanto por parte del Equipo Directivo como por el resto de profesorado, que en todo momento se mostró dispuesto a facilitar y colaborar en el estudio.

En dicha entrevista, se nos proporcionó información útil para plantear los objetivos del mismo:

- La percepción del equipo docente en cuanto al clima de convivencia en el centro es bueno, especialmente en cuanto a las relaciones entre el profesorado.
- Nunca han tenido ninguna denuncia por acoso escolar.
- Existe un Plan Integral de Convivencia que forma parte de su Proyecto Educativo, en el que se contemplan medidas preventivas que se desarrollan a través del plan de acción tutorial, que debe ser revisado.
- En el Centro nunca se ha obtenido información de la percepción que el alumnado y el profesorado tiene de la convivencia y/o la violencia escolar, a través de ningún instrumento, que le permita establecer una línea base para constatar la efectividad de estas medidas.

### 4.2.2. Población

La muestra seleccionada fue todo el alumnado de 3º,4º,5º y 6º de Educación Primaria, con una edad comprendida entre los 8 y los 12 años. Los resultados de las investigaciones sobre el acoso escolar muestran como las primeras manifestaciones se dan ya en torno a los 8 años de edad, teniendo su mayor prevalencia entre los 11 y los 13 años (Cerezo, 2009:389).

En la tabla 3 se puede ver la distribución del alumnado participante en el estudio y su distribución por género y curso. Como se puede apreciar, la muestra es bastante homogénea en cuanto al número de alumnos y en cuanto al género en cada curso, con la excepción del grupo de 6º de Educación Primaria, en el que el número total de alumnos no difiere de los otros grupos, pero sin embargo, hay diferencias importantes respecto al sexo, ya que la mayoría son niñas.

**Tabla 3.** Distribución de la muestra por género y curso

Curso	Niños	Niñas	Total	Porcentaje
3º EP	8	9	17	25
4º EP	9	8	17	25
5º EP	7	7	14	20,58
6º EP	7	13	20	29,41
Total	31	37	68	100
Porcentaje	45,58	54,41	100	

### 4.2.3. Instrumentos

El instrumento seleccionado para recoger la información de la percepción del alumnado sobre la violencia escolar, fue un cuestionario, en formato autoinforme.

Algunas de las ventajas del cuestionario es que es fácilmente aplicable, permite obtener gran cantidad de información en poco tiempo, y es fácil de codificar y analizar. Además cuando se trata de aplicarlos a los alumnos, permite obtener información que en ocasiones escapa a la percepción de los profesores o las familias (Álvarez- García, Núñez y Dobarro, 2011).

Tras realizar una revisión de los principales cuestionarios elaborados para evaluar el maltrato entre iguales, nos hemos decantado por el “*Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria*” (CEVEIP) de Albadalejo Blazquez (2011).

La mayoría de los instrumentos analizados tienen como destinatarios al alumnado de Educación Secundaria (CEVEO, CUVECO, CMIE-IV, INSEBULL...) o de los dos últimos cursos de Educación Primaria (CUVE<sup>3</sup>- EP), y algunos de los que podrían aplicarse a nuestra población consideramos que son demasiado extensos para ser contestados por alumnos/as de 8 y 9 años de edad. Sin embargo, el CEVEIP fue diseñado para valorar la violencia escolar en edades tempranas, y por ello como señala su autora “*hemos optado por la adaptación- construcción de un cuestionario, dirigido a los alumnos/as teniendo en cuenta los grupos de edad a los que nos dirigimos, por lo que hemos planteado un cuestionario breve especialmente dirigido a identificar al alumnado en riesgo de sufrir violencia de sus iguales y a evaluar la calidad de las interacciones en los entornos escolares, para posteriormente poder actuar en la detección y prevención de este problema a través del diseño de programas y actividades dirigidas a la mejora de las relaciones interpersonales en el centro escolar*”.

El CEVEIP fue elaborado a partir de la adaptación de dos instrumentos ya existentes para evaluar la violencia escolar: “*Cuestionario de violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*” del Defensor del Pueblo (1999-2006) y el “*Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)*” de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004).

Otro de los motivos que nos han hecho seleccionar este cuestionario para la investigación, son sus propiedades psicométricas, ya que ha demostrado poseer una adecuada viabilidad, fiabilidad y validez. Cuenta con una elevada consistencia interna en las tres escalas que conforman el mismo y las cuales evalúan situaciones de violencia escolar (observada, vivida y presenciada). (Albadalejo 2011: 227). El factor correspondiente a las situaciones de “violencia escolar presenciada” presentan una fiabilidad alta, alfa de Cronbach = 0.805; el factor “violencia escolar vivida”, alfa de

Cronbach= 0.712 y el factor “violencia escolar realizada”, presenta un factor de Cronbach = 0.793.

El CEVEIP incluye tres variables sociodemográficas: la edad, género y curso.

El cuestionario evalúa los tipos de violencia escolar entre iguales y su frecuencia en tres situaciones de violencia o victimización: actos presenciados, sufridos o realizados. Permite obtener información acerca de los diversos tipos de violencia (verbal, física y exclusión social) y los contextos escolares donde se producen, desde la perspectiva de los diferentes roles implicados en una situación de acoso escolar. Los ítems que forman parte de cada una de estas variables se puede consultar en la tabla 4.

Las respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario (ver en anexo) se presentan en formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre.

**Tabla 4.** Variables de violencia escolar: presenciada, vivida y realizada

<b>Situaciones presenciadas:</b> (He visto situaciones que puede molestar a algún/ compañero/a como)	<b>Situaciones vividas:</b> (He sufrido situaciones que han llegado a molestarme como)	<b>Situaciones realizadas:</b> (He llevado a cabo situaciones que han llegado a molestar a algún compañero/a como)
A1. Insultarle en clase A2. Insultarle en el recreo A3. Pegarle en clase A4. Pegarle en el recreo A5. Empujarle o fastidiarle en las filas A6. Molestarle o no dejarle hacer el trabajo A7. Quitarle o esconderle las cosas A8. Estropearle los trabajos	A9. Me insultan en clase A10. Me insultan en el recreo A11. Me pegan en clase A12. Me pegan en el recreo A13. Me empujan o fastidian en las filas A14. Me molestan o no me dejan hacer el trabajo A15. Me quitan o esconden las cosas A16. Me estropean los trabajos. A17. Me dejan jugar los compañeros con ellos A18. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo A19. Tengo que jugar sólo en el recreo A20. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	A21. He insultado en clase A22. He insultado en el recreo A23. He pegado en clase A24. He pegado en el recreo A25. He empujado o fastidiado en las filas A26. He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero A27. He quitado o escondido las cosas a algún compañero A28. He estropeado el trabajo a algún compañero A29. He dejado de jugar con algún compañero A30. Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio

Además de estas variables, el CEVEIP se complementa con la valoración del comportamiento de los niños y niñas en las situaciones presenciadas, vividas o realizadas. Estas variables criteriosales también se responden en formato Likert con las mismas opciones de respuesta (ver tabla 5).

**Tabla 5.** Variables relacionadas con el comportamiento del alumnado ante situaciones de violencia escolar

<p><b>Comportamiento ante situaciones</b></p> <p>(Cuando he tenido o he visto que alguien puede tener un problema con algún compañero/a, he optado por )</p>
<p>Si tienes algún problema:</p> <p>¿Se lo dices al profesor?          ¿Se lo dices a tu familia?          ¿Te vas sin decir nada?</p> <p>Si ves a alguien que tiene problemas:</p> <p>¿Se lo dices al profesor?          ¿Se lo dices a tu familia?          ¿Te vas sin decir nada?</p>

#### 4.2.4. Procedimiento

Tras recibir la autorización por parte del Equipo Directivo para realizar el estudio en el Centro, se presentó al mismo el cuestionario que debería cumplimentar el alumnado y se informó de los cursos seleccionados para participar en el mismo.

Posteriormente se trasladó al Claustro de Profesores esta información y se estableció la fecha para su administración.

Los niños cumplimentaron el cuestionario en su aula, con la presencia de su tutor o tutora y la responsable del estudio, que fue quien les explicó que se trataba de conocer cómo eran las relaciones entre los niños y las niñas en el colegio, y les dio las indicaciones para contestarlo. Para garantizar la confidencialidad, se les indicó que no debían poner su nombre en el cuestionario.

Las dudas que les surgieron fueron si debían utilizar lápiz o bolígrafo y si podían rectificar en el caso de haberse equivocado. Se les recomendó el uso del lápiz para poder rectificar en caso de error.

El tiempo empleado por el alumnado para su cumplimentación, fue aproximadamente de treinta minutos en cada curso, excepto con los niños y niñas más pequeños de la muestra (el alumnado de 3º de E.P) con los que se puso especial cuidado de que comprendieran lo que se les preguntaba en cada ítem y por ello, se prolongó aproximadamente a cuarenta y cinco minutos.



### 4.2.5. Cronograma

Para llevar a cabo la investigación, se realizó en primer lugar una revisión bibliográfica de algunas de las principales aportaciones teóricas existentes en relación al acoso escolar. Esto nos permitió identificar las principales variables presentes en las situaciones de acoso escolar: roles implicados, tipos de conductas violentas presentes en el acoso escolar, contextos escolares donde se producen principalmente estas conductas y comportamiento del alumnado en función del rol adoptado.

Se realizó una entrevista con el Director del Colegio seleccionado para confirmar la viabilidad de llevar a cabo la investigación. Una vez recibida su autorización se procedió a su diseño e implementación según el cronograma que figura en la tabla 6.

**Tabla 6.** Cronograma con actuaciones realizadas para llevar a cabo la investigación

Septiembre- Octubre	Revisión bibliográfica Entrevista con Director
Noviembre	Diseño de la investigación Cumplimentación del cuestionario
Diciembre	Corrección de cuestionarios Análisis de resultados
Enero	Propuestas de intervención
Febrero	Conclusiones

## 5. RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se utilizó una metodología cuantitativa.

En cuanto a las variables individuales, se tiene en cuenta la variable género y el curso escolar.

En segundo lugar, como se ha comentado en la descripción del cuestionario utilizado (CEVEIP), se evalúa la aparición de violencia escolar desde la percepción del alumno como espectador (situaciones presenciadas), como víctima (situaciones vividas) y como agresor (situaciones realizadas). Además los 6 últimos ítems del cuestionario evalúan el comportamiento de los niños desde la perspectiva de víctima y de espectador.

Para cada una de estas variables de violencia escolar presenciada, vivida y realizada y el comportamiento de los niños y niñas ante estas situaciones, aparece en primer lugar un análisis descriptivo de los resultados expresados en porcentajes en el total de la muestra, en segundo lugar, en función del género se mostrarán los resultados obtenidos por los niños y por las niñas por separado y luego se realizará un análisis comparativo de los resultados de ambos, y en tercer lugar el análisis se realiza en función del curso escolar, procediendo como en el caso anterior, analizando por separado los resultados de cada curso y luego realizando un análisis comparativo intergrupos.

## 5.1. Situaciones de violencia escolar presenciadas

En primer lugar, se analizan los resultados obtenidos en la variable “*situaciones de violencias escolar presenciadas*” en el total de la muestra expresados en porcentajes (ver tabla7).

**Tabla 7.** Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas

Situaciones presenciadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Insultar en clase	21	35	28	46,6	8	13,3	3	5
Insultar en el recreo	9	15	22	36,6	25	41,6	4	6,6
Pegar en clase	32	53,3	28	46,6	0	0	0	0
Pegar en el recreo	16	26,6	23	38,3	17	28,3	4	6,6
Empujar o fastidiar en las filas	18	30	21	35	15	25	6	10
Molestar o no dejar hacer el trabajo	30	50	23	38,3	7	11,6	0	0
Quitar o esconder cosas	19	31,6	26	43,3	13	21,6	2	3,3
Estropear trabajos	49	81,6	9	15	2	3,3	0	0

La mayor tasa de respuesta la obtiene el ítem “insultar en el recreo” con un 84,8 %, seguido de “pegar en el recreo” con un 73,2%, “empujar o fastidiar en las filas” con un 70%, “quitar o esconder cosas” con un 68,2% e “insultar en clase” con un 64,9%, y así en orden decreciente hasta llegar a la situación que es menos observada por los niños que es la de “estropear los trabajos” con un 18,3%.

Parece por tanto, que el mayor número de conductas violentas tanto de tipo verbal como físico se producen en el tiempo de recreo o en los desplazamientos que los alumnos realizan en filas, cuando la situación es menos estructurada y hay menos control por parte del profesor.

No obstante, como se puede apreciar en el gráfico 1.en el aula se observan también situaciones de violencia, siendo más frecuente la verbal (64,9%) que la física (46,6%).

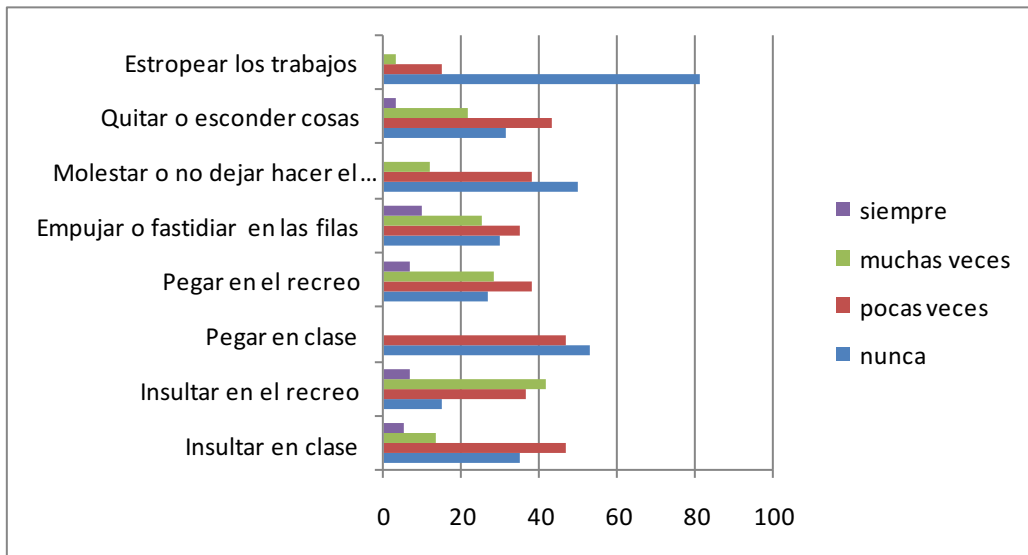


Gráfico 1. Situaciones de violencia escolar presenciadas

### 5.1.1. Resultados en función del género

A continuación se realiza un análisis descriptivo de las respuestas de los niños ante “situaciones de violencia presenciada”, en segundo lugar se analizan los resultados obtenidos por las niñas de la muestra, y posteriormente se realizará el análisis comparativo para ver si existe un patrón de respuesta diferenciado en función del género del espectador que sea estadísticamente significativo.

En la tabla 8 se muestran la tasa de respuesta en las situaciones de violencia escolar presenciadas por los niños.

Tabla 8. Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas por los niños

Situaciones presenciadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Insultar en clase	7	28	11	44	5	20	2	8
Insultar en el recreo	3	12	7	28	13	52	2	8
Pegar en clase	11	44	14	46,6	0	0	0	0
Pegar en el recreo	5	20	10	40	7	28	3	12
Empujar o fastidiar en las filas	10	40	9	36	15	20	1	4
Molestar o no dejar hacer el trabajo	12	48	10	40	3	12	0	0
Quitar o esconder cosas	10	40	10	40	5	20	0	0
Estropear trabajos	49	81,6	9	15	2	3,3	0	0

La mayor tasa de respuesta en el caso de los niños, la obtiene el ítem “insultar en el recreo” con un 88 %, seguido de “pegar en el recreo” con un 80%, “insultar en clase” con un 72%, “empujar o fastidiar en las filas” y “quitar y esconder cosas” con un 60%.

Como se puede observar en el gráfico 2, los niños señalan como una situación observada con más frecuencia el “pegar en clase” (46,6%) que el estropear los trabajos (18,3%).

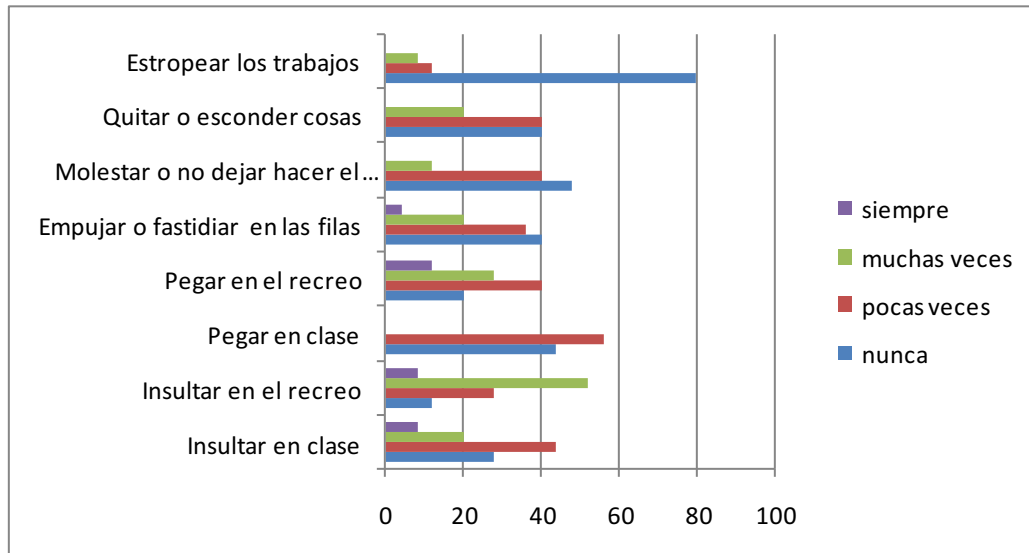


Gráfico 2. Situaciones de violencia escolar presenciadas por los niños

A continuación se analizan los resultados obtenidos por las niñas. En la tabla 9 se detallan los porcentajes de respuesta de las niñas en las situaciones violencia escolar presenciadas.

**Tabla 9.** Porcentaje de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas por las niñas

Situaciones presenciadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Insultar en clase	14	40	17	48,5	3	8,5	1	2,8
Insultar en el recreo	6	17,1	15	42,8	12	34,2	2	5,7
Pegar en clase	21	60	14	40	0	0	0	0
Pegar en el recreo	11	31,4	13	37,1	11	28,5	1	2,8
Empujar o fastidiar en las filas	8	22,8	12	34,2	10	28,5	5	14,2
Molestar o no dejar hacer el trabajo	18	51,4	13	37,1	4	11,4	0	0
Quitar o esconder cosas	10	28,5	15	42,8	8	22,8	2	5,7
Estropear trabajos	29	82,8	6	17,1	0	0	0	0

Las niñas señalan como situación más frecuentemente observada, al igual que los niños, “insultar en el recreo” (82,7%), sin embargo, en segundo lugar, señalan como más frecuente “empujar o fastidiar en las filas” (76,9%) y en tercer lugar “esconder cosas” (71,3%).

Tanto unos como otros, consideran que todas estas situaciones se producen en el colegio, algunas situaciones de violencia física como “pegar en clase” la han presenciado

“pocas veces”, sin embargo, “pegar en el recreo” es la que presenta la segunda frecuencia mayor en el caso de los niños y la cuarta en el caso de las niñas.

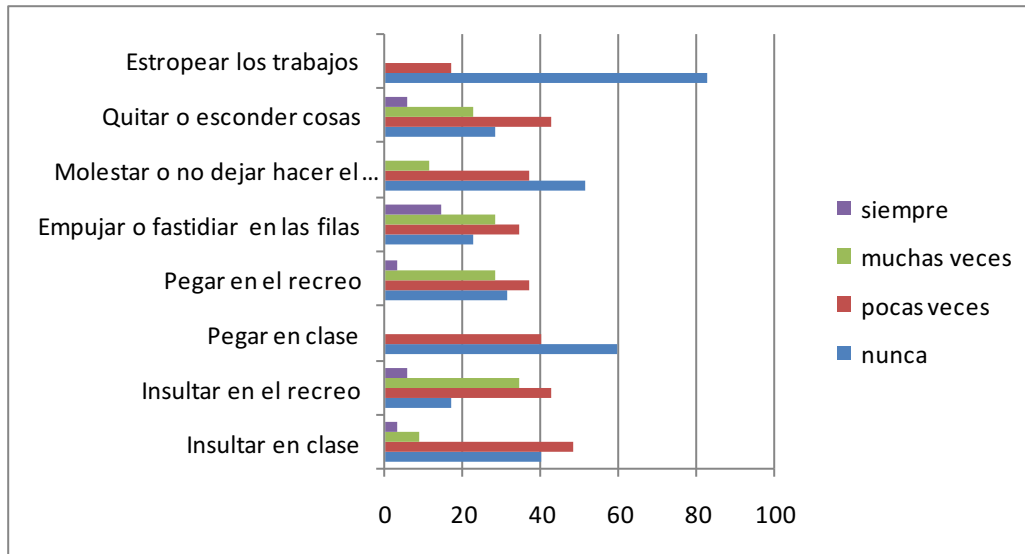


Gráfico 3. Situaciones de violencia escolar presenciadas por las niñas

Analizando comparativamente los resultados (media y desviación típica) en función del género (ver tabla 10) podemos decir que los niños dicen presenciar con más frecuencia que las niñas algunas conductas violentas como “insultar en clase”, “insultar en el recreo”, “pegar en clase”, “pegar en el recreo”, “molestar o no dejar hacer el trabajo” y “estropear el trabajo”. Las situaciones que las niñas señalan como más frecuentes que los niños son “empujar o molestar en las filas” y “quitar o esconder cosas”. Sin embargo, las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas ( $P > 0.05$ ).

**Tabla 10.** Medias y desviaciones típicas de las situaciones de violencia escolar presenciadas según género

Situaciones de violencia escolar presenciadas	Género	Media	Desviación típica
Insultar en clase	Niños	2,08	,909
	Niñas	1,74	,741
Insultar en recreo	Niños	2,56	,821
	Niñas	2,31	,796
Pegar en clase	Niños	1,60	,577
	Niñas	1,40	,497
Pegar en el recreo	Niños	2,32	,945
	Niñas	2,03	,857
Empujar o fastidiar en las filas	Niños	1,92	,862
	Niñas	2,29	,957
Molestar o no dejar hacer los trabajos	Niños	1,68	,748
	Niñas	1,60	,695
Quitar o esconder cosas	Niños	1,88	,781
	Niñas	2,06	,873
Estropear trabajos	Niños	1,28	,614
	Niñas	1,17	,382

### 5.1.2. Resultados en función del curso escolar

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la variable “situaciones presenciadas” en función del curso escolar. Se realiza un análisis descriptivo de los resultados obtenidos por cada uno de los cursos que participó en el estudio, para posteriormente realizar el análisis comparativo entre cursos.

#### 3º de Educación Primaria

Los porcentajes de respuesta en cada uno de las situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 3º de E.P.<sup>4</sup> figuran en la tabla 11.

---

<sup>4</sup> E.P. Educación Primaria

**Tabla 11.** Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 3º de EP

Situaciones presenciadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Insultar en clase	10	62,5	6	37,5	0	0	0	0
Insultar en el recreo	5	31,2	7	43,7	2	12,5	2	5,7
Pegar en clase	14	87,5	2	12,5	0	0	0	0
Pegar en el recreo	4	25	6	37,5	3	18,7	3	18,7
Empujar o fastidiar en las filas	3	18,7	4	25	6	37,5	5	14,2
Molestar o no dejar hacer el trabajo	6	37,5	9	56,2	1	6,2	0	0
Quitar o esconder cosas	4	25	8	50	3	18,7	1	6,2
Estropear trabajos	12	75	3	18,7	1	6,2	0	0

Los niños de 3º de E.P. identifican como situación más frecuentemente observada el “empujar o fastidiar en las filas” (76,5%), en segundo lugar “pegar en el recreo” y “quitar o esconder cosas” (74,9%). Las situaciones de “insultar” o “pegar” en clase, como se puede apreciar en el gráfico 4, no han sido presenciadas por la mayoría de los niños del grupo.

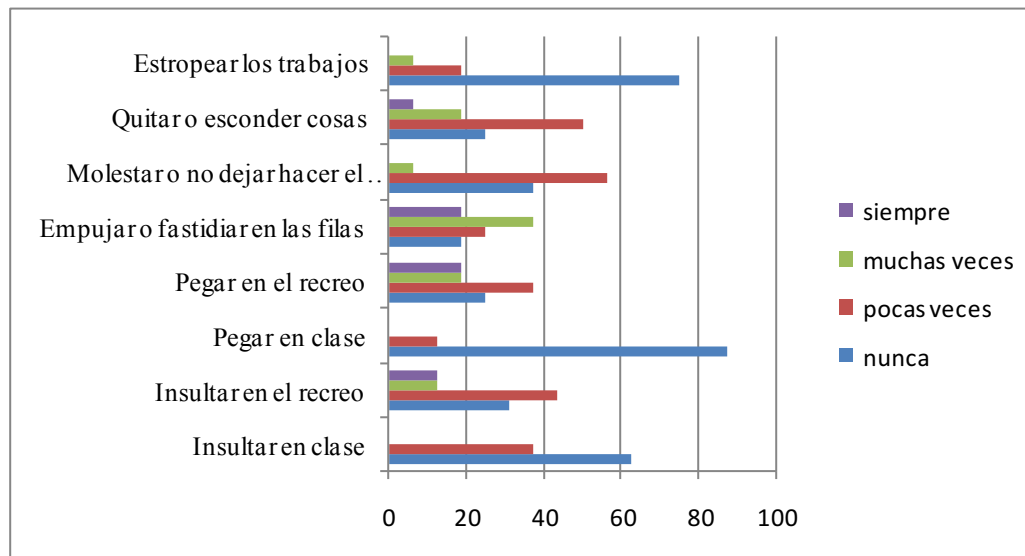


Gráfico 4. Situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 3º de E.P.

#### 4º de Educación Primaria

Los porcentajes de respuesta en cada uno de las situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 4º de E.P. figuran en la tabla 12.

**Tabla 12.** Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 4º de E.P.

Situaciones presenciadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%

Insultar en clase	0	0	8	53,3	6	40	1	6,6
Insultar en el recreo	0	0	5	33,3	9	60	1	6,6
Pegar en clase	0	0	15	100	0	0	0	0
Pegar en el recreo	2	13,3	5	33,3	7	46,6	1	6,6
Empujar o fastidiar en las filas	5	33,3	7	46,6	2	13,3	1	6,6
Molestar o no dejar hacer el trabajo	9	60	3	20	3	20	0	0
Quitar o esconder cosas	10	66,6	4	26,6	1	6,6	0	0
Estropear trabajos	11	73,3	3	20	1	6,6	0	0

Los niños de 4º de EP identifican como situación más frecuentemente observada el “insultar en clase” e “insultar en el recreo” (100%). En este caso llama la atención la unanimidad en la respuesta al ítem “pegar en clase” que el 100% de los alumnos señalan haberlo presenciado “pocas veces” (ver gráfico 5).

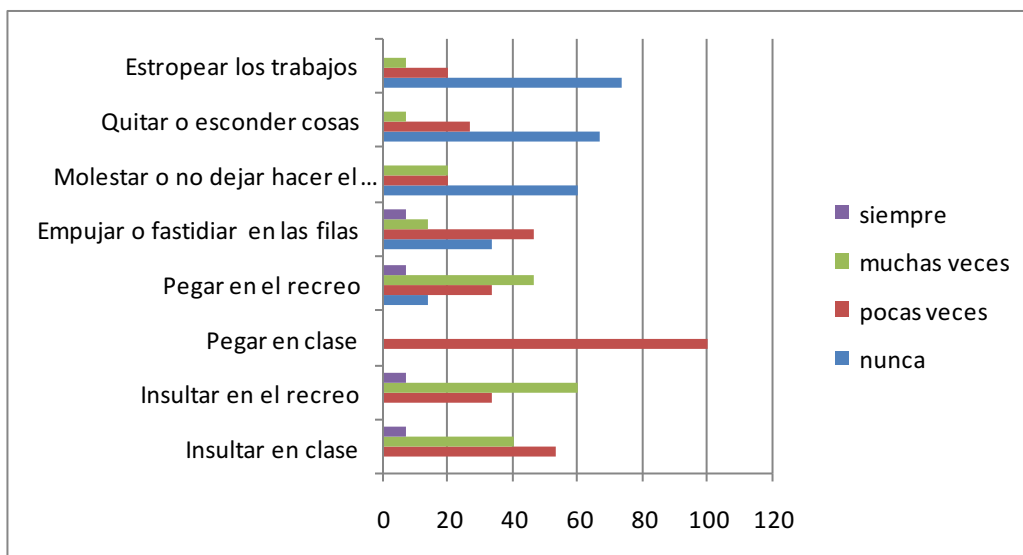


Gráfico 5. Situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 4º de E.P.

## 5º de Educación Primaria

En la tabla 13 figuran los porcentajes de respuesta del alumnado de 5º de EP. en las situaciones de violencia escolar presenciadas.

**Tabla 13.** Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciada por el alumnado de 5º de E.P.

Situaciones presenciadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Insultar en clase	4	28,5	9	64,2	0	0	1	7,1
Insultar en el recreo	0	0	5	35,7	8	57,1	1	7,1
Pegar en clase	5	35,7	9	64,2	0	0	0	0
Pegar en el recreo	2	14,2	6	42,8	6	42,8	0	0
Empujar o fastidiar en las filas	4	28,5	5	35,7	3	21,4	1	7,1
Molestar o no dejar hacer el trabajo	5	35,7	6	42,8	3	21,4	0	0
Quitar o esconder cosas	2	14,2	4	35,7	6	42,8	1	7,1



Estropear trabajos	12	85,7	2	14,2	0	0	0	0
--------------------	----	------	---	------	---	---	---	---

Los niños de 5° de E.P identifican como situación más frecuentemente observada el “insultar en el recreo” (100%), seguida de “pegar en el recreo” y “quitar o esconder cosas” (85,6%) y “pegar en clase”, “empujar o fastidiar en las filas” y “molestar o no dejar hacer el trabajo” (64,2%), aunque con la diferencia de que en el primer caso, la mayoría de los niños lo han observado con la puntuación más baja de la escala ( ver gráfico 6).

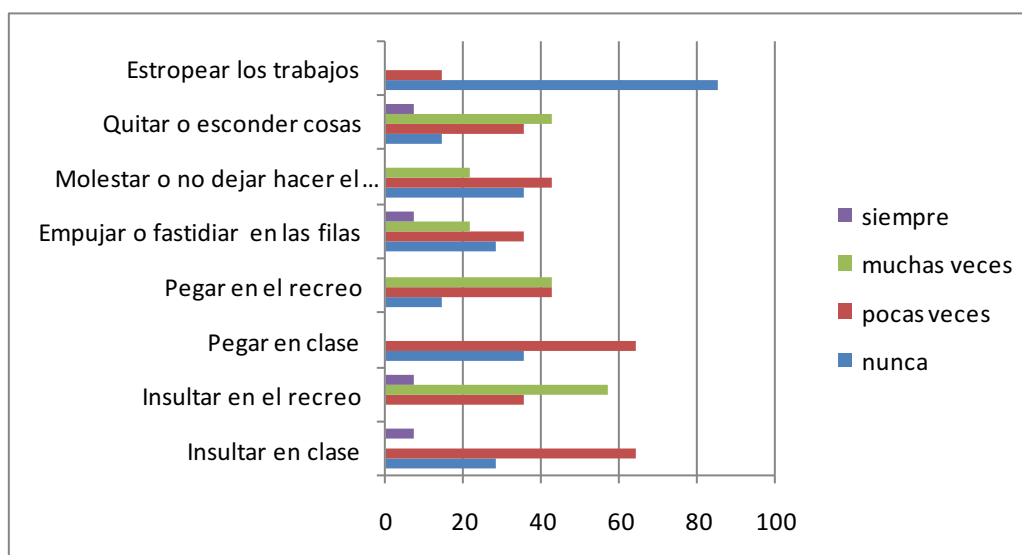


Gráfico 6. Situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 5° de E.P.

## 6° de Educación Primaria

Por último se detallan a continuación, los porcentajes de respuesta en las situaciones de violencia presenciadas por el alumnado de 6° de E.P. (ver tabla 14).

**Tabla 14.** Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 6° de E.P.

Situaciones presenciadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Insultar en clase	7	46,6	5	33,3	2	13,3	1	6,6
Insultar en el recreo	4	26,6	5	33,3	6	40	0	0
Pegar en clase	13	86,6	2	13,3	0	0	0	0
Pegar en el recreo	8	53,3	6	40	1	6,6	0	0
Empujar o fastidiar en las filas	6	40	5	33,3	4	26,6	0	0
Molestar o no dejar hacer el trabajo	10	66,6	5	33,3	0	0	0	0
Quitar o esconder cosas	3	20	9	60	3	20	0	0
Estropear trabajos	14	93,3	1	6,6	0	0	0	0

Los niños de 6º de EP identifican como situación más frecuentemente observada el “quitar o esconder cosas” (80%), seguida de “insultar en el recreo” (73,3%) y “empujar o fastidiar en las filas” (59,9 %).

En esta clase, lo más significativo es que sólo la situación ”insultar en clase” es señalada con la puntuación más alta de la escala en un porcentaje mínimo (6,6%), el resto de ítems no recibe puntuación en la categoría “siempre” ( ver gráfico 7).

La muestra en este grupo está formada mayoritariamente por niñas, lo que podría explicar, que conductas de mayor violencia física como “pegar en clase” sean las que menor puntuación obtienen.

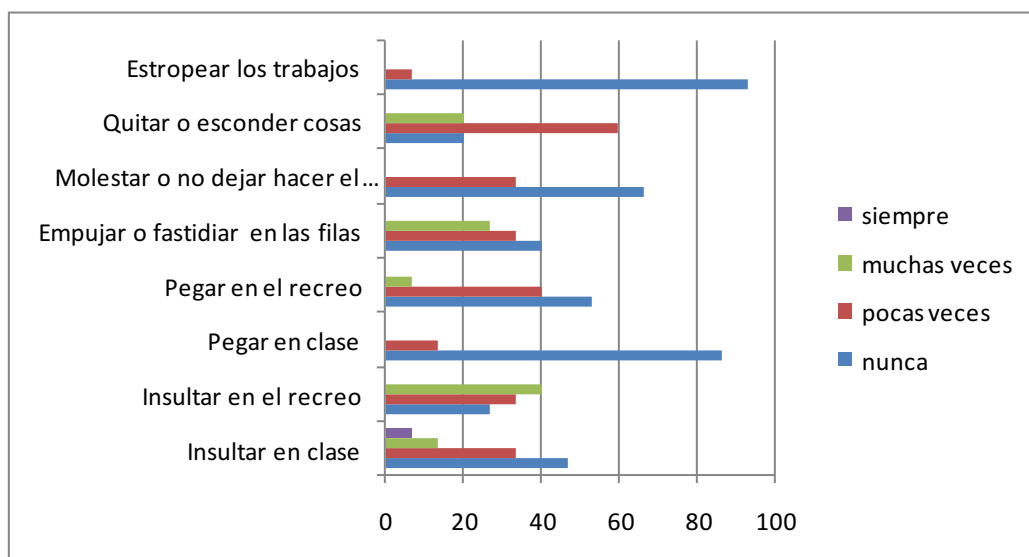


Gráfico 7. Situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 6º de E.P.

Si analizamos la media y desviación típica obtenidas en cada uno de los cursos (ver tabla 14), comprobamos que existen tres situaciones en las que las diferencias entre los cursos son significativas ( $p < 0,05$ ) que son: “insultar en clase”, “pegar en clase” y “pegar en el recreo”.

**Tabla 15.** Medias y desviaciones típicas de las situaciones de violencia escolar presenciadas en función de curso

Situaciones de violencia escolar presenciadas	Curso	Media	Desviación típica
Insultar en clase	3º	1,38	,500
	4º	2,53	,640
	5º	1,86	,770
	6º	1,80	,941
Insultar en el recreo	3º	2,06	,998

	4°	2,73	,594
	5°	2,71	,611
	6°	2,20	,775
Pegar en clase	3°	1,19	,544
	4°	2,00	,000
	5°	1,64	,497
	6°	1,13	,352
Pegar en el recreo	3°	2,31	1,078
	4°	2,47	,834
	5°	2,29	,726
	6°	1,53	,640
Empujar o fastidiar en las filas	3°	2,63	,957
	4°	1,93	,884
	5°	2,07	,917
	6°	1,87	,834
Molestar o no dejar hacer el trabajo	3°	1,69	,602
	4°	1,60	,828
	5°	1,93	,829
	6°	1,33	,488
Quitar o esconder cosas	3°	2,06	,854
	4°	1,40	,632
	5°	2,50	,855
	6°	2,00	,655
Estropear los trabajos	3°	1,31	,602
	4°	1,33	,617
	5°	1,14	,363
	6°	1,07	,258

## 5.2. Situaciones de violencia escolar vividas

A continuación se describirán los resultados obtenidos por el alumnado en la variable “*situaciones de violencia escolar vividas*”. Como en el caso anterior, se realizará en primer lugar un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el total de la muestra, en segundo lugar se realizará el análisis en función del género, y por último en función del curso escolar.

En la tabla 16 se pueden consultar los porcentajes de respuesta del total de la muestra en los ítems que valoran la percepción del alumno desde la perspectiva de víctima.

**Tabla 16.** Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas

Situaciones vividas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Me insultan en clase	43	71,6	12	20	4	6,6	1	1,6
Me insultan en el recreo	21	35	31	51,6	6	10	2	3,3
Me pegan en clase	54	90	3	5	3	5	0	0
Me pegan en el recreo	34	56,6	19	31,6	5	8,3	2	3,3
Me empujan o fastidian en las filas	27	45	22	36,6	8	13,3	3	5
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	39	65	15	25	6	10	0	0
Me quitan o esconden las cosas	30	50	24	40	5	8,3	1	1,6
Me estropean los trabajos	55	91,6	3	5	2	3,33	0	0
Me dejan jugar los compañeros con ellos	3	5	6	10	14	23,3	37	61,6
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	45	75	10	16,6	4	6,6	1	1,6
Tengo que jugar solo en el recreo	42	70	15	25	2	3,3	1	1,6
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	41	68,3	13	21,6	5	8,3	1	1,6

Los niños manifiestan vivir en el colegio la mayoría de las situaciones que se valoran a través del cuestionario. “Me insultan en el recreo” es la que obtiene una mayor tasa de respuesta (64,9 %), seguida de ”me empujan o fastidian en las filas” (54,9%) y “ me quitan o esconden las cosas” (49,9%), aunque como puede apreciarse en el gráfico 8. los niños lo puntúan con la puntuación más baja de la escala.

Las situaciones que obtienen los porcentajes más bajos son” me pegan en clase” (10%) y “me estropean los trabajos” (8,33%).

También puede apreciarse que la en la categoría “siempre” sólo obtiene un porcentaje elevado el ítem que está formulado en positivo “me dejan jugar los compañeros con ellos” (ver gráfico 8).

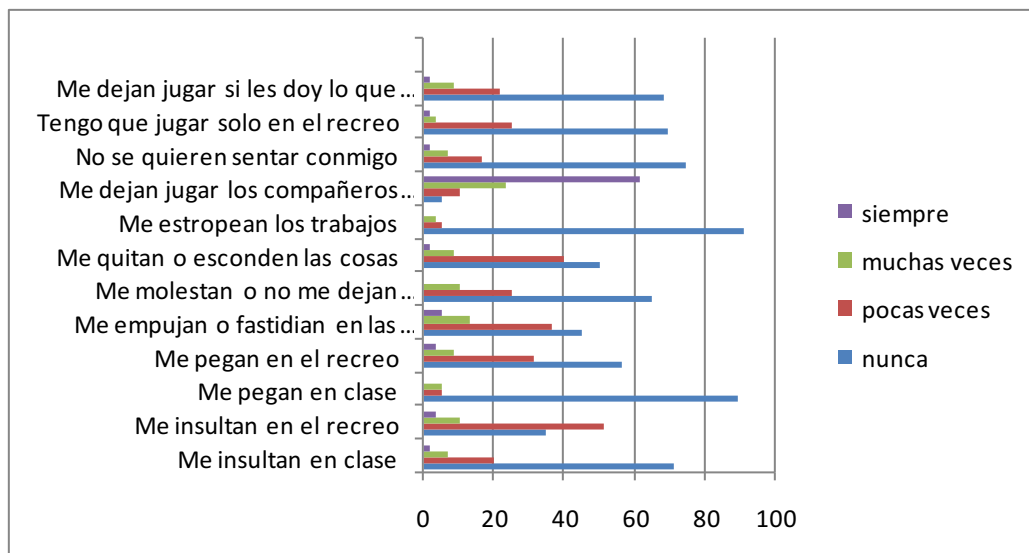


Gráfico 8. Situaciones de violencia escolar vividas

### 5.2.1. Resultados en función del género

Se analizan a continuación, los resultados en la variable “situaciones de violencia escolar vividas” en función de la variable género.

En primer lugar se muestran los resultados obtenidos por los niños (Ver tabla 17).

**Tabla 17.** Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas por los niños

Situaciones vividas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Me insultan en clase	17	68	5	20	2	8	1	4
Me insultan en el recreo	7	28	13	52	3	10	2	3,3
Me pegan en clase	22	88	1	4	2	8	0	0
Me pegan en el recreo	11	44	11	44	3	12	0	0
Me empujan o fastidian en las filas	11	44	10	40	3	12	1	4
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	16	64	6	24	3	12	0	0
Me quitan o esconden las cosas	12	48	11	44	1	4	1	4
Me estropean los trabajos	22	88	3	12	0	0	0	0
Me dejan jugar los compañeros con ellos	3	12	1	4	5	20	16	64
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	20	80	4	16	1	4	0	0
Tengo que jugar solo en el recreo	17	68	7	28	1	4	0	0
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	15	60	8	32	2	8	0	0

Los ítems que obtienen una mayor tasa de respuesta son “me insultan en el recreo” (65,3%), “me empujan o fastidian en las filas” y “me pegan en el recreo” con un 56%.

Como puede apreciarse en el gráfico 9, el ítem “me dejan jugar los compañeros con ellos” obtiene la mayor tasa de respuesta en la categoría “siempre”.

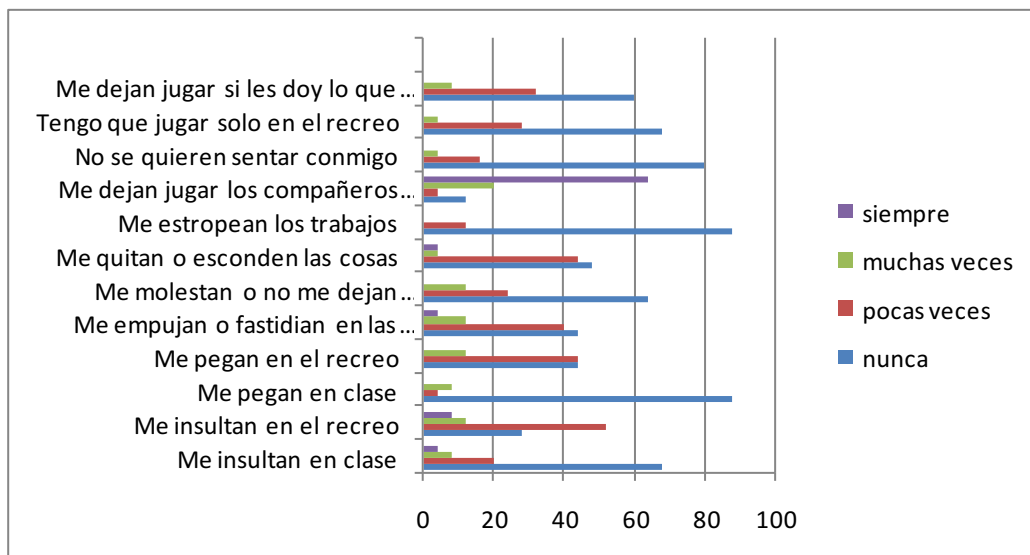


Gráfico 9. Situaciones de violencia escolar vividas por los niños

A continuación se muestran los resultados obtenidos en esta variable por las niñas. Como se puede apreciar en la tabla 18 las niñas al igual que los niños, señalan la situación “me insultan en el recreo” con la mayor tasa de frecuencia (59,9%), en segundo lugar “me empujan o fastidian en la filas” (54,1%) y en tercer lugar “me quitan o me esconden las cosas” (48,5%).

**Tabla 18.** Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas por las niñas

Situaciones vividas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Me insultan en clase	26	74,2	7	20	2	5,7	0	0
Me insultan en el recreo	14	40	18	51,4	3	8,5	0	0
Me pegan en clase	32	91,4	2	5,7	1	2,8	0	0
Me pegan en el recreo	23	65,7	8	22,8	2	5,7	2	5,7
Me empujan o fastidian en las filas	16	45,7	12	34,2	5	14,2	2	5,7
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	23	65,7	7	20	3	8,5	2	5,7
Me quitan o esconden las cosas	18	51,4	13	37,1	4	11,4	0	0
Me estropean los trabajos	33	94,2	0	0	2	5,7	0	0
Me dejan jugar los compañeros con ellos	0	0	5	14,2	9	25,7	21	60
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	25	71,4	6	17,1	3	8,5	1	2,8
Tengo que jugar solo en el recreo	25	71,4	8	22,8	1	2,8	1	2,8
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	26	74,2	5	14,2	3	8,5	1	2,8

No hay diferencias en cuanto al género en las situaciones que señalan con menor frecuencia que son “me pegan en clase” y “me estropean los trabajos”.

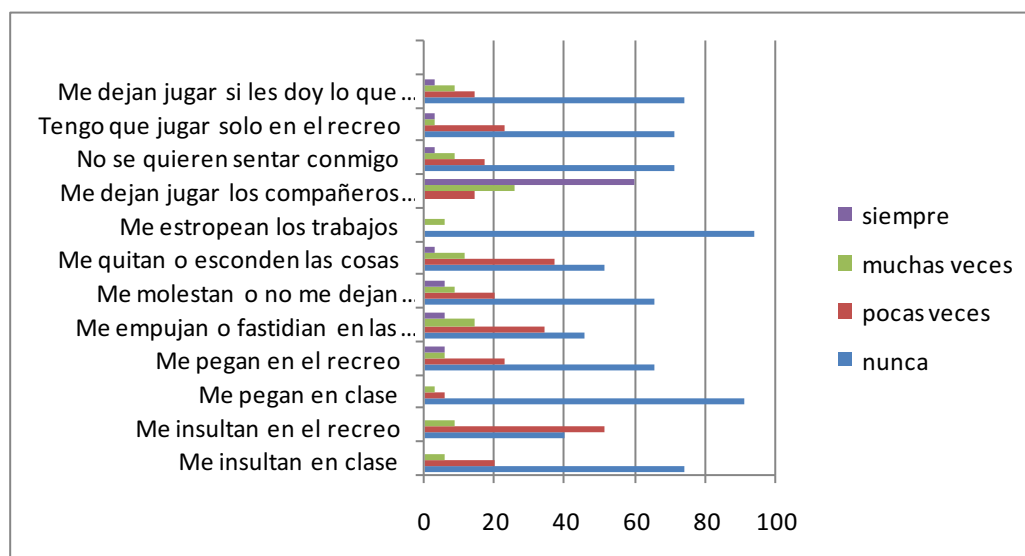


Gráfico 10. Situaciones de violencia escolar vividas por las niñas

Analizando comparativamente los resultados en función del género (ver tabla 19) podemos decir que aunque existen diferencias en las frecuencias con las que niños y niñas

viven diferentes situaciones de violencia verbal, física o de exclusión social, las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas ( $P > 0,05$ ).

**Tabla 19.** Medias y desviaciones típicas en situaciones de violencia escolar vividas según género

Situaciones de violencia escolar vividas	Género	Media	Desviación típica
Me insultan en clase	Niños	1,48	,823
	Niñas	1,31	,583
Me insultan en el recreo	Niños	2,08	,954
	Niñas	1,69	,631
Me pegan en clase	Niños	1,24	,597
	Niñas	1,11	,404
Me pegan en el recreo	Niños	1,68	,690
	Niñas	1,51	,853
Me empujan o fastidian en las filas	Niños	1,76	,831
	Niñas	1,80	,901
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	Niños	1,48	,714
	Niñas	1,54	,886
Me quitan o esconden las cosas	Niños	1,64	,757
	Niñas	1,60	,695
Me estropean los trabajos	Niños	1,12	,332
	Niñas	1,11	,471
Me dejan jugar los compañeros con ellos	Niños	1,64	1,036
	Niñas	1,54	,780
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	Niños	1,32	,627
	Niñas	1,46	,780
Tengo que jugar solo en el recreo	Niños	1,60	,913
	Niñas	1,37	,690
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	Niños	1,60	,816
	Niñas	1,40	,775

### ***5.2.2. Resultados en función del curso escolar***

A continuación se detallan y analizan los resultados obtenidos por cada uno de los cursos en la variable “*situaciones de violencia escolar vividas*” que forman parte de la muestra del estudio, y posteriormente se analizan comparativamente estos resultados.

**3º de Educación Primaria**

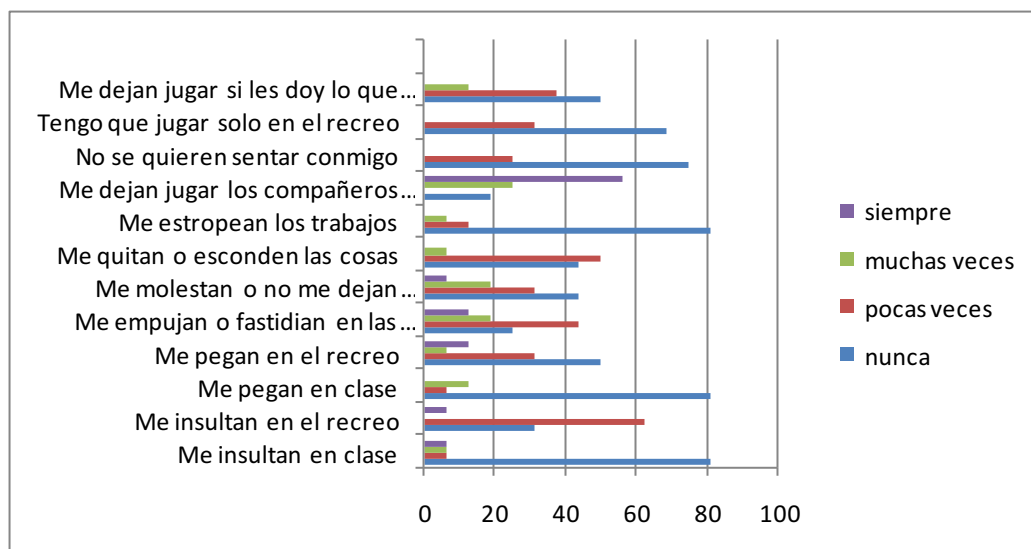
En la tabla 20 se pueden consultar los porcentajes de respuesta del alumnado de 3º de E.P. en los ítems que valoran la percepción de la violencia escolar desde la perspectiva de víctima.

**Tabla 20.** Porcentajes de respuesta a situaciones de violencia de escolar vivida por el alumnado de 3º de E.P.

Situaciones vividas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Me insultan en clase	13	81,2	1	6,2	1	6,2	1	6,2
Me insultan en el recreo	5	31,2	10	62,5	0	0	1	6,2
Me pegan en clase	13	81,2	1	6,2	2	12,5	0	0
Me pegan en el recreo	8	50	5	31,2	1	6,2	2	12,5
Me empujan o fastidian en las filas	4	25	7	43,7	3	18,7	2	12,5
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	7	43,7	5	31,2	3	18,7	1	6,2
Me quitan o esconden las cosas	7	43,7	8	50	1	6,2	0	0
Me estropean los trabajos	13	81,2	2	12,5	1	6,2	0	0
Me dejan jugar los compañeros con ellos	3	18,7	0	0	4	25	9	56,2
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	12	75	4	25	0	0	0	0
Tengo que jugar solo en el recreo	11	68,7	5	31,2	0	0	0	0
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	8	50	6	37,5	2	12,5	0	0

Los niños de 3º de E.P. señalan como situación vivida con un porcentaje más elevado “me empujan o fastidian en las filas” (74,9%), seguido de “me insultan en el recreo” (68,7%) y “me quitan o esconden las cosas” (56,2%).

Como se puede observar en el gráfico 11, situaciones que se pueden vivir en el aula como “me insultan en clase”, “me pegan en clase” y me estropean los trabajos” obtienen los porcentajes más bajos (18,7%).



**Gráfico 11.** Situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 3º de E.P.



**4º de Educación Primaria**

En la tabla 21 se pueden consultar los porcentajes de respuesta del alumnado de 4º de E.P. en los ítems que valoran la percepción de la violencia escolar desde la perspectiva de víctima

**Tabla 21.** Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 4º de E.P

Situaciones vividas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Me insultan en clase	12	80	2	13,3	1	6,6	0	0
Me insultan en el recreo	7	46,6	5	33,3	2	13,3	1	6,6
Me pegan en clase	13	86,6	1	6,6	1	6,6	0	0
Me pegan en el recreo	8	53,3	5	33,3	2	13,3	0	0
Me empujan o fastidian en las filas	10	66,6	4	26,6	1	6,6	0	0
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	11	73,3	1	6,6	2	13,3	1	6,6
Me quitan o esconden las cosas	10	66,6	4	26,6	1	6,6	0	0
Me estropean los trabajos	14	93,3	1	6,6	0	0	0	0
Me dejan jugar los compañeros con ellos	0	0	0	0	3	20	12	80
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	12	80	0	0	3	20	0	0
Tengo que jugar solo en el recreo	9	60	4	26,6	0	0	2	13,3
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	11	73,3	1	6,6	3	20	0	0

Los niños de 4º de E.P. señalan como situaciones vividas en mayor porcentaje “me insultan en el recreo” (53,2%), en segundo lugar “me pegan en el recreo” (46,6%) y en tercer lugar “tengo que jugar sólo en el recreo” (39,9%).

Las puntuaciones más bajas como en el curso anterior la reciben “me pegan en clase” (13,2%) y me insultan en clase (19,9%).

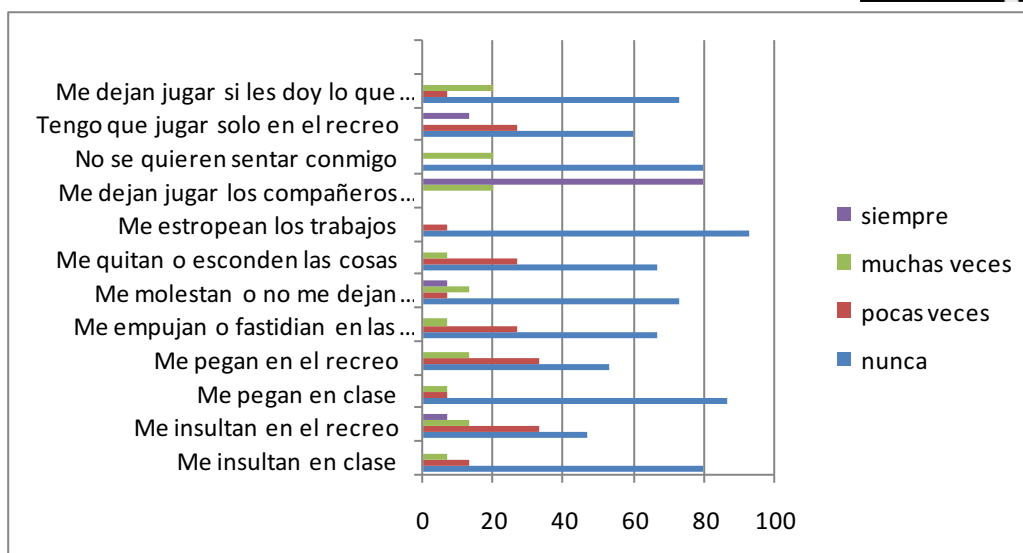


Gráfico 12. Situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 4º de E.P.

### ***5º de Educación Primaria***

Los porcentajes de respuesta en cada uno de las situaciones de violencia escolar presenciadas por el alumnado de 5º de E.P. figuran en la tabla 22.

**Tabla 22.** Porcentajes de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 5º de E.P.

Situaciones vividas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Me insultan en clase	9	64,2	5	35,7	0	0	0	0
Me insultan en el recreo	4	28,5	9	64,2	1	7,1	0	0
Me pegan en clase	14	100	0	0	0	0	0	0
Me pegan en el recreo	8	57,1	5	35,7	1	7,1	0	0
Me empujan o fastidian en las filas	5	35,7	7	50	2	14,2	0	0
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	10	71,4	3	21,4	1	7,1	0	0
Me quitan o esconden las cosas	7	50	6	42,8	0	0	1	7,1
Me estropean los trabajos	14	100	0	0	0	0	0	0
Me dejan jugar los compañeros con ellos	0	0	3	21,4	5	35,7	6	42,8
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	10	71,4	2	14,2	1	7,1	1	7,1
Tengo que jugar solo en el recreo	9	64,2	3	21,4	2	14,2	0	0
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	10	71,4	3	21,4	0	0	1	7,1

Los niños de 5º de E.P. señalan como situaciones vividas en mayor porcentaje “me insultan en el recreo” (71,3 %), en segundo lugar “me empujan o fastidian en las filas” (54,2%) y en tercer lugar “me quitan o esconden las cosas” (49,9 %).

En este curso el 100% de los niños nunca ha vivido situaciones como “me pegan en clase” y “me estropean los trabajos”

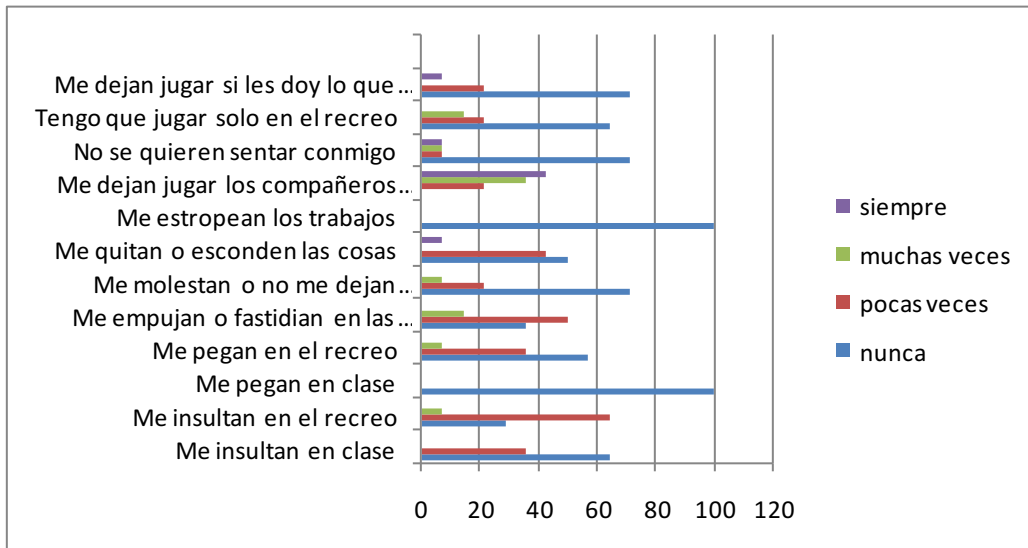


Gráfico 13. Situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 5º de E.P.

### 6º de Educación Primaria

Los resultados obtenidos en los ítems que valoran las situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 6º de E.P. se pueden consultar en la tabla 23.

**Tabla 23.** Porcentaje de respuesta a las situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 6º de E.P.

Situaciones vividas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	N	%	n	%	n	%
Me insultan en clase	9	60	4	26,6	2	13,3	0	0
Me insultan en el recreo	5	33,3	7	46,6	3	20	0	0
Me pegan en clase	14	93,3	1	6,6	0	0	0	0
Me pegan en el recreo	10	66,6	4	26,6	1	6,6	0	0
Me empujan o fastidian en las filas	8	53,3	4	26,6	2	13,3	1	6,6
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	11	73,3	4	26,6	0	7,1	0	0
Me quitan o esconden las cosas	6	40	6	40	3	20	0	6,6
Me estropean los trabajos	14	93,3	0	0	1	6,6	0	0
Me dejan jugar los compañeros con ellos	0	0	3	20	2	13,3	10	66,6
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	11	73,3	4	26,6	0	0	0	0
Tengo que jugar solo en el recreo	12	80	3	20	0	0	0	0
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	12	80	3	20	0	0	0	0

Los niños de 6º de E.P. señalan como situaciones vividas en mayor porcentaje “me insultan en el recreo” y “me quitan o esconden las cosas” (66,6 %), y en tercer lugar “me empujan o fastidian en las filas” (46,5 %). Los porcentajes más bajos los reciben las situaciones “me pegan en clase” y “me estropean los trabajos” (6,6%).

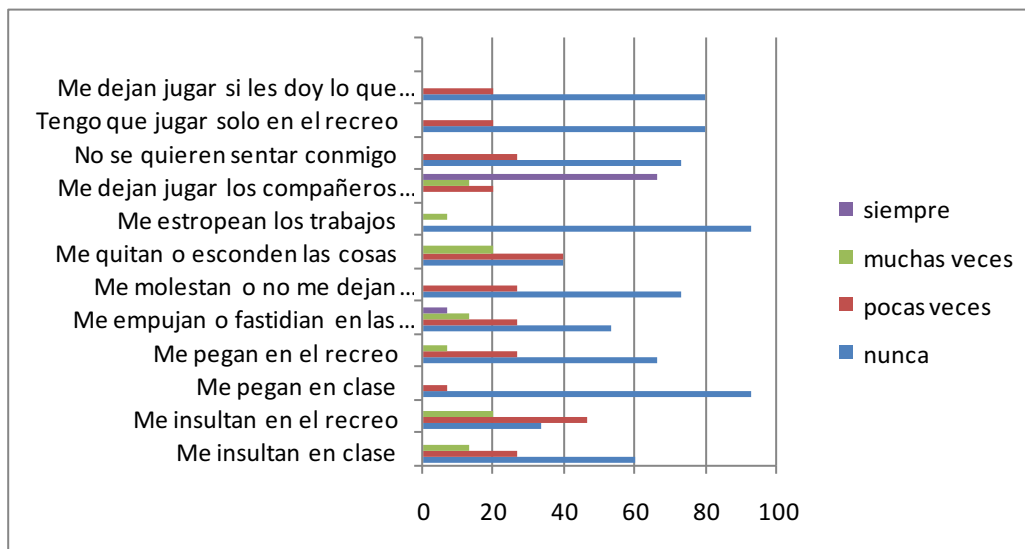


Gráfico 14. Situaciones de violencia escolar vividas por el alumnado de 6º de E.P.

Si analizamos los resultados obtenidos en cada uno de los cursos, media y desviación típica (ver tabla 24), comprobamos que aunque existen diferencias por cursos en la frecuencia con la que los alumnos dicen vivir situaciones diferentes situaciones de violencia escolar, estas diferencias no son estadísticamente significativas ( $p > 0,05$ ).

Tabla 24. Medias y desviaciones típicas en las situaciones de violencia escolar vividas según curso

Situaciones de violencia escolar vividas	Curso	Media	Desviación típica
Me insultan en clase	3º	1,38	,885
	4º	1,27	,594
	5º	1,36	,497
	6º	1,53	,743
Me insultan en el recreo	3º	1,94	,929
	4º	1,80	,941
	5º	1,79	,579
	6º	1,87	,743
Me pegan en clase	3º	1,31	,704
	4º	1,20	,561
	5º	1,07	,267
	6º	1,07	,258
Me pegan en el recreo	3º	1,81	1,047
	4º	1,60	,737
	5º	1,50	,650
	6º	1,40	,632

Me empujan o fastidian en las filas	3°	2,19	,981
	4°	1,40	,632
	5°	1,79	,699
	6°	1,73	,961
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	3°	1,88	,957
	4°	1,53	,990
	5°	1,36	,633
	6°	1,27	,458
Me estropean los trabajos	3°	1,25	,577
	4°	1,07	,258
	5°	1,00	,000
	6°	1,13	,516
Me dejan jugar los compañeros con ellos	3°	1,75	1,183
	4°	1,20	,414
	5°	1,86	,864
	6°	1,53	,834
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	3°	1,38	,619
	4°	1,40	,828
	5°	1,57	,938
	6°	1,27	,458
Juego solo en el recreo	3°	1,50	,816
	4°	1,67	1,047
	5°	1,50	,760
	6°	1,20	,414
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	3°	1,81	,911
	4°	1,47	,834
	5°	1,43	,852
	6°	1,20	,414

### 5.3. Situaciones de violencia escolar realizadas

A continuación se describirán los resultados obtenidos por el alumnado en la variable “*situaciones de violencia escolar realizadas*”. Como en los casos anteriores, se realizará en primer lugar un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el total de la muestra, en segundo lugar se realizará el análisis en función del género, y por último en función del curso escolar.

**Tabla 25.** Porcentaje de respuesta ante situaciones de violencia escolar realizadas

Situaciones realizadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
He insultado en clase	54	90	6	10	0	0	0	0
He insultado en el recreo	35	58,3	23	38,3	1	1,6	1	1,6
He pegado en clase	51	85	9	15	0	0	0	0
He pegado en el recreo	45	75	14	23,3	1	1,6	0	0
He empujado o fastidiado en las filas	43	71,6	15	25	1	1,6	1	1,6
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	48	80	10	16,6	1	1,6	1	1,6
He estropeado el trabajo a algún compañero	55	91,6	3	5	1	1,6	1	1,6
He dejado de jugar con algún compañero	35	58,3	19	31,6	2	3,3	4	6,6
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	48	80	7	11,6	1	1,6	4	6,6

En el total de la muestra, las conductas realizadas en mayor porcentaje “he insultado en el recreo” y “he dejado de jugar con algún compañero” (41,5%), “he empujado y fastidiado en las filas” (28,2%) y “he pegado en el recreo” (24,9%).

Como se puede apreciar en el gráfico 15 las situaciones que obtienen los porcentajes más bajos son “he insultado en clase” (10%) y “he estropeado los trabajos a algún compañero” (8,2%).

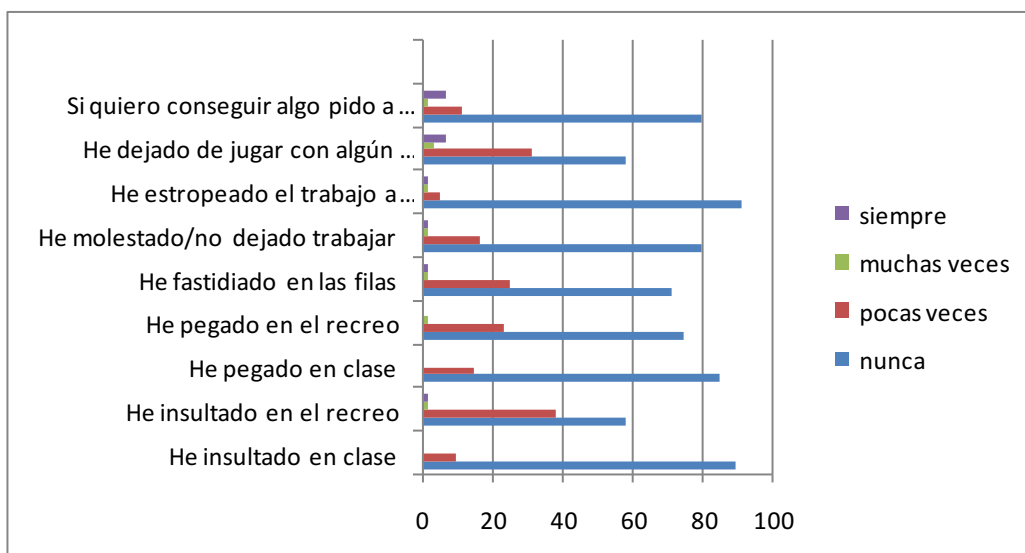


Gráfico 15. Situaciones de violencia escolar realizadas

### 5.3.1. Resultados en función del género

Se analizan a continuación, los resultados en la variable “situaciones de violencia escolar realizadas” en función de la variable género.

En primer lugar se muestran los resultados obtenidos por los niños de la muestra (Ver tabla 26).

**Tabla 26.** Porcentaje de respuesta ante situaciones de violencia escolar realizadas por niños

Situaciones realizadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
He insultado en clase	20	80	5	20	0	0	0	0
He insultado en el recreo	10	40	13	52	1	4	1	4
He pegado en clase	19	76	6	24	0	0	0	0
He pegado en el recreo	17	68	7	28	1	4	0	0
He empujado o fastidiado en las filas	12	48	11	44	2	8	0	0
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	18	72	5	20	1	4	1	4
He estropeado el trabajo a algún compañero	22	88	2	8	0	0	1	4
He dejado de jugar con algún compañero	14	56	6	24	1	4	4	16
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	19	76	2	8	0	0	4	16

Los niños señalan como las conductas realizadas en mayor porcentaje “he insultado en el recreo” (60%), “he empujado y fastidiado en las filas” (52%) y “he dejado de jugar con algún compañero” (44%).

Las situaciones que obtienen los porcentajes más bajos son “he estropeado los trabajos a algún compañero” (12%). La situación “he pegado en clase” obtiene una puntuación ligeramente más alta que “he insultado en clase”.

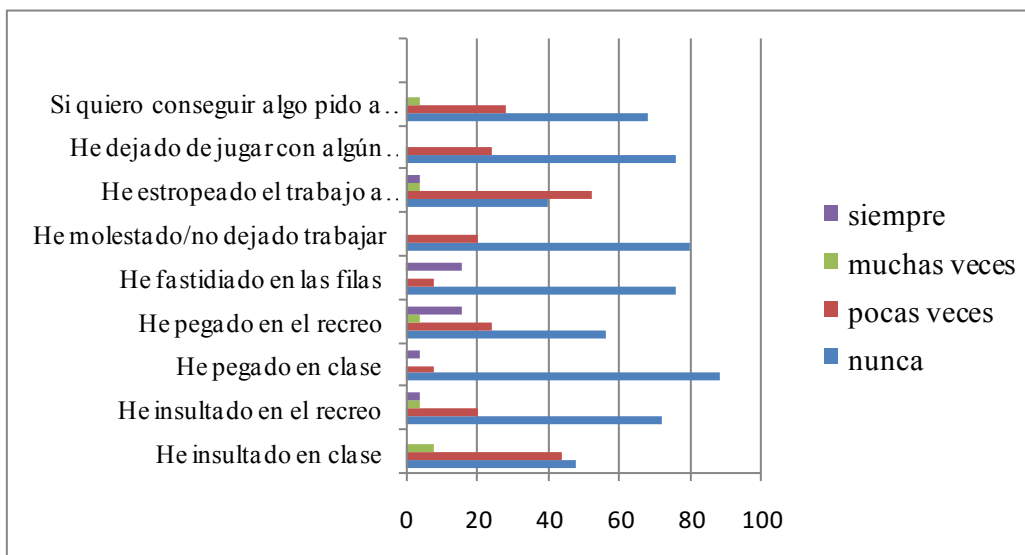


Gráfico 16. Situaciones de violencia escolar realizadas por niños

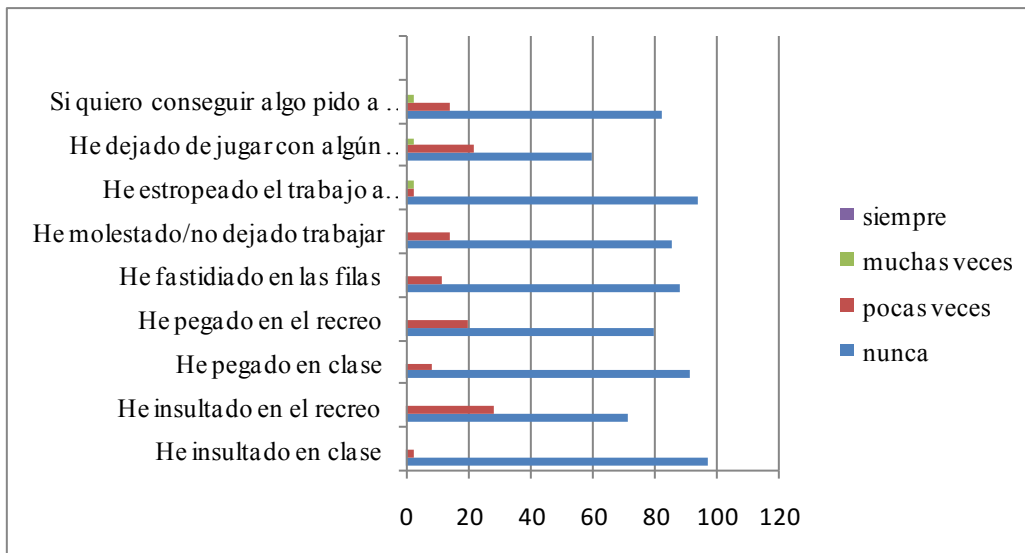
A continuación se muestran los resultados obtenidos por las niñas, desde la perspectiva de agresor (ver tabla 27).

**Tabla 27.** Porcentajes de respuesta ante situaciones de violencia escolar realizadas por niñas

Situaciones realizadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	N	%	n	%	n	%	n	%
He insultado en clase	34	97,1	1	2,8	0	0	0	0
He insultado en el recreo	25	71,4	10	28,5	0	0	0	0
He pegado en clase	32	91,4	3	8,5	0	0	0	0
He pegado en el recreo	28	80	7	20	0	0	0	0
He empujado o fastidiado en las filas	31	88,5	4	11,4	0	0	0	0
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	30	85,7	5	14,2	0	0	0	0
He estropeado el trabajo a algún compañero	33	94,2	1	2,8	1	2,8	0	0
He dejado de jugar con algún compañero	21	60	13	21,6	1	2,8	0	0
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	29	82,8	5	14,2	1	2,8	0	0

Las niñas señalan como las conductas realizadas en mayor porcentaje “he insultado en el recreo” (28,5%), “he dejado de jugar con algún compañero” (24,4%) y “he pegado en el recreo” (20%).

Como se puede apreciar en el gráfico 17 las situaciones que obtienen los porcentajes más bajos son “he insultado en clase” (2,8%) “he estropeado los trabajos a algún compañero” (5,6%) y “he pegado en clase” (8,5%).



**Gráfico 17.** Situaciones de violencia escolar realizadas por niñas

Analizando comparativamente los resultados en función del género (ver tabla 28) podemos decir que los niños manifiestan en mayor medida que las niñas realizar todas las conductas violentas y además estas diferencias son estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) en todas las situaciones excepto en la conducta de “insultar en el recreo”.



**Tabla 28.** Medias y desviaciones típicas en situaciones de violencia escolar realizadas según género.

Situaciones de violencia escolar realizadas	Género	Media	Desviación típica
He insultado en clase	Niños	1,20	,408
	Niñas	1,03	,169
He insultado en el recreo	Niños	1,72	,737
	Niñas	1,29	,458
He pegado en clase	Niños	1,24	,436
	Niñas	1,09	,284
He pegado en el recreo	Niños	1,44	,768
	Niñas	1,23	,426
He empujado o fastidiado en las filas	Niños	1,64	,757
	Niñas	1,11	,323
He molestado o no dejado trabajar a algún compañero	Niños	1,40	,764
	Niñas	1,14	,355
He estropeado el trabajo a algún compañero	Niños	1,20	,645
	Niñas	1,09	,373
He dejado de jugar con algún compañero	Niños	1,92	1,187
	Niñas	1,43	,558
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	Niños	1,56	1,121
	Niñas	1,20	,473

### ***5.3.2. Resultados en función del curso escolar***

A continuación se detallan y analizan los resultados obtenidos por cada uno de los cursos en la variable “*situaciones de violencia escolar realizadas*” que forman parte de la muestra del estudio, y posteriormente se analizan comparativamente estos resultados.

#### **3º de Educación Primaria**

En la tabla 29 se pueden consultar los porcentajes de respuesta del alumnado de 3º de E.P. en los ítems que valoran la percepción de la violencia escolar desde la perspectiva de agresor.

**Tabla 29.** Porcentaje de respuesta ante situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 3° de E.P.

Situaciones realizadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
He insultado en clase	15	93,7	1	6,2	0	0	0	0
He insultado en el recreo	12	75	3	18,7	0	0	1	6,2
He pegado en clase	13	81,2	3	18,7	0	0	0	0
He pegado en el recreo	13	81,2	2	12,5	1	6,2	0	0
He empujado o fastidiado en las filas	9	56,2	6	37,5	0	0	1	6,2
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	14	87,5	0	0	1	6,2	1	6,2
He estropeado el trabajo a algún compañero	13	81,2	1	6,2	1	6,2	1	6,2
He dejado de jugar con algún compañero	7	43,7	6	37,5	0	0	3	18,7
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	9	56,2	3	18,7	1	6,2	3	18,7

En 3° de E.P. el alumnado señala como situaciones realizadas en mayor porcentaje “he dejado de jugar con algún compañero” (56,2%), seguido de “si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio” (43,6%) y “he empujado o fastidiado en las filas” (37,5%).

La situación que obtiene el porcentaje más bajo, como se puede apreciar en el gráfico 18 es “he insultado en clase” (6,2%).

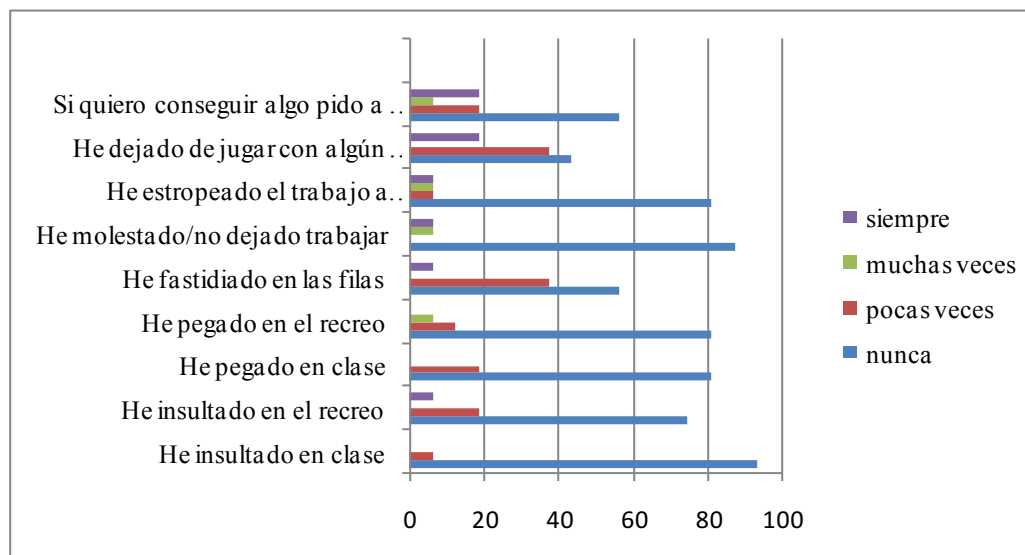


Gráfico 18. Situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 3° de EP

#### **4° de Educación Primaria**

En la tabla 30 se pueden consultar los porcentajes de respuesta del alumnado de 4° de E.P. en los ítems que valoran la percepción de la violencia escolar desde la perspectiva de víctima.

**Tabla 30.** Porcentaje de respuesta a las situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 4º E.P.

Situaciones realizadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
He insultado en clase	13	86,6	2	13,3	0	0	0	0
He insultado en el recreo	9	60	5	33,3	1	6,6	0	0
He pegado en clase	12	80	3	20	0	0	0	0
He pegado en el recreo	10	66,6	5	33,3	0	0	0	0
He empujado o fastidiado en las filas	13	86,6	1	6,6	1	6,6	0	0
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	13	86,6	2	13,3	0	0	0	0
He estropeado el trabajo a algún compañero	13	86,6	1	6,6	0	0	1	6,6
He dejado de jugar con algún compañero	7	43,7	6	37,5	0	0	3	18,7
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	9	56,2	3	18,7	1	6,2	3	18,7

En 4º de E.P. el alumnado señala como situaciones realizadas en mayor porcentaje al igual que sus compañeros de 3º, “he dejado de jugar con algún compañero” (56,2%), seguido de “si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio” (43,6%) sin embargo en tercer lugar señalan “he insultado en el recreo” (39,9%).

Con el mismo porcentaje se encuentran las situaciones “he insultado en clase”, “he empujado o fastidiado en las filas”, “he molestado o no he dejado trabajar a algún compañero” y “he estropeado el trabajo a algún compañero” con un 13,3 %.

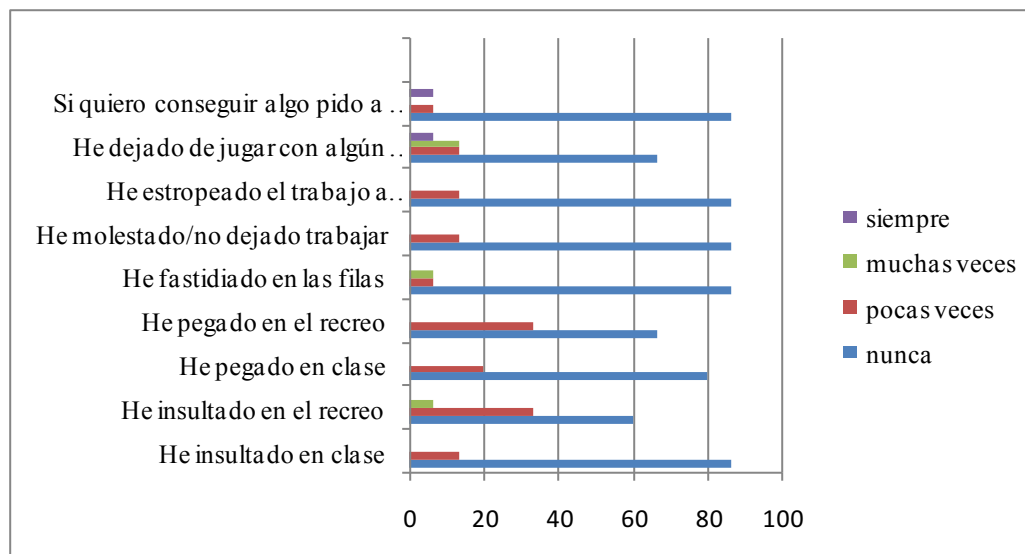


Gráfico 19. Situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 4º de E.P.

### 5º de Educación Primaria

Los resultados obtenidos por el alumnado de 5º de E.P. se muestran en la tabla 31.

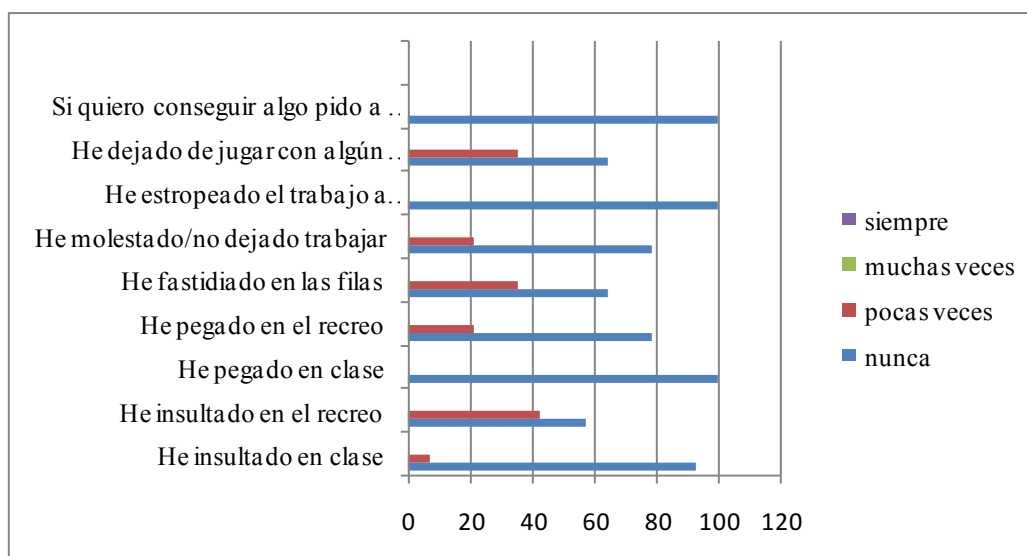
**Tabla 31.** Porcentaje de respuesta a las situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 5° de E.P.

Situaciones realizadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
He insultado en clase	13	92,8	1	7,1	0	0	0	0
He insultado en el recreo	8	57,1	6	42,8	0	0	0	0
He pegado en clase	14	100	0	0	0	0	0	0
He pegado en el recreo	11	78,5	3	21,4	0	0	0	0
He empujado o fastidiado en las filas	9	64,2	5	35,7	0	0	0	0
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	11	78,5	3	21,4	0	0	0	0
He estropeado el trabajo a algún compañero	14	100	0	0	0	0	0	0
He dejado de jugar con algún compañero	9	64,2	5	35,7	0	0	0	0
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	14	100	0	0	0	0	0	0

El alumnado de 5° de E.P. señala como situaciones realizadas en mayor porcentaje “he insultado en el recreo” (42,8%), y en segundo lugar en igual porcentaje “he empujado o fastidiado en las filas” y “he dejado de jugar con algún compañero” (35,7 %).

En este curso el 100% de los alumnos señala no haber realizado las siguientes conductas “he pegado en clase”, “he estropeado el trabajo a algún compañero” y “si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio”.

Como puede apreciarse en el gráfico 20. Todos los ítems reciben puntuación en la categoría más baja de la escala (pocas veces).



**Gráfico 20.** Situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 5° de E.P.

**6º de Educación Primaria**

La tabla 32 muestra los resultados obtenidos en las situaciones de violencia escolar desde la perspectiva de agresor por el alumnado de 6º de E.P.

**Tabla 32.** Porcentaje de respuesta a las situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 6º de E.P.

Situaciones realizadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
He insultado en clase	13	86,6	2	13,3	0	0	0	0
He insultado en el recreo	6	40	9	60	0	0	0	0
He pegado en clase	12	80	3	20	0	0	0	0
He pegado en el recreo	11	73,3	4	26,6	0	0	0	0
He empujado o fastidiado en las filas	12	80	3	20	0	0	0	0
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	10	66,6	5	33,3	0	0	0	0
He estropeado el trabajo a algún compañero	15	100	0	0	0	0	0	0
He dejado de jugar con algún compañero	9	60	6	40	0	0	0	0
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	12	80	3	20	0	0	0	0

En 6º de E.P. el alumnado señala como situaciones realizadas en mayor porcentaje “he insultado en el recreo” (60%), en segundo lugar “he dejado de jugar con algún compañero” (40%) y en tercer lugar “he molestado o no he dejado trabajar a algún compañero” (33,3%).

En el ítem “he estropeado el trabajo a algún compañero”, todos los alumnos señalan no haber realizado nunca esta conducta.

Como en el curso anterior, y como se puede apreciar en el gráfico 21 todas las situaciones obtienen puntuación en la categoría más baja de la escala.

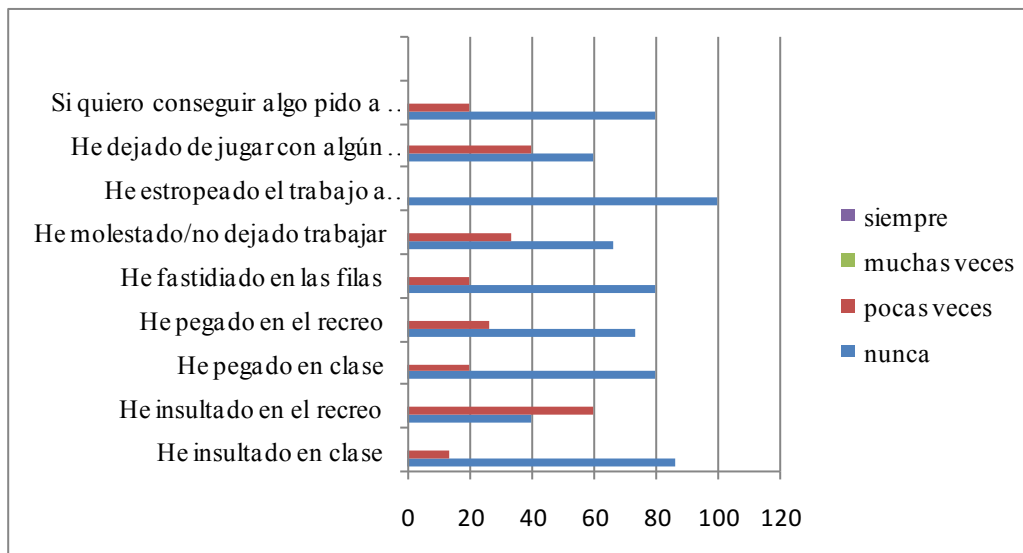


Gráfico 21. Situaciones de violencia escolar realizadas por el alumnado de 6º de E.P.

Si analizamos comparativamente los resultados obtenidos en cada uno de los cursos (ver tabla 33), comprobamos que aunque existen diferencias por cursos en la frecuencia con la que los alumnos dicen llevar a cabo conductas de violencia escolar, estas diferencias no son estadísticamente significativas ( $p > 0,05$ ).

**Tabla 33.** Medias y desviaciones típicas en situaciones de violencia escolar realizadas según curso

Situaciones de violencia escolar realizadas	Curso	Media	Desviación típica
He insultado en clase	3°	1,13	,352
	4°	1,13	,352
	5°	1,07	,267
	6°	1,13	,352
He insultado en el recreo	3°	1,38	,806
	4°	1,47	,640
	5°	1,43	,514
	6°	1,60	,507
He pegado en clase	3°	1,19	,403
	4°	1,20	,414
	5°	1,00	,000
	6°	1,20	,414
He pegado en el recreo	3°	1,38	,885
	4°	1,40	,507
	5°	1,21	,426
	6°	1,27	,458
He empujado o fastidiado en las filas	3°	1,56	,814
	4°	1,20	,561
	5°	1,36	,497
	6°	1,20	,414
He molestado o no he dejado de trabajar a algún compañero	3°	1,31	,873
	4°	1,13	,352
	5°	1,21	,426
	6°	1,33	,488
He estropeado el trabajo a algún compañero	3°	1,38	,885
	4°	1,13	,352
	5°	1,00	,000
	6°	1,00	,000
He dejado de jugar con algún compañero	3°	1,94	1,124
	4°	1,60	,986

	5°	1,57	,852
	6°	1,40	,507
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	3°	1,88	1,204
	4°	1,27	,799
	5°	1,00	,000
	6°	1,20	,414

## 5.4. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar

Analizaremos a continuación el comportamiento del alumnado cuando viven o presencian situaciones de violencia escolar.

Como hicimos con las anteriores variables analizadas, situaciones presenciadas, vividas y realizadas, en primer lugar se analizarán los resultados en el total de la muestra (ver tabla 34) para hacerlo posteriormente en función del género y del curso.

**Tabla 34.** Porcentaje de respuesta en comportamiento ante situaciones de violencia escolar

Comportamiento ante situaciones	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor/a?	4	6,6	21	35	5	8,3	30	50
Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	9	15	12	20	6	10	33	55
Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	35	58,3	13	21,6	4	6,6	8	13,3
Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices al profesor/a?	10	16,6	11	18,3	13	21,6	26	43,3
Si ves a alguien que tiene algún problema ¿se lo dices a tu familia?	29	48,3	19	31,6	5	8,3	7	11,6
Si ves a alguien que tiene un problema ¿te vas sin decir nada?	38	63,3	10	16,6	4	6,6	8	13,3

Los datos muestran que los niños informan cuando se encuentran en el papel de víctima, en mayor proporción que cuando observan que son los demás los que tienen problemas.

Cuando son ellos los que tienen un problema, informan en mayor proporción a sus familias, sin embargo, desde la perspectiva de espectador, informan en mayor medida a los profesores que a sus familias.

La proporción de alumnos que “no hacen nada” es la misma tanto desde la perspectiva de víctima como de espectador.

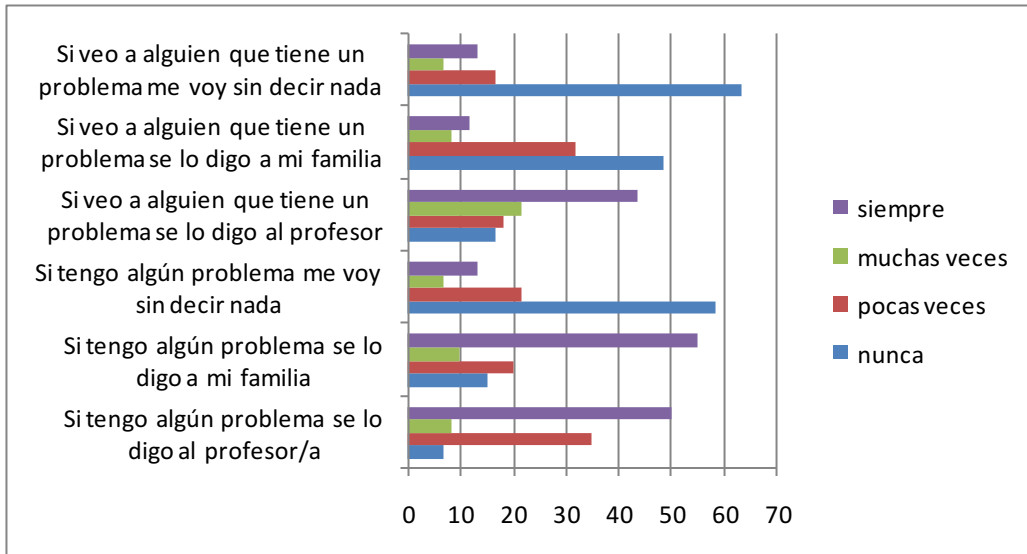


Gráfico 22. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar

### 5.4.1. Resultados en función del género

A continuación se muestran los resultados por separado, obtenidos por los niños y las niñas cuando se les pregunta por su comportamiento ante situaciones de violencia escolar presenciada o vivida. Posteriormente, se realizará un análisis comparativo para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en su comportamiento en función del género.

En la tabla 35 figuran los resultados obtenidos por los niños de la muestra.

Tabla 35. Porcentaje de respuestas en comportamiento ante situaciones de violencia escolar de los niños

Comportamiento ante situaciones	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor/a?	1	4	10	40	2	8	12	48
Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	8	32	7	28	1	4	9	36
Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	12	48	6	24	2	8	5	20
Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices al profesor/a?	6	24	4	16	3	12	12	48
Si ves a alguien que tiene algún problema ¿se lo dices a tu familia?	14	56	8	32	2	8	1	4
Si ves a alguien que tiene un problema ¿te vas sin decir nada?	12	48	5	20	1	4	7	28

Desde la perspectiva de víctima, los niños comunican en mayor medida la existencia de algún problema al profesor, en segundo lugar a sus familias y por último son menos los alumnos que dicen abandonar la situación sin hacer nada.

Sin embargo, desde la perspectiva de espectador, el comportamiento más frecuente entre los niños sigue siendo decirselo al profesor, pero a diferencia de cuando son ellos los



que tienen el problema, hay más niños que abandonan la situación sin decir nada que los que se lo dicen a sus familias.

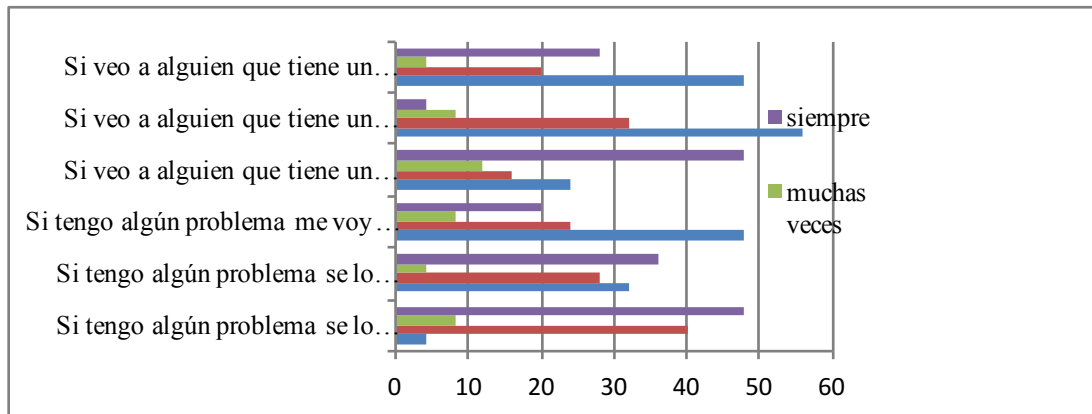


Gráfico 23. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar de los niños

El comportamiento de las niñas en las situaciones de violencia escolar desde la perspectiva de espectadoras como de víctimas se recoge en la tabla 36.

Tabla 36. Porcentajes de respuesta en comportamiento ante situaciones de violencia escolar de las niñas

Comportamiento ante situaciones	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Si tienes algún problema ¿ se lo dices al profesor/a?	3	8,5	11	31,4	3	8,5	18	51,4
Si tienes algún problema ¿ se lo dices a tu familia?	1	2,8	5	14,2	5	14,2	24	68,5
Si tienes algún problema ¿ te vas sin decir nada?	23	65,7	7	20	2	5,7	3	8,5
Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices al profesor/a?	4	11,4	7	20	10	28,5	14	40
Si ves a alguien que tiene algún problema ¿se lo dices a tu familia?	15	42,8	11	31,2	3	8,5	6	17,1
Si ves a alguien que tiene un problema ¿te vas sin decir nada?	26	74,2	5	14,2	3	8,5	1	2,8

Desde la perspectiva de víctima, los datos muestran cómo las niñas informan en mayor medida a sus familias (96,9%), en segundo lugar la mayor tasa de respuesta la obtiene informar al profesor (91,3%) y por último abandonar la situación sin hacer nada.

Cuando se sitúan en la perspectiva de espectadoras, comunican en primer lugar la existencia de problemas al profesor/a, en segundo lugar a sus familias y por último el comportamiento menos frecuente es abandonar la situación sin hacer nada.

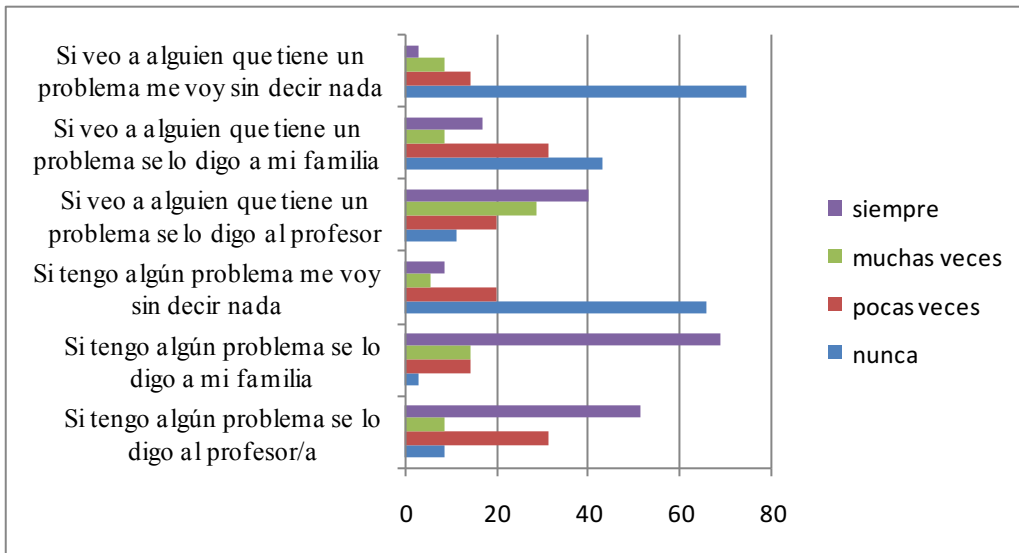


Gráfico 24. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar de las niñas

Analizaremos ahora comparativamente el comportamiento ante situaciones de violencia escolar de niños y niñas. En la tabla 37 figuran las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en el comportamiento de los niños y niñas ante situaciones de violencia escolar presenciada y vivida.

Las niñas comunican en mayor medida tanto a los profesores como a sus familias la existencia de problema, tanto desde la perspectiva de espectadoras como de víctimas. Estas diferencias en función del género, son estadísticamente significativas desde la perspectiva de víctima, en el comportamiento de comunicarlo a la familia.

Desde la perspectiva de espectadoras, las diferencias son significativas en la frecuencia con que lo comunican al profesor y en no abandonar la situación sin intervenir.

**Tabla 37.** Medias y desviaciones típicas en comportamiento ante situaciones de violencia escolar según género

Comportamiento ante situaciones de violencia escolar	Género	Media	Desviación típica
Si tienes algún problema se lo dices al profesor/a	Niños	3,00	1,041
	Niñas	3,03	1,098
Si tienes algún problema se lo dices a tu familia	Niños	2,44	1,294
	Niñas	3,49	,853
Si tienes algún problema, te vas sin decir nada	Niños	2,00	1,190
	Niñas	1,57	,948
Si ves a alguien que tiene un problema, se lo dices al profesor/a	Niños	2,84	1,281
	Niñas	2,97	1,043
Si ves a alguien que tiene un problema, se lo dices a tu familia	Niños	1,60	,816
	Niñas	2,00	1,111
Si ves a alguien que tiene un problema, te vas sin decir nada	Niños	2,17	1,308
	Niñas	1,40	,775

### 5.4.2. Resultados en función del curso escolar

A continuación se detallan y analizan los resultados obtenidos por cada uno de los cursos en la variable comportamiento ante situaciones de violencia escolar, y posteriormente se analizan comparativamente estos resultados.

#### 3º de Educación Primaria

El comportamiento del alumnado de 3º de E.P. como espectadores o como víctimas, figura en la tabla 38.

**Tabla 38.** Comportamiento antes situaciones de violencia escolar del alumnado de 3º de E.P

Comportamiento ante situaciones	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor/a?	0	0	5	31,2	0	0	11	68,7
Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	6	37,5	1	6,2	1	6,2	8	50
Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	8	50	2	12,5	0	0	6	37,5
Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices al profesor/a?	6	37,5	4	25	0	0	6	37,5
Si ves a alguien que tiene algún problema ¿se lo dices a tu familia?	11	68,7	1	6,2	1	6,2	3	18,7

Si ves a alguien que tiene un problema ¿te vas sin decir nada?	6	37,5	2	12,5	2	12,5	6	37,5
--	---	------	---	------	---	------	---	------

Como puede apreciarse en el gráfico 25, el alumnado de 3º de E.P. cuando tiene problemas informa principalmente al profesor/a, en segundo lugar a la familia y por último abandona la situación sin hacer nada.

Sin embargo, desde la perspectiva de espectador, la mayor tasa de respuesta la obtiene la alternativa de abandonar la situación sin hacer nada, en segundo lugar lo comunican al profesor y por último se lo dicen a su familia.

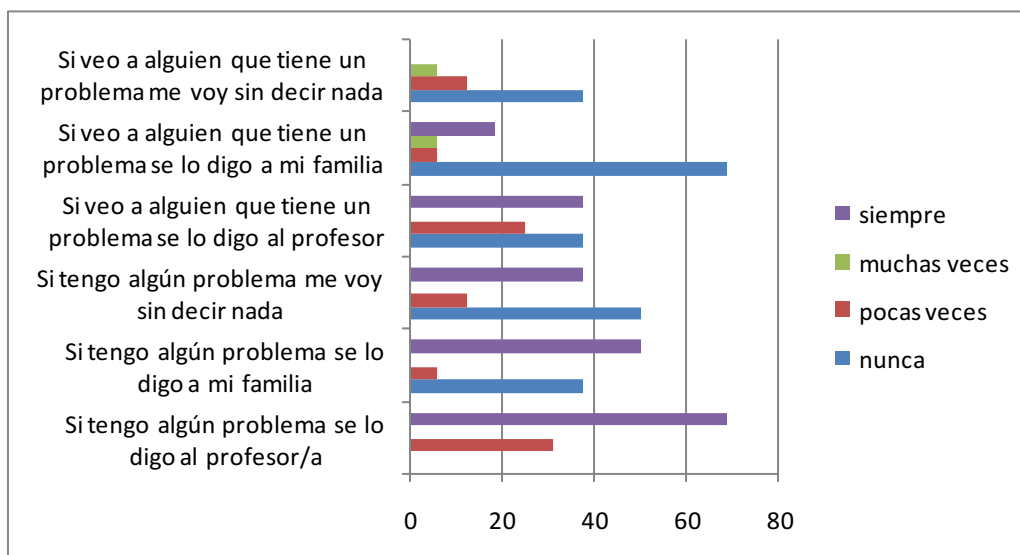


Gráfico 25. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 3º de E.P.

#### 4º de Educación Primaria

En la tabla 39 se pueden consultar los porcentajes de respuesta del alumnado de 4º de E.P. en el comportamiento ante situaciones de violencia escolar.

Tabla 39. Porcentajes de respuesta en comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 4º de E.P.

Comportamiento ante situaciones	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor/a?	1	6,6	4	26,6	1	6,6	9	60
Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	0	0	3	20	1	6,6	11	73,3
Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	14	93,3	0	0	1	6,6	0	0
Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices al profesor/a?	1	6,6	3	20	4	26,6	7	46,6
Si ves a alguien que tiene algún problema ¿se lo dices a tu familia?	3	20	8	53,3	2	13,3	2	13,3
Si ves a alguien que tiene un problema ¿te vas sin	12	80	1	6,6	2	13,3	0	0

decir nada?							
-------------	--	--	--	--	--	--	--

El alumnado de 4º de E.P. desde la perspectiva de víctima comunica en mayor medida la existencia de problemas a su familia, en segundo lugar lo comunica al profesor y por último abandona la situación sin decir nada.

Sin embargo, desde la perspectiva de espectador, lo comunica en mayor medida al profesor, en segundo lugar a su familia y como en el caso anterior, abandona la situación sin decir nada ( ver gráfico 26).

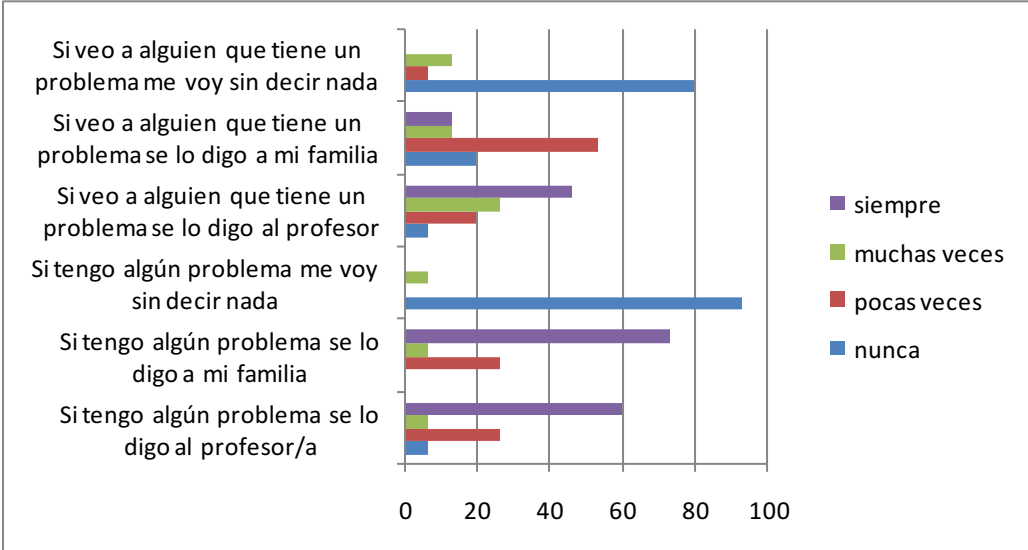


Gráfico 26. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 4º de E.P.

**5º de Educación Primaria**

La tabla 40 muestra los porcentajes de respuesta del alumnado de 5º de E.P. ante situaciones de violencia escolar como espectadores y como víctimas

**Tabla 40.** Porcentajes de respuesta en comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 5º de E.P.

Comportamiento ante situaciones	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor/a?	2	14,2	5	35,7	2	14,2	5	35,7
Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	2	14,2	4	28,5	2	14,2	6	42,8
Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	9	64,2	3	21,4	2	14,2	0	0
Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices al profesor/a?	2	14,2	4	28,5	2	14,2	6	42,8
Si ves a alguien que tiene algún problema ¿se lo dices a tu familia?	5	35,7	6	42,8	2	14,2	1	7,1

Si ves a alguien que tiene un problema ¿te vas sin decir nada?	8	57,1	5	35,7	0	0	1	7,1
--	---	------	---	------	---	---	---	-----

El alumnado de 5º de E.P. desde la perspectiva de víctima lo comunica también en primer lugar a su familia, en segundo lugar al profesor y por último abandona la situación sin decir nada.

Desde la perspectiva de espectador, lo comunica en mayor proporción en primer lugar al profesor/a y luego a su familia. Como en el caso anterior, la respuesta que obtiene la menor tasa de respuesta es abandonar la situación sin hacer nada ( ver gráfico 27).

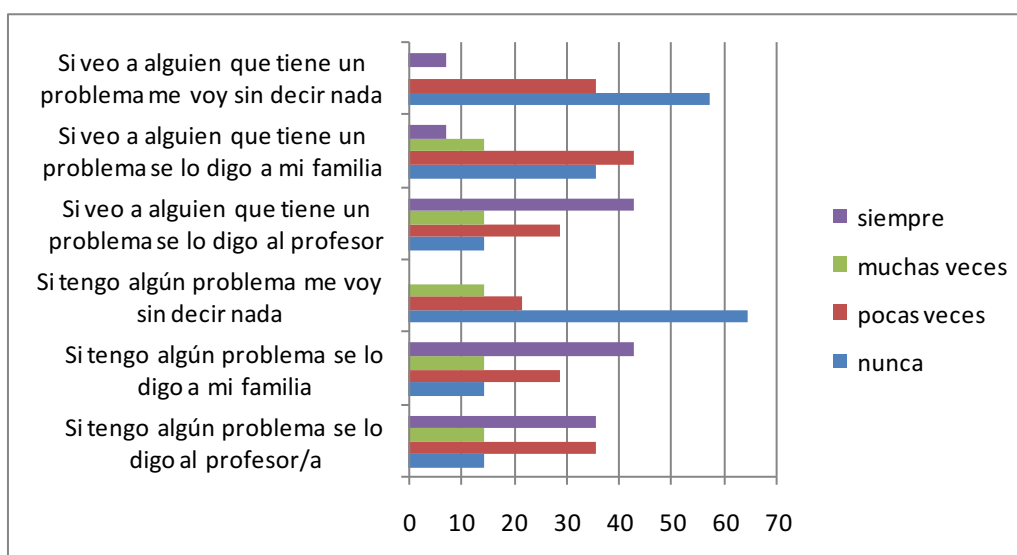


Gráfico 27. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 5º de E.P.

### 6º de Educación Primaria

Por último, las respuestas del alumnado de 6º de E.P. en cuanto al comportamiento ante situaciones de violencia escolar, se pueden consultar en la tabla 41.

**Tabla 41.** Porcentajes de respuesta en comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 6º de E.P.

Comportamiento ante situaciones	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor/a?	1	6,6	7	46,6	2	13,3	5	33,3
Si tienes algún problema ¿ se lo dices a tu familia?	1	6,6	4	26,6	2	13,3	8	53,3
Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	4	26,6	8	53,3	1	6,6	2	13,3
Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices al profesor/a?	1	6,6	0	0	7	46,6	7	46,6
Si ves a alguien que tiene algún problema ¿se lo dices a tu familia?	10	66,6	4	26,6	0	0	1	6,6
Si ves a alguien que tiene un problema ¿te vas sin decir	12	80	2	13,3	0	0	1	6,6

nada?								
-------	--	--	--	--	--	--	--	--

El comportamiento del alumnado de 6° de E.P. desde la perspectiva de víctima, también es comunicar en mayor proporción a su familia, en segundo lugar al profesor/a y por último la menor tasa de respuesta la obtiene abandonar la situación sin hacer nada.

Desde la perspectiva de espectador, lo comunica en mayor proporción al profesor/a, en segundo lugar a su familia y en tercer lugar abandona la situación sin hacer nada.

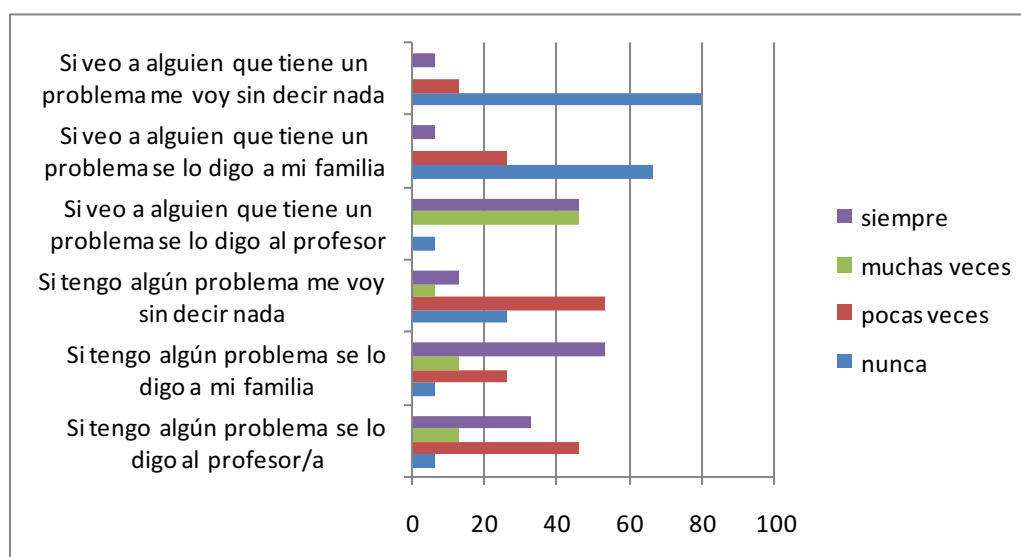


Gráfico 28. Comportamiento ante situaciones de violencia escolar del alumnado de 6° de E.P.

Por último, analizando comparativamente los resultados obtenidos según la variable curso escolar, vemos como es el alumnado de 3° de E.P. el que comunica en mayor medida sus problemas al profesor; mientras que el alumnado de 4° es el que en mayor medida lo comunica a su familia.

Desde la perspectiva de espectador, es el alumnado de 6° el que más comunica al profesor y el alumnado de 4° el que lo comunica a sus familias.

Sin embargo, las diferencias encontradas en el comportamiento intergrupos sólo son estadísticamente significativas en el comportamiento adoptado tanto desde la perspectiva de espectador como de víctima de no “hacer nada”, siendo el alumnado más pequeño de la muestra (3° de E.P) el que obtiene la media más elevada en ambas.

**Tabla 42.** Medias y desviaciones típicas en comportamiento ante situaciones de violencia escolar según curso escolar

<b>Comportamiento ante situaciones de violencia escolar</b>	<b>Curso</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Si tienes algún problema, se lo dices al profesor/a	3º	3,38	,957
	4º	3,20	1,082
	5º	2,71	1,139
	6º	2,73	1,033
Si tienes algún problema, se lo dices a tu familia	3º	2,69	1,448
	4º	3,53	,834
	5º	2,86	1,167
	6º	3,13	1,060
Si tienes algún problema, te vas sin decir nada	3º	2,25	1,438
	4º	1,13	,516
	5º	1,50	,760
	6º	2,07	,961
Si ve a alguien que tiene un problema, se lo dices al profesor/a	3º	2,38	1,360
	4º	3,13	,990
	5º	2,86	1,167
	6º	3,33	,816
Si ves a alguien que tiene un problema, se lo dices a tu familia	3º	1,75	1,238
	4º	2,20	,941
	5º	1,93	,917
	6º	1,47	,834
Si ves a alguien que tiene algún problema, te vas sin decir nada	3º	2,50	1,366
	4º	1,33	,724
	5º	1,57	,852
	6º	1,36	,842

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos globalmente en el CEVEIP, muestran que todo el repertorio de conductas de violencia física, verbal o exclusión social, están presentes en las relaciones interpersonales entre el alumnado del Centro, tanto desde la perspectiva de espectador, como de víctima y agresor, aunque mayoritariamente el alumnado las percibe con las frecuencias más bajas de la escala “nunca” (valor = 1) y “pocas veces” (valor =2).



La mayor frecuencia en relación a los actos violentos se refiere a las situaciones de violencia vividas, en segundo lugar presenciadas y por último las situaciones realizadas. En los tres tipos de situaciones, se advierten diferencias en función del género, siendo los niños los que en mayor medida señalan la presencia de actos violentos desde las tres perspectivas estudiadas, siendo estas diferencias sólo estadísticamente significativas en el caso de las situaciones realizadas ( $p=0.03$ ).

Como espectadores, los niños manifiestan con mayor frecuencia que las niñas observar todos los tipos de conductas violentas, excepto el empujar o fastidiar en las filas y quitar o esconder cosas que es más observada por las niñas, aunque las diferencias no son significativas en función de la variable género. El mayor número de conductas violentas observadas, tanto de tipo verbal como físico, se producen en el tiempo de recreo o en los desplazamientos que los alumnos realizan en filas, cuando la situación es menos estructurada y hay menos control por parte del profesor. “Insultar en el recreo” es la conducta de violencia escolar que obtiene la puntuación más elevada tanto desde la perspectiva de observador ( $M=2,56$ ) como de víctima ( $M=2,08$ ).

Desde esta perspectiva, se dan algunas diferencias significativas en función del curso, siendo el alumnado de 4º el que en mayor medida señala la presencia de las situaciones: “insultar en clase”, “insultar en el recreo” y “pegar en clase”.

Como víctimas, también sitúan en primer lugar como conductas más frecuentes los insultos y que les empujen o fastidien en las filas. En este caso, existen algunas diferencias en cuanto al género, ya que los niños manifiestan ser víctimas de violencia física en el recreo en mayor medida que las niñas, y ellas de otras manifestaciones quizás más sutiles de violencia, como el que les quiten o escondan las cosas. Sin embargo, como se comentó en el apartado correspondiente, las diferencias encontradas no fueron estadísticamente significativas.

Por niveles, sólo el alumnado de 3º de E.P señala como una de las conductas violentas vividas con mayor porcentaje, detrás de los insultos la violencia física en el recreo. Sin embargo, las diferencias encontradas en función del curso escolar tampoco han sido significativas.

Como agresores, los niños manifiestan en mayor medida que las niñas llevar a cabo con más frecuencia todas las conductas violentas, siendo la principal manifestación de violencia escolar, los insultos en el recreo y el empujar o fastidiar en las filas. Además, otro tipo de manifestación de violencia, la exclusión social (dejar de jugar con algún compañero) obtiene un porcentaje elevado de respuesta. Desde esta perspectiva, tampoco se han encontrado diferencias significativas en función de las variables género y curso.

En cuanto al comportamiento adoptado por los niños y niñas en las situaciones de violencia escolar, las niñas comunican la existencia de problemas, con más frecuencia a

los profesores y a sus familias que los niños, tanto desde la perspectiva de espectadoras como de víctimas, y abandonan en menor medida la situación sin intervenir.

En función del curso escolar, sólo hay diferencias significativas, en los niños más pequeños de la muestra (alumnado de 3º de E.P) en la conducta de abandonar la situación sin hacer nada, tanto si presencian la situación violenta como si son ellos la que la viven.

Aunque una de las limitaciones importantes del estudio es el tamaño reducido de la muestra, los datos obtenidos nos permiten conocer las principales manifestaciones de violencia escolar y el comportamiento de los niños ante estas situaciones para plantear estrategias que mejoren las relaciones interpersonales entre el alumnado del Centro.

En relación a violencia verbal, quizás el hecho de que sea considerada socialmente como una manifestación de violencia menos grave, puede restarle importancia, sin embargo debe ser considerada un tipo de maltrato que puede desencadenar otros tipos de maltrato de mayor gravedad. Además este tipo de maltrato continuado, tiene consecuencias importantes en la autoestima de quien lo sufre y en la integración en el grupo.

Es muy importante que el alumnado a medida que avanza en la escolaridad, siga reconociendo también a los profesores, y no sólo a sus familias como referentes que les pueden prestar ayuda en situaciones de acoso. La búsqueda de ayuda, es uno de los aspectos fundamentales para intervenir en los casos de acoso escolar.

La escuela tiene un papel fundamental a la hora de proveer al alumnado de habilidades sociales y emocionales (asertividad, empatía, habilidades de comunicación...) que les permitan intervenir cuando presencian situaciones de violencia escolar.

Las diferencias encontradas en el comportamiento ante situaciones de violencia escolar en función del género, puede hacer pensar en las niñas como un recurso valioso para trabajar en la prevención, a través de estrategias como la mediación entre iguales.

La información detallada por cursos creemos que será de utilidad para que los tutores dispongan de una información, que sea el punto de partida para llevar a cabo otro tipo de actividades que complementen y profundicen esta información como puede ser el sociograma. La aplicación de sociogramas de manera regular proporcionan mayor conocimiento del alumnado en general y permite prestar atención a las interacciones que se dan entre ellos para poder detectar relaciones abusivas.

Otra de las limitaciones de la investigación, es que se ha estudiado la violencia escolar exclusivamente a través de la percepción del alumnado, por lo que creemos interesante para próximos estudios contrastar la percepción de ellos con la de las familias y los

profesores. También sería interesante, llevar a cabo un análisis de las relaciones interpersonales entre el alumnado de los primeros cursos de la etapa.

En esta investigación, no se ha analizado el acoso a través de las nuevas tecnologías, fenómeno que según estudios recientes afecta cada vez a personas más jóvenes. Según el *Observatoire International de la Violence a l'École* ( Debarbieux, 2011, citado por Bisquerra, 2014) la edad media del primer acceso a Internet en los países desarrollados se establece entre los 7 y los 9 años. Sería por tanto interesante, en futuras investigaciones analizar la violencia escolar a través de las nuevas tecnologías en el alumnado de Educación Primaria , ya que el inicio tan precoz obliga a tomar medidas preventivas para evitar la aparición de *ciberbullyng*.

## 7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El marco legislativo que justifica plantear una intervención en relación a la prevención del acoso escolar, lo podemos encontrar en diferentes leyes y disposiciones tanto de ámbito nacional como autonómico.

La Constitución española, en su artículo 27, establece el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos deben garantizar. En dicho artículo se hace referencia a la convivencia *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de la convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (LOE), en el Preámbulo dice que la educación es un medio para *“fomentar le convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”*.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), señala entre los principios que deben regir la educación en el artículo 1:” *la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar”*

La LOE incorporó el modelo de competencias en educación. Una competencia básica es el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa la enseñanza básica obligatoria debe alcanzar para su plena realización y desarrollo personal, para el desempeño de la ciudadanía activa y para la integración social y el empleo.

Entre estas competencias, la competencia social y ciudadana, hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En

ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

En el ámbito de la Autonomía del Principado de Asturias, el Decreto 229/2007 de 26 de septiembre por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia, dispone que los centros educativos elaborarán un Plan Integral de Convivencia que se incorporará a su Proyecto Educativo, formando parte del Reglamento de Régimen interior.

En el artículo 21, recoge que en dicho Plan se recogerá un diagnóstico del estado de la convivencia en el Centro y en su caso conflictividad detectada, así como los objetivos a conseguir. También serán contenidos de dicho Plan, las medidas para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran presentarse.

En este marco, el Centro elabora su Plan de Convivencia, en la que deben estar incluidas acciones dirigidas a todos los integrantes de la comunidad educativa (familias, profesores y alumnos).

Las estrategias preventivas de la violencia escolar deben abordarse desde un enfoque sistémico, que impliquen al profesorado, al alumnado y a las familias. Deben incluir un conjunto de estrategias interrelacionadas y coordinadas que se inicien en la Educación Infantil y estén presentes a lo largo de toda la escolaridad.

Para la prevención de las conductas de acoso escolar, son fundamentales actuaciones dirigidas a crear un clima de centro que hagan de la escuela un lugar de convivencia que favorezca el aprendizaje y el crecimiento personal del alumnado, así como del resto de la comunidad educativa (Collell y Escudé, en Bisquerra, 2014: 44).

Las líneas de intervención que se han propuesto para abordar la violencia escolar están dirigidas a la mejora de la organización escolar, a la formación del profesorado, a la intervención en el aula y programas específicos para trabajar con los alumnos.

Algunas de las actuaciones que se han mostrado eficaces para mejorar la convivencia escolar y por tanto prevenir la aparición de conductas violentas son:

1. Acciones dirigidas a potenciar la gestión participativa de la vida en el centro:

- Fomentar la participación de los diferentes sectores en la gestión, organización, toma de decisiones y actividades del centro.
  - Consensuar unas pocas normas claras y consistentes, que sean públicas y que se apliquen siempre y a todos.
  - Gestionar el conflicto, estableciendo mecanismos alternativos como los programas de mediación escolar, que enseñe al alumnado desde los primeros cursos a afrontar los conflictos de manera positiva.
2. Acciones dirigidas al desarrollo de la competencia emocional del alumnado y del profesorado: desarrollo de habilidades y conocimientos sobre las emociones, como una herramienta imprescindible para afrontar los problemas interpersonales y mejorar la convivencia, que permita aumentar el bienestar personal y social de todos. Los profesores y en particular el tutor o tutora, tienen un papel prioritario a la hora de promover una convivencia democrática y positiva.
  3. La intervención preventiva debe dirigirse al conjunto del grupo- aula. La víctima del acoso escolar puede empezar siéndolo de uno o dos agresores, y termina percibiendo al grupo en su totalidad como amenazante, como un sistema cerrado que lo excluye, aísla e ignora; y por el contrario, el agresor aumenta su relevancia y apoyo social, lo que refuerza su conducta agresiva ( Cerezo *et al.*2011).
  4. Fomentar el aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo, que enseñe a trabajar en grupo, aprendiendo a articular los intereses y objetivos propios con los de los demás. Diversas investigaciones han demostrado la importancia de promover unas adecuadas oportunidades de interacción y establecer redes de afiliación dentro del grupo como factores de protección frente a la violencia entre iguales. Un adecuado desarrollo social y emocional de los estudiantes, promoverá un clima de convivencia positivo.

En el Principado de Asturias, la Consejería de Educación, promueve la formación tanto del profesorado como del alumnado a través de “Programas de Mediación Escolar”. La formación en mediación, es llevada a cabo por la ONG Movimiento Asturiano por la Paz- FIP. Esta organización lleva a cabo iniciativas en diferentes ámbitos y uno de ellos es la educación. Desde este área, lleva a cabo programas para el desarrollo integral de niños/as y jóvenes, fomentando la competencia social, la prevención de conductas violentas, la incorporación de estrategias de resolución pacífica de conflictos y la participación de la comunidad educativa en la gestión de la convivencia escolar.

Actualmente desarrolla dos Programas que se encuentran estrechamente relacionados: *Aprender participando* y *Mejora de la Convivencia*.

El primero tiene como objetivo promover la participación de los niños y adolescentes en los centros de educación primaria y secundaria de Asturias y el segundo tiene como objetivo formar a los profesores, familias y alumnos en la gestión de conflictos de manera constructiva y no violenta, a través de la mediación.

El aprendizaje de la convivencia debe ser un objetivo prioritario de los centros educativos, pero no exclusivamente de ellos, tienen que estar permanentemente abiertos a la ayuda que les viene de fuera, empezando por las familias y continuando con las entidades sociales; de todos y todas deben buscar el apoyo para resolver sus conflictos (Ortega y Del Rey, 2002a).

El modelo de mediación que se trabaja en el programa, es el de mediación entre iguales, es decir, el mediador es un estudiante que ha sido entrenado para mediar entre sus compañeros. La mediación, ha demostrado ser una herramienta muy útil para la resolución de los conflictos en los centros educativos.

Los profesores son conscientes de que no disponen de base de la formación para llevar a cabo este proceso, que deben formarse. La figura del educador social, como profesional que está preparado técnicamente para desarrollar diferentes estrategias de intervención, puede llevar a cabo la formación tanto con profesores, como alumnado y familias para generalizar el uso de este tipo de estrategias de intervención socioeducativa, que han demostrado su eficacia en los diferentes contextos en los que se ha utilizado.

En el momento actual, la Consejería de Educación, a través de los Centros de Profesorado y Recursos facilita la formación del profesorado en Educación Emocional con expertos, con el objetivo de mejorar la convivencia en las aulas.

La Educación Emocional debe ser una prioridad en las escuelas porque entre los múltiples efectos positivos que tiene están el que aumenta el respeto entre las personas, la motivación para el aprendizaje, la tranquilidad y seguridad personal, la percepción por parte del alumnado de sentirse cuidado por el profesorado y por los compañeros, mejora de las habilidades sociales y de la capacidad para mantener relaciones interpersonales... así como la disminución en el índice de violencia y agresiones y por tanto en la mejora de la convivencia escolar ( Bisquerra, 2014).

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Albadalejo Blázquez, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante: Alicante.
- Álvarez, L. Álvarez, D. González- Castro, P. Núñez, J.C. y González- Pienda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema* 2006. Vol. 18, nº 4, pp 686-695.
- Álvarez- García, D., Álvarez Pérez, L. Núñez Pérez, J.C. González- Pienda, J.A. González- Castro, P. y Rodríguez Pérez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de educación secundaria. *Aula Abierta* 2007, vol.36, nº 1,2, pp. 89-96
- Álvarez- García, D., Núñez Pérez, J.C. González- Pienda, J.A. González- Castro, P. Rodríguez Pérez, C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Álvarez-García, D. Núñez, J.C. Rodríguez, C. Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar- Revisado (CUVE<sup>3</sup>-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Álvarez-García, D. Núñez, J.C. Rodríguez, C. Álvarez, L. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y Educación Secundaria: CUVE<sup>3</sup>- EP y CUVE<sup>3</sup>- ESO. *Apuntes de Psicología*, Vol. 31, nº 2, pp. 191-202.
- Avilés, J.M. (2002b). *PRECONCIMEI*. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Valladolid: JMAM.
- Avilés, J.M., Irurtia, M.J. García López, L.J. y Caballo, V.E. (2011). El maltrato entre iguales: “bullyng”. *Psicología Conductual*, Vol. 19, Nº 1, 2011, pp. 57-90.
- Benítez, J.L. García Berbén, A. y Fernández Cabezas, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24, n.º 2, pp. 329-352.
- Benítez Muñoz, J.L. García Berbén, A. y Fernández Cabezas, M. (2009). Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el curriculum universitario del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, nº 17, Vol. 7(1). Pp. 191-208.
- Bisquerra, R. ( Coord) (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée.

- Bravo Antonio, I. y Herrera Torres, L.(2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA. Revista de Educação E Humanidades*, 173-212.
- Caballo, V.E., Calderero, M., Carrillo, G.B., Salazar, I.C. y Irurtia, M.J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): Análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Psicología Conductual*, Vol. 19, Nº 3, pp. 591-609.
- Caballo, V.E., Calderero, M., Carrillo, G.B., Salazar, I.C. y Irurtia, M.J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): Una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, Vol. 19, Nº 3, pp. 611-626.
- Caruana, A. y Tercero, M.P. (2011). *Cultivando Emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Sánchez, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *REOP*. Vol. 22, nº2, 2º cuatrimestre, pp.137-149.
- Cerezo, F., Calvo, A.R. y Sánchez, C. (2011). Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. *Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo Ramírez, F. y Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del Programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, Vol. 31, nº 2, pp. 173-181.
- Cook, C.R, Williams, K.R, Guerra, N.G, Kim, T.E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Craig, K. Bell, D. y Leschied, A. ( 2011). Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education* 34, 2 pp. 21-33.
- Decreto 249/2007, de 36 de septiembre por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. BOPA de 22 de Octubre de 2007.
- Delors, J.(1996). Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el S XXI: *“La educación encierra un tesoro”*. Ediciones Unesco.



- Defensor del Pueblo (2006). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Del Moral Arroyo, G., Suárez Relinque, C. y Musitu Ochoa, G. (2013). El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*. Vol.31, nº 2, pp. 203-213.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 41, pp. 133-145.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Del Rey, R. Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3) pp. 129-158.
- Díaz –Aguado, M.J (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema* 2005.Vol.17,nº 4, pp 549-558.
- Díaz- Aguado, M.J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Unidad de Psicología Preventiva de la UCM- Ministerio de Educación.
- Dobarro González, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*. pp 77-89.
- Fernández- Berrocal, P. (2014). Inteligencia Emocional y Convivencia: *La necesidad de la Inteligencia Emocional en nuestra sociedad*. *Revista digital de la Asociación Convives*, nº 6, pp. 6-17.
- Fierro Evans, C. Tapia García, G. Fortoul Ollivier, B.Martínez-Parente, R.; Macouzet del Moral, M. y Jiménez Muñoz-Ledo, M. Conversando sobre la convivencia en la escuela: una Guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Informació Psicológica*. nº 99, pp.4-18.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia Emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*. Vol.3, nº 2, pp. 243-256.

- Garaigordobil Landazabal, M. (2011). *Bullyng y Ciberbullyng: Conceptualización, Prevalencia y Evaluación. FOCAD: Formación Continuada a Distancia*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del Ciberbullyng: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11,2, pp. 233-254.
- Lavilla Cerdán, L. (2011). Bullyng: estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (LOE). BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lösel, F. y Farrington, D.P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of Routh violence. *American Journal of Preventing Medicine*, 43 (2), 8-23
- Luciano, G. Marín L. y Yuli, M.E ( 2008). Violencia en la escuela: ¿un problema y un desafío para la educación? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (1), 27-39.
- Martos Carmona, A. y Del Rey Alamillo, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullyng. *Apuntes de Psicología*, vol.31, nº 2, pp.183-190.
- Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2011). *Actuaciones para el impulso y mejora de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas*. Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OMS (2003). *Informe mundial sobre la Violencia y la Salud*. Organización Panamericana de Salud.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Sanmartín, J. (2004). Agresividad y violencia. En J. Sanmartín (Coord.). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. pp 21-46. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2006). La violencia escolar. Concepto y tipos. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullyng*. (pp 21-31). Barcelona: Ariel.

Save the Children (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

## **9. ANEXO**

Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP).

**CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO  
( CEVEIP)**

<b>CENTRO:</b>
<b>EDAD:</b> <b>SOY:</b> Chico (   )   Chica (   ) <b>Curso:</b>

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

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

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

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

¡ Muchas gracias por tu colaboración!