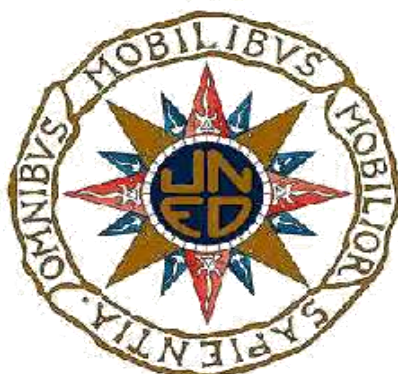


TESIS DOCTORAL



**VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES.
TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA
DE GALICIA**

EMILIO TRESGALLO SAIZ

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN II (OEDIP)
FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNED

MADRID, 2021

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN II (OEDIP)

TESIS DOCTORAL

**VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES.
TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA**

Autor: EMILIO TRESGALLO SAIZ

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la educación

Directora: DRA. D^a BEATRIZ ÁLVAREZ GONZÁLEZ

2021

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer su apoyo en sus más variadas formas a múltiples personas e instituciones. En primer lugar a la Consellería de Educación Gallega por permitirme la realización de este trabajo de investigación, facilitándome el acceso a todos los centros educativos dependientes de la misma; en segundo lugar reitero mi gratificación a la Inspección Técnica de Educación de la zona de Ferrol, por brindarme su ayuda. También a la Subdirección General de Ordenación Universitaria (Unidad de Estadística), la maravillosa disposición para facilitarme datos de las zonas motivo de estudio, con rapidez y eficacia.

Mi más profundo agradecimiento a la Dra. D^a Beatriz Álvarez González, directora de esta tesis, por su capacidad de trabajo, buena disposición, sabia dirección, colaboración incondicional, sus rigurosas y precisas correcciones, a la vez que su apoyo moral. A la Dra D^a María de Codés Martínez González, que comenzó la dirección de esta investigación y que luego no pudo finalizar por motivos de jubilación, también le agradezco su ayuda y buenos consejos.

Así mismo estoy en deuda con los 56 colegios de toda la Comunidad Autónoma de Galicia que tan amablemente me abrieron las puertas de sus centros educativos para poder pasar los cuestionarios. Por motivo de protección de datos, se citan únicamente las localidades que participaron En la provincia de La Coruña figuran las localidades de Boiro, Carballo, Cariño, Cedeira, Corcubión, La Coruña (ciudad), Ferrol, Mañón, Muros, Narón, Neda, Negreira, Noya, Porto do Son, Puentedeume, Tordoya, Urdilde-Rois y Valdoviño. En la provincia de Lugo: Becerreá, Castro de Rey, Foz, Mondoñedo, Muras, Samos, Taboada, Villalba, Jove (Xove). En la provincia de Orense: Baños de Molgas, Bolo (O), Cortegada, Rubiá y Toén. Finalmente en la de Pontevedra, destacan las localidades de Caldas de Reyes, Cangas, Cerdedo, Estrada, Gondomar, Marín, Meis, Nigrán, Soutomayor, Tuy, Vigo y Vila de Cruces.

Mi gratificación a los directores de los colegios ubicados en las localidades reseñadas anteriormente, al igual que a los orientadores escolares de dichos centros, por su excelente disposición y colaboración. A la APA de la Compañía de María de Ferrol que me alentó y mostró gran delicadeza y sensibilidad con el tema del acoso y me facilitó el contacto con las FAPAS de toda Galicia. A todos los amigos y compañeros de profesión, deseo gratificarles por el ánimo infundido en todo momento. A Eva y a Julio por su asesoramiento en el tema informático.

Mi gratitud a mi familia por su ánimo y en otros momentos por su preocupación ante un trabajo tan dilatado y exigente. A mi hijo Pablo, por su ánimo tácito y persistente. A mi hermano, Eloy, a mi cuñada, Manuela, a mis sobrinos (Oscar y César) y a mis tíos, Maruja, Fermín y Rosario. A mi prima Mari por todo su ánimo y ayuda prestada en momentos difíciles.

A Meli, por su incondicional ayuda, infundiéndome ánimo, alegría y empujando en silencio activo todos mis proyectos; por su crítica certera y constructiva.

A mis padres, Emilia y Eloy, sin los cuales hoy no estaría a las puertas de lograr algo tan importante como la tesis doctoral. A Ellos, les agradezco que me dieran la vida como el don más importante y preciado. Además, me inculcaron los grandes valores en los que creyeron: la verdad, la responsabilidad, el tesón y la dedicación; abriéndome el horizonte al mundo de la cultura con grandes sacrificios por su parte.

Que desde el cielo lo disfruten

A mi hijo Pablo y a Meli por su inestimable ayuda y ánimo

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	4
----------------------	---

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	35
------------------------------	----

CAPÍTULO 1

CUESTIONES PREVIAS SOBRE VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD	37
--	----

1. La violencia sufrida por los niños desde la antigüedad	41
---	----

1.1. Infancia maltratada (“Síndrome del niño maltratado o golpeado”).....	42
---	----

1.2. La violencia comienza en el hogar	43
--	----

1.3. Violencia en los deportes.....	46
-------------------------------------	----

1.4. Violencia en los Medios de Comunicación y a través de las Tecnologías de Información	49
--	----

1.5. Violencia en la escuela	52
------------------------------------	----

CAPÍTULO 2

TEORÍAS SOBRE LA AGRESIVIDAD.....	61
-----------------------------------	----

2. Agresividad: Delimitación de términos	65
--	----

2.1. Causas de la agresión.....	69
---------------------------------	----

2.2. Bases fisiológicas de la agresión	70
--	----

2.3. Desarrollo de las conductas agresivas	89
--	----

2.3.1. Enfoque Cognitivo	89
--------------------------------	----

2.4. Distintas clasificaciones de la agresión	92
---	----

CAPÍTULO 3

APROXIMACION A LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES	101
3. Aproximación al fenómeno de la violencia entre iguales	105
3.1. Concepto de violencia escolar entre iguales. ¿Qué se entiende por “bullying”?105	
3.2. Fases a tener en cuenta en el proceso de maltrato entre iguales (Rodríguez, 2004)	107
3.3. Consecuencias para los implicados	121
3.3.1. Para la víctima.....	121
3.3.2. Para la persona agresora.....	122

CAPÍTULO 4

ESTADO DE LA CUESTIÓN	145
4. Estado de la cuestión	147
4.1. Estudios promovidos por iniciativa de la UNESCO dependientes de su despacho internacional de educación (IBE, Geneva)	177
4.2. Asia.....	179
4.3. Oceanía	180
4.4. Perspectiva europea de la violencia entre iguales	182
4.5. Estudios llevados a cabo en España	198
4.6. Estudios en las diversas comunidades autónomas españolas	203

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO	3255
-------------------------------	-------------

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	325
--	-----

5. Introducción.....	327
5.1. Planteamiento del problema	327
5.2. Objetivos de la investigación.....	329
5.3. Objetivo general	329
5.4. Objetivos específicos.....	330
5.5. Tipo y diseño de la investigación	331
5.6. Hipótesis	331
5.7. Instrumento de medida (CUDEVEI)	341
5.8. Ficha Técnica del Cuestionario de Violencia Escolar entre Iguales CUDEVEI.....	341
5.8.1. Los antecedentes en la preparación del cuestionario	341
5.8.2. Ficha técnica del cuestionario CUDEVEI (Tresgallo, 2010).....	342
5.8.3. Indicadores e ítems del cuestionario de violencia escolar entre iguales CUDEVEI, (Tresgallo, 2010).....	343
5.8.3.1. Ítems, indicadores, número, especificaciones y formulaciones de los mismos.....	344
5.9. Lo que pretende medir el cuestionario	349
5.9.1. Contexto y frecuencia de la violencia escolar	349
5.9.2.1. Métodos de acoso (ítems: 3-4-5-6-7-8-9-10-11-12).....	349
5.9.2.2. Identificación de los implicados en el acoso escolar (ítems: 13-14-15).....	351
5.9.2.3. Consecuencias del acoso escolar (ítems: 16-17-18).....	352
5.9.2.4. La familia de los agresores (ítems: 19-20)	353
5.9.2.5. Fuentes de influencia del agresor (ítems: 21-22-23-24-25)	354
5.9.2.6. Intervención del centro educativo (ítems: 26-27-28)	355

5.9.3. Procedimiento de la selección de la muestra.....	356
5.9.4. Proceso de aplicación del cuestionario CUDEVEI.....	358
5.9.4.1. Estudio piloto.....	359
5.9.4.2. La guía de aplicación del CUDEVEI	360
5.9.5. Análisis de datos.....	361
CAPÍTULO 6	
RESULTADOS	365
6.Análisis descriptivo de la muestra	367
6.1. Análisis descriptivo de la violencia escolar.....	373
6.1.1. Descripción de la Violencia Escolar por Ítems: Panorámica general	373
6.1.2. Análisis de la estructura del cuestionario	373
6.1.2.1. Fiabilidad.....	373
6.1.2.2. Fctorial Exploratorio – Confirmatorio.....	379
6.2. Contraste de Variables.....	389
6.2.1. Variable sexo: ¿La victimización de los escolares se produce con mayor intensidad entre los varones o entre las mujeres?	389
6.2.2. Variable sexo en relación con el Ítem 13 (los acosadores que tú conoces, o de los que has oído hablar son:)	390
6.2.3. Variable sexo en relación con el Ítem 14 (las víctimas de tu colegio....)....	392
6.2.4. Variable Centro Escolar Público / Privado-Concertado (se produce más violencia escolar en los centros escolares Públicos o en los Privados-Concertados.	394

6.2.5. Variable Provincia: Qué provincia de la CCAA de Galicia posee mayor índice de violencia escolar	396
6.2.6. Variable Nivel de Sensibilización frente al problema de la violencia escolar (P2 RECO * P26 RECO)	398

CAPÍTULO 7

RESULTADOS Y DISCUSIÓN	402
7. Estudio de la estructura del cuestionario	404
7.1. Contraste de variables.....	404
7.3. Identificación del/la agresor/a en las aulas de los centros escolares estudiados	420
7.4. Identificación de la persona de la víctima	421
7.5. ¿La victimización se produce con mayor intensidad entre los varones o entre las chicas?	422
7.7. ¿Qué saben los alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria sobre el acoso mediante la redes sociales: e-mail, Blogs, SMS, YouTube, páginas Web, y la actitud que toman ante esta problemática?.....	423
7.8. ¿Los acosadores se han inspirado en videojuegos o en películas para llevar a cabo sus agresiones?	424
7.9. En lo concerniente al tema del conocimiento de los padres de los acosadores y de las posibles víctimas, de la situación en la que se encuentran sus hijos, la tercera parte del alumnado NS/NC. Pero se constata que un pequeño porcentaje de padres de los acosadores pasan de este tema.....	424
7.10. ¿Qué consecuencias pueden tener los maltratos continuados para las víctimas?	425

7.11. ¿Está sensibilizada la Comunidad Educativa de los centros educativos, frente a este problema?	427
7.12. ¿Impondrías algún tipo de sanción a los agresores que practican el maltrato escolar?	428
 CAPÍTULO 8	
CONCLUSIONES	430
8. Estudio sobre los indicios de fiabilidad y validez del Cuestionario CUDEVEI	432
8.2. Estudio sobre la muestra de centros educativos de la C.A. de Galicia.....	433
8.3. Limitaciones de la investigación	435
8.4. Implicaciones educativas	437
8.5. Prospectiva de la investigación.....	441
 REFERENCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS	444
ANEXOS	505
 ANEXO 1	
CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES	508
 ANEXO 2	
GUÍA DEL CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES	520
 ANEXO 3	
VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO CUDEVEI (Tresgallo, 2010)	530
 ANEXO 4	
PLANTILLA PARA EL VOLCADO DE DATOS DEL CUESTIONARIO CUDEVEI	
.....	536

ANEXO 5

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA	540
9. Análisis descriptivo de la violencia escolar.....	541
9.1. Descripción de la Violencia Escolar por Ítems: Panorámica general.....	541
9.1.1 Contexto y frecuencia de la violencia escolar (Ítems descritos y analizados: (1-2).....	541
9.1.2 Métodos de acoso (ítems: 3-4-5-6-7-8-9-10-11-12).....	544
9.1.3 Identificación de los implicados en el acoso escolar (ítems: 13-14-15).....	559
9.1.4 Consecuencias del acoso escolar (ítems: 16-17-18).....	562
9.1.5 Las familias de los agresores (ítems: 19-20).....	564
9.1.6 Fuentes de influencia del agresor (ítems: 21-22-23-24-25)	566
9.2.1. Contexto y frecuencia de la violencia escolar (ítems: 1-2)	575
9.2.2. Métodos de acoso (ítems: 3-4-5-6-7-8-9-10-11-12).....	577
9.2.3. Identificación de los implicados en el acoso escolar (ítems: 13-14-15)	589
9.2.4. Consecuencias del acoso escolar (ítems: 16-17-18).....	592
9.2.5. Las familias de los agresores (ítems: 19-20).....	594
9.2.6. Fuentes de influencia del agresor (21-22-23-24-25)	595
9.2.7. Intervención del centro educativo (ítems: 26-27-28).....	599
9.3. Análisis descriptivo de las variables.....	601
9.3.1. Variable sexo.....	601
9.3.2. Variable edad.....	602
9.3.3. Variable curso	602
9.3.4 Variable repetidor.....	603

9.3.5. Variable ser acosado.....	604
9.3.6 . Variable centro escolar: Público o Privado-concertado	604
9.3.7. Provincia.....	605
ANEXO 6	
MAPA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS GALLEGOS INVESTIGADOS	606
ANEXO 7	
SOLICITUD DE PERMISO A LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN GALLEGA ..	610
ANEXO 8	
PETICIÓN DE COLABORACIÓN A DIVERSAS ENTIDADES	614
ANEXO 9	
CARTA A LA INSPECCIÓN DE ZONA	618
ANEXO 10	
CARTA A LOS DIRECTORES Y ORIENTADORES ESCOLARES	622
ANEXO 11	
LOS ACOSOS A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES (ÍTEMS 6 Y 10)	624
ANEXO 12	
LOS VIDEOJUEGOS Y LAS PELÍCULAS MÁS AGRESIVOS SEGÚN EL ALUMNADO	638
ANEXO 13	
INTERVENCIÓN GENERAL EN CASOS DE VIOLENCIA ESCOLAR	668

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Síntomas y efectos de los maltratos.Síntomas y efectos de los maltratos.....	45
Figura 2 Consecuencias de la violencia en el ámbito familiar.	46
Figura 3 Causas de la violencia en el deporte.	48
Figura 4 Los métodos del acoso cibernético.	51
Figura 5 La agresividad para Laplanche & Pentalis (1971, elaboración propia).	66
Figura 6 La agresión para Van Rillaer, (1993, elaboración propia).	66
Figura 7 Elementos influyentes en la agresividad.	73
Figura 8 Efectos de los medios de comunicación de masas.	84
Figura 9 Creencias y actitudes para luchar contra la violencia en la sociedad.....	86
Figura 10 Causas múltiples de la conducta agresiva desde el microcosmos del individuo (adaptada de Golstein, 1999, elaboración propia.	88
Figura 11 Las claves de la correcta interacción con los compañeros. Basado en Melero (1993, elaboración propia).....	89
Figura 12 Clasificación de las agresiones Montagu (1990) & Renfrew (2005) (elaboración propia).....	92
Figura 13 Tipo de agresión según Buss (1961) en Zaczyk (2002) (elaboración propia).	93
Figura 14 Tipos de agresión de Renfrew (2005).	93
Figura 15 Características de las personas agresoras.	110
Figura 16 Identificación de la Víctima.	118
Figura 17 Consecuencias del Cyberbullying	139
Figura 18 Perspectivas de estudio de la investigación (elaboración propia).	148
Figura 19 Estudios sobre acoso escolar llevados a cabo en Estados Unidos.	154

Figura 20 Investigaciones sobre la prevalencia del Ciberbullying (estudios en América).	157
Figura 21 Investigaciones sobre acoso escolar llevados a cabo en Argentina.	162
Figura 22 Estudios de acoso escolar llevados a cabo en Colombia (elaboración propia).	164
Figura 23 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Chile (elaboración propia).....	166
Figura 24 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Costa Rica (elaboración propia).....	167
Figura 25 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en México (elaboración propia).....	170
Figura 26 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Perú (Lima), (elaboración propia).....	174
Figura 27 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Venezuela (elaboración propia).....	176
Figura 28 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Australia (elaboración propia).....	180
Figura 29 Prevalencia de Cyberbullying (CB) en los países europeos.....	193
Figura 30 Diversas formas de Cyberbullying (elaboración propia).	196
Figura 31 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Turquía (elaboración propia).....	198
Figura 32 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en España (elaboración propia).....	202
Figura 33 Investigaciones llevadas a cabo en la Comunidad de Andalucía (elaboración propia).....	215

Figura 34 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Aragón (elaboración propia).....	223
Figura 35 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Asturias.....	226
Figura 36 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en las Islas Baleares. .	228
Figura 37 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Canarias (elaboración propia).....	230
Figura 38 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Castilla y León.....	236
Figura 39 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Castilla-La Mancha.....	242
Figura 40 Investigaciones llevadas a cabo en la Comunidad de Cataluña (elaboración propia).....	247
Figura 41 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Extremadura.....	251
Figura 42 Investigaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de Galicia. ...	256
Figura 43 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid (elaboración propia).....	277
Figura 44 Variables del comportamiento agresivo en la Comunidad de Murcia (elaboración personal).	289
Figura 45 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad Valenciana (elaboración propia.	306
Figura 46 Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en el País Vasco (elaboración propia).....	317

Figura 47 Titularidad de los centros colaboradores en la investigación (elaboración propia).....	338
Figura 48 Elementos del cuestionario CUDEVEI: Ítems, número, formulación, indicadores y especificaciones.....	344
Figura 49 Distribución de la muestra por sexo (elaboración propia).	367
Figura 50 Distribución de la muestra por edad (elaboración propia).	368
Figura 51 Distribución de la muestra por curso (elaboración propia).	369
Figura 52 Porcentaje de la distribución de la muestra por repetición de curso.	369
Figura 53 Distribución de la muestra por el número de acosos recibidos.	370
Figura 54 Distribución de la muestra por provincia.....	371
Figura 55 Gráfico de sedimentación.....	385
Figura 56 Gráfico de componente en espacio rotado.	388
Figura 57 Prueba de medidas simétricas: ser acosado o no en relación con el nivel de sensibilización frente al acoso escolar.	399
Figura 58 Ámbitos situacionales en los que se producen las agresiones.....	542
Figura 59 Frecuencia de la violencia sufrida por las víctimas.	543
Figura 60 Distribución de los diversos tipos de violencia llevados a cabo por los agresores.	544
Figura 61 Violencia ejercida por medios tradicionales de acoso.	545
Figura 62 Violencia escolar llevada a cabo por medio del móvil.	546
Figura 63 Lectura de SMS acosadores por parte del alumnado.	547
Figura 64 Nivel de conocimiento del alumnado de las escenas grabadas con el móvil y pretensiones.	551
Figura 65 Nivel de conocimiento del acoso mediante e-mail.	552
Figura 66 Reacciones de las víctimas cuando son acosadas.	553

Figura 67 Conocimiento por parte del alumnado del acoso mediante los Blogs.	557
Figura 68 Pretensiones del acoso mediante los Blogs.	558
Figura 69 Identificación del alumnado agresor gallego.	559
Figura 70 Identificación del alumnado gallego víctima de acoso escolar.	560
Figura 71 Comportamiento de los agresores y sus antecedentes familiares y/o personales.	561
Figura 72 Cómo se sienten las víctimas cuando son acosadas.	562
Figura 73 Consecuencias directas del acoso escolar sufrido por las víctimas.	563
Figura 74 Nivel de sociabilidad de las víctimas antes de sufrir violencia escolar o Bullying.	564
Figura 75 Nivel de participación en las actividades del centro educativo de los padres que poseen hijos victimizadores.	565
Figura 76 Nivel de conocimiento de los padres del acoso llevado a cabo por sus hijos.	566
Figura 77 Procedencia de las ideas del acosador para agredir a sus víctimas.	567
Figura 78 Relación de los Videojuegos más agresivos en opinión del alumnado gallego.	568
Figura 79 Nivel de inspiración de los Videojuegos en los agresores.	569
Figura 80 Películas que han inspirado a los agresores.	570
Figura 81 Redes sociales elegidas por los agresores para difundir imágenes comprometidas de sus víctimas y de este modo agredirla.	571
Figura 82 Programas utilizados por los centros escolares gallegos para luchar contra la violencia escolar.	572
Figura 83 Nivel de sensibilización de los centros escolares frente a la violencia escolar.	573

Figura 84 Castigos que el alumnado gallego impondría a los agresores escolares.	574
Figura 85 Mapa de Galicia con las zonas colaboradoras en la investigación.....	608
Figura 86 Autorización de la Consejería de Educación Gallega.	612
Figura 87 Los acosos tecnológicos (SMS y e-mails), procedentes de los ítems 6 y 10 del cuestionario de violencia escolar entre iguales (CUDEVEI, Tresgallo, 2010).	627
Figura 88 Las agresiones por medio del e-mail.....	627
Figura 89 Clasificación de la tipología de las agresiones basado en el protocolo de la Junta de Galicia para casos de acoso y ciberacoso.	629
Figura 90 Tipología de acosos detectados en algunos de los centros escolares gallegos colaboradores en la investigación (elaboración propia).	630
Figura 91 Tipología de acosos detectados en algunos de los centros escolares gallegos colaboradores en la investigación (elaboración propia).	632
Figura 92 Los Videojuegos más agresivos según la visión del alumnado gallego participante en la investigación, pertenecientes al ítem 22 del cuestionario CUDEVEI, Tresgallo (2010).	642
Figura 93 Las películas más agresivas según la visión del alumnado gallego participante en la investigación.	656
Figura 94 Elementos que debe contener un buen programa de intervención. (elaboración propia).....	675
Figura 95 Objetivos y beneficios de la representación de papeles en el currículum (elaboración propia),.....	683
Figura 96 El programa Zero y sus elementos conceptuales.	684
Figura 97 Elementos fundamentales del Be-Prox, basado en datos de (Ortega, 2010, elaboración propia).	686

Figura 98 Fases, estrategias y elementos clave del programa ABC (elaboración propia)	688
Figura 99 Tabla Principios básicos del programa WiSK.	690
Figura 100 Estrategias y acciones desarrolladas en el programa WisK	691
Figura 101 Fases del protocolo gallego en situaciones de acoso escolar.	692

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Violencia entre escolares de Nicaragua. Basado en Ortega et al. (2005)	178
Tabla 2 La intimidación en Italia.	192
Tabla 3 Orden de incidencia de los tipos de maltrato según las víctimas, atendiendo a la frecuencia “A veces me ocurre” (Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (1999-2000, elaboración propia).	200
Tabla 4 Tipos de maltrato según los agresores atendiendo a la frecuencia “A veces lo hago” (tomado del Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar, 1999-2000).	201
Tabla 5 Orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato según los testigos, atendiendo a la frecuencia “A veces lo he visto”.	201
Tabla 6 Tipología de estudiantes y porcentajes, basado en Ortega et al. (2000b)	204
Tabla 7 Perspectiva del testigo en relación a la modalidad de acosos.	223
Tabla 8 Distribución por sexo y perfil en el bullying del grupo de análisis (elaboración propia).	232
Tabla 9 Percepción general del maltrato en la escuela.	246
Tabla 10 Intimidación en España (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989).	259

Tabla 11 Comparación de frecuencias de cada modalidad de maltrato según las víctimas (porcentajes).	260
Tabla 12 Causas de la violencia en los centros.	266
Tabla 13 Porcentajes en cada escala según nivel de acoso.....	269
Tabla 14 Acosos frecuentes y ocasionales, Save The Children (2016).....	274
Tabla 15 Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según género de los testigos (porcentajes).	293
Tabla 16 El acoso escolar en la Comunidad de Navarra (elaboración propia).....	294
Tabla 17 Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas (porcentajes).	296
Tabla 18 Porcentajes de distribución de los participantes en acoso en función del rol.	298
Tabla 19 Porcentajes de distribución de los participantes en acoso en función del género.	299
Tabla 20 Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas.	313
Tabla 21 Differences del Pretest-Posttest.	316
Tabla 22 Localidades colaboradoras en la investigación de la Provincia de La Coruña (elaboración propia).....	333
Tabla 23 Localidades colaboradoras en la investigación de la Provincia de Lugo.	334
Tabla 24 Localidades colaboradoras en la investigación de la Provincia de Orense. .	335
Tabla 25 Localidades colaboradoras en la investigación de la Provincia de Pontevedra (elaboración propia).....	336
Tabla 26 Titularidad de los centros educativos gallegos y nivel de participación.	337
Tabla 27 Estimación de alumnado matriculado para el curso 2011-12, según la Secretaría General Técnica de Sistemas informáticos, Xunta de Galicia. Titularidad de los centros colaboradores en la investigación (elaboración propia).	338

Tabla 28 Distribución de la muestra por sexo (elaboración propia).....	367
Tabla 29 Distribución de la muestra por edad (elaboración propia).	368
Tabla 30 Distribución de la muestra por provincia	370
Tabla 31 Resumen de las modalidades de agresiones recibidas por las víctimas en las aulas gallegas.....	371
Tabla 32 Resumen de los ámbitos en los que se ejerce la violencia escolar en Galicia.	372
Tabla 33 Resumen de procesamiento de casos.....	373
Tabla 34 Estadísticas de fiabilidad	374
Tabla 35 Estadísticas de elemento.....	375
Tabla 36 Matriz de correlaciones entre elementos.	377
Tabla 37 Estadísticas de total de elemento.....	378
Tabla 38 Estadísticas de escala.....	379
Tabla 39 Estadísticos descriptivos.....	380
Tabla 40 Matriz de correlaciones	381
Tabla 41 Prueba de KMO y Bartlett.....	383
Tabla 42 Varianza total explicada	384
Tabla 43 Matriz de componentea	386
Tabla 44 Matriz de componente rotado.a	387
Tabla 45 Matriz de transformación de componente.	388
Tabla 46 Nivel de victimización e intensidad teniendo en cuenta el factor sexo.....	389
Tabla 47 Pruebas de Chi-cuadrado.Pruebas de Chi-cuadrado.....	389
Tabla 48 Valores de las medidas simétricas: Phi, V de Cramer y Coeficiente de contingencias.	390
Tabla 49 Relación de la variable sexo con el Ítem 13.....	390

Tabla 50 Prueba de Chi.cuadrado de Pearson.	392
Tabla 51 Medidas simétricas para comprobar si existen niveles significativos entre el sexo y el ítem 13.....	392
Tabla 52 Tabla de contingencia de la variable sexo en relación con el ítem 14.	392
Tabla 53 Prueba de Chi-Cuadrado de la variable sexo en relación con el ítem 14.	394
Tabla 54 Medidas simétricas de la variable sexo en relación con el ítem 14.....	394
Tabla 55 Tabla de contingencia para comprobar ser acosado en función del centro escolar (público o privado-concertado).	394
Tabla 56 Prueba de Chi-Cuadrado: ser acosado en función del tipo de centro (público o privado concertado).	395
Tabla 57 Medidas simétricas para comprobar ser acosado en función del tipo de centro (público o privado-concertado).	395
Tabla 58 Prueba de contingencia para comprobar ser acosado en función de la provincia.	396
Tabla 59 Prueba de Chi-Cuadrado: “ser acosado dependiendo de la provincia.....	397
Tabla 60 Medidas simétricas: ser acosado dependiendo de la provincia.	397
Tabla 61 Prueba de Contingencia (P2RECO * P26RECO): ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar.....	398
Tabla 62 Prueba de Chi-Cuadrado ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar.	399
Tabla 63 Tabla de contingencia P2RECO * P26RECO	404
Tabla 64 Pruebas de Chi-cuadrado.....	405
Tabla 65 Medidas simétricas.	405
Tabla 66 Contingencia Centro ¿En el centro o fuera de él, has sido acosado/a alguna vez.....	406

Tabla 67 Prueba Chi-Cuadrado: Ser acosado en función del tipo de centro (público o privado-concertado).....	407
Tabla 68 Prueba de las Medidas simétricas.....	407
Tabla 69 Tabla de contingencia Sexo ¿En el centro escolar, has sido acosado alguna vez?.....	410
Tabla 70 Pruebas de Chi-Cuadrado.....	410
Tabla 71 Tabla de contingencia Las víctimas de tu colegio: * Sexo.....	412
Tabla 72 Pruebas de chi-cuadrado.....	413
Tabla 73 Medidas simétricas.....	413
Tabla 74 Tabla de contingencia ¿En el centro escolar o fuera de él, has sido acosad@ alguna vez? * Provincia.....	416
Tabla 75 Pruebas de chi-cuadrado.....	416
Tabla 76 Medidas simétricas.....	417
Tabla 77 Comunalidades.....	532
Tabla 78 SMS leídos por el alumnado gallego.....	548
Tabla 79 Transcripción de los e-mails enviados a las víctimas.....	554
Tabla 80 Ámbitos en los que se producen los acosos en tu centro educativo.....	575
Tabla 81 Alumnado acosado en su centro escolar según la frecuencia: “nunca”, “una vez”, “dos o más veces”, “muchas veces”.....	576
Tabla 82 Maltratos mediante sistemas de agresión tradicionales.....	577
Tabla 83 Nivel de conocimiento en los centros escolares por medio de los modernos sistemas de acoso escolar.....	578
Tabla 84 Lectura de SMS por parte del alumnado gallego.....	578
Tabla 85 Transcripción de e-mails enviados a las víctimas de maltrato escolar, en la escuela gallega.....	579

Tabla 86 Nivel de conocimiento de grabación de escenas mediante el móvil.	582
Tabla 87 Nivel de conocimiento del alumnado gallego del acoso mediante e-mail. ...	583
Tabla 88 Actuación de las víctimas cuando reciben acosos mediante e-mail, SMS, blogs u otros. Actuación de las víctimas cuando reciben acosos mediante e-mail, SMS, blogs u otros.	583
Tabla 89 Transcripción del contenido de algunos e-mails agresivos, recibidos por las víctimas de maltrato entre iguales	584
Tabla 90 Nivel de conocimiento del alumnado gallego del acoso mediante los Blogs.	588
Tabla 91 Motivos y pretensiones por los que el agresor utiliza los blogs para acosar a sus víctimas.	589
Tabla 92 Perfil de la persona agresora gallega	589
Tabla 93 Identificación de las víctimas escolares gallegas.	590
Tabla 94 Nivel de conflictividad de los agresores escolares gallegos.....	591
Tabla 95 Las consecuencias del maltrato escolar en los centros escolares gallegos....	592
Tabla 96 Cómo se muestran las víctimas después de sufrir agresiones escolares.....	592
Tabla 97 Cómo se mostraban las víctimas antes de ser acosadas.	593
Tabla 98 Nivel de participación de las familias en las actividades propuestas por el centro escolar.....	594
Tabla 99 Nivel de conocimiento de las familias del acoso perpetrado por sus hijos. ...	595
Tabla 100 De dónde sacan las ideas los agresores para perpetrar sus victimizaciones.	595
Tabla 101 Los Videojuegos más agresivos en opinión del alumnado gallego.....	596
Tabla 102 Nivel de inspiración de los videojuegos en los agresores.	597
Tabla 103 Películas que han inspirado a los agresores gallegos.	598
Tabla 104 Lugares de Internet en el que los agresores cuelgan sus imágenes para agredir a sus víctimas.....	599

Tabla 105 Programas utilizados por los centros escolares para luchar contra el maltrato escolar.....	599
Tabla 106 Nivel de información y sensibilización del maltrato entre iguales.	600
Tabla 107 Castigos que el alumnado impondría a los agresores escolares	601
Tabla 108 Porcentaje de alumnado participante en el estudio de investigación según la variable sexo.....	601
Tabla 109 Porcentaje de alumnado participante en el estudio de investigación según la variable edad.....	602
Tabla 110 Porcentaje de alumnado participante en el estudio de investigación según la variable curso.....	603
Tabla 111 Porcentaje de alumnado participante en el estudio de investigación según la variable ser repetidor.	603
Tabla 112 Porcentaje de alumnado participante en el estudio de investigación según la variable ser agresor.....	604
Tabla 113 Porcentaje de participación según la variable ser “Público”/ o “Privado-concertado.....	604
Tabla 114 Análisis de la variable nivel de participación por provincia.	605

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS

ABC: Modelo irlandés para evitar los comportamientos antisociales como el bullying

ABCL: Adul Behavior Checklist Cuestionario de Comportamiento de Adultos

AC: Acetilcolina.

ACBPS: Australiam Covert Bullying Prevalence Study.

ACPI: Acción Contra la Pornografía Infantil.

AMPAS: Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

ANDAVE: Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar

ANPE: Asociación Nacional de Profesores Estatales.

APA: Asociación de Padres de Alumnos.

AVE (P): Barómetro Cisneros Ave. Riesgos psicosociales entre los profesores

BAS, 1,2: Batería de Socialización

BE-PROX: Modelo suizo para afrontar el acoso escolar desde la escuela infantil.

BULL-S: Test de Evaluación de la agresividad entre escolares

BULL-S A: Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Forma A (Alumnos)

CADV: Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia

CAM: Comunidad Autónoma de Madrid.

CAP: Certificado de Aptitud Pedagógica.

CAP: Centro de Atención al Profesorado.

CATI: Computer Assited Telephone Interviewing (Entrevista Telefónica Asistida por Ordenador).

CB: Cyberbullying.

CBCL: Child Behavior Checklist.

CEOO: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Galicia).

CEPVO: Cuestionario de Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio

CEVEIP: Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria para el alumnado.

CEVEO: Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre Iguales.

CIASI: Centro de Intervención ante el Abuso Sexual Infantil.

CIDE: Centro de Investigación y Docencia Económicas

CIMEI: Cuestionario de Incidencia de la Intimidación y el Maltrato entre Iguales

COVER: Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo

CPAQ: Children Personal Attributes Questionnaire

CPHE: Social Personal and Health Education.

CPSS 19.0: Stastical Package for the Social Sciences.

CSPE: Civic Social and Political Education.

CUDEVEI: Cuestionario de Violencia Escolar entre Iguales

CUP Y VCES: Cuestionario de Victimización Personal y Victimización Cultural Entre Escolares

CUVE: Cuestionario de violencia Escolar

CYB-VIC: Escala de Victimización a través del Móvil y de Internet

DEO: Oficina del Distrito de Educación de Malasia.

DEVIDA: Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas.

DSM III: Diagnostic Stastical Manual.

ECEIP-P: Cuestionario de Violencia escolar en Infantil y Primaria para el Profesorado.

ECEIP-F: Cuestionario de Violencia escolar en Infantil y Primaria para los familiares.

EDAH: Escala de Evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

EQS: Programa para las ecuaciones estructurales programadas.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

EUTSC: Escuela Universitaria de Trabajo Social de Cuenca.

FOCAD: Formación Continuada a Distancia.

GROOMING: Práctica mediante la cual un adulto se gana la confianza de un menor con un propósito sexual.

GTA: Grand Telft Auto.

HBSC: Health Behavior in School-aged Children o Estudio sobre conductas saludables de jóvenes escolarizados.

IDEA: Instituto de Estudios Aplicados

IDP-U: Informe del Defensor del Pueblo-Unicef.

IiEDDI: Instituto de Innovación y Desarrollo Directivo.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INHOPE: International Association of Internet Hotlines.

INJUVE: Instituto de la Juventud.

INSAFE: European Network of Safety Online.

INTECO: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación.

IS: Ideas Suicidas.

ISEI-IVEI: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

ISFIRE: International Symposium for Innovación In Rural Education.

NACSO: Alliance for Child Safety Online.

NCH: National Children's Home (2002).

NSW: New South Wales. University of New England.

NS/NC: No sabe, no contesta.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

ONG: Organización No Gubernamental.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PAT: Plan de Acción Tutorial.

PKBS-2: Preschool and Kindergarten Behavior Scale-PKBS (Merrel, 2002).

PRECONCIMEI: Test de Preconcepción de Intimidación y Maltrato entre Iguales

PRO-ANA: Web que favorece o propugna la anorexia: “A favor de Ana”.

Páginas frecuentadas por menores de edad. El 10% son menores de 14 años que incluyen oraciones y credos en los que propugnan un tipo de vida como si fuese un ideal a seguir.

PRO-MÍA: Web que propugna la anorexia, ofreciendo consejos, dietas o ejercicios, algunos muy extraños: “Si algo se te antoja y no puedes resistir, mástícalo y luego escúpelo.

PRO-SÍ: Web favorecedora de la anorexia, frecuentada por menores de edad. El 10% son menores de 14 años que incluyen oraciones y credos en los que propugnan un tipo de vida como si fuese una pseudoreligión.

PROTÉGELES: Organización de protección del menor, totalmente profesionalizada en la que trabajan abogados, psicólogos y expertos en seguridad del menor, con el fin de ofrecer soluciones a los más jóvenes, a sus familias y a los centros escolares de forma altruista.

PRQ: Questionario de las Relaciones entre iguales (Rigby & Slee, 1993a).

RAE: Real Academia Española.

RBA: Acrónimo de la empresa editorial Argentina cuyo acrónimo representa las iniciales de los apellidos del fundador (Ricardo Ballcelss Altarriba).

RSI: Relational Support Inventory. Cuestionario para el apoyo parental

SAVE: Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar.

SEXTING: Intercambio de fotografías o vídeos con contenido erótico entre los propios jóvenes, para extorsionar a las víctimas, causando daños psicológicos.

SINDIC: Sindic de Greuges de Catalunya-El defensor de las personas.

SMS: Safety Management System (Sistema de la Seguridad Operacional).

SRCD: Society for Research in Child Development.

TICS: Técnicas de Información y Comunicación Social.

TIPS: “Trucos”. Consecuencias de los trucos para adelgazar; contienen muchas recomendaciones que suponen riesgos para los menores, facilitando falsas informaciones y faltas de criterio.

UEM: Universidad Europea de Madrid.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

VAS: Víctimas asociadas.

VIS: Vienesse Competence.

VS: Versus.

VIH: Virus de Inmunodeficiencia Humana.

VO: Víctimas ocasionales

VS: Víctimas sistemáticas

WEB: Vocablo inglés que significa “red” “telaraña” o “malla”. Concepto utilizado en el ámbito tecnológico para nombrar a una red informática y a Internet.

WISK: Programa de desarrollo de habilidades sociales en la escuela de Viena.

YOUTUBE: Servicio gratuito de acceso compartido a vídeos en Internet. Fundado en San Francisco en el año 2005 por tres jóvenes (Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim).

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente las relaciones entre los seres humanos siempre han entrañado dificultades. Palomero, (2001) hace hincapié en una violencia en el sistema económico y social, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2003), critica el uso deliberado de la fuerza y el poder; Ameiya, Oliveiros & Barrientos (2009) hablan de la violencia como un componente de nuestra existencia vital; Tubela (2014), y la OMS (2014), hablan de una sociedad especialmente agresiva con menores de 15 años

Todo un conglomerado de situaciones que facilitan a los niños y jóvenes actuaciones vicarias, repitiendo modelos de frustración en los deportes (Gómez, 2007); en los medios de comunicación y las redes sociales (Díaz-Aguado, 2006; Tresgallo, 2011); violencia en el mundo escolar, en las diversas interacciones entre el alumnado que dificulta la convivencia y el trabajo escolar (Acevedo, 2013; Cerezo, 2009; Mingo, 2009; Tresgallo, 2011; Velasco & Álvarez-González, 2015).

Todos estos episodios de violencia que se dan hasta el día de hoy, y que ya afloraron en los años 70, deberían producir una concienciación y una adecuada reacción en nuestra sociedad, poniendo de relieve las dimensiones y consecuencias que pueden tener para los escolares del presente siglo.

La sucesión de casos de violencia escolar en el contexto español, algunos de ellos con dramáticas consecuencias, generó una intensa alarma social, poniendo de manifiesto la necesidad inaplazable de analizar el fenómeno de la violencia escolar entre iguales, en la escuela, al tiempo que exigiría unas líneas eficaces de prevención e intervención.

Esta situación de agresividad en la escuela, fue el estímulo de este trabajo, por varios motivos. Por un lado, la actividad docente del autor de esta tesis que, diariamente trata con alumnado que, de una forma u otra sufre algún tipo de molestias por sus compañeros en las aulas, en los recreos y, en general, dentro del ámbito educativo. En segundo lugar, la labor de orientación escolar que se ejerce, y que igualmente plantea retos de intervención ante los casos de acoso escolar, y estos llevan a desarrollar intervenciones con el objetivo de minimizar las consecuencias de dicho problema, tanto para las familias como para los alumnos. Finalmente, y dentro de la tarea de de

investigación del fenómeno del bullying, se constató al inicio de este trabajo, y todavía se constata la necesidad de detectar el nivel de acoso existente en la Comunidad Autónoma Gallega, lo cual dio lugar a la presente tesis doctoral.

El primer planteamiento en la tesis doctoral fue tomar la decisión sobre el instrumento a utilizar, concretamente el tipo de cuestionario más adecuado a los intereses de esta investigación. Por lo que se decidió elaborar un cuestionario *ad hoc*, Cuestionario de Violencia Escolar Entre Iguales (CUDEVEI, 2010).

La estructura del trabajo está integrada por el marco teórico que consta de cuatro capítulos (I, II, III, IV) y cuatro también para el estudio empírico (V, VI, VII, VIII).

El capítulo I, aborda la violencia en la sociedad, en la familia, en los deportes, en los medios de comunicación, en las redes sociales, y en la escuela.

El capítulo II indaba en las bases teóricas que tratan de explicar el origen de dicha violencia, aportando las diversas teorías de la agresividad (cognitivas, ecológicas, etológicas, hereditarias, sociales, teorías clásicas del dolor, hipótesis de la frustración-agresión, sociológicas y catárticas).

El capítulo III se centra en la aproximación al concepto de violencia escolar, fases de la misma, identificación de la persona agresora y de la víctima, mitos y consecuencias de dicha agresividad.

El capítulo IV, el estado de la cuestión es una revisión del acoso en el ámbito internacional (América del Norte: EEUU, Canadá); América Latina: Argentina, Colombia, Chile, Costa Rica, México, Perú (Lima), Venezuela; en Asia: Japón; Oceanía: Australia, Nueva Zelanda;

La perspectiva europea trata de de la violencia abarca los países escandinavos; Reino Unido; Europa central (Alemania, Suiza, Holanda); Europa mediterránea: Grecia, Francia, Italia, Portugal. Finalmente, una revisión de estudios realizados en las comunidades autónomas en España.

La segunda parte, se centra en el estudio empírico y comienza con el capítulo V, en el que se presenta la metodología de la investigación con los siguientes aspectos: Planteamiento del problema, objetivos de la investigación, (general y específicos), tipo

y diseño de la investigación, hipótesis, descripción de la muestra, descripción y operacionalización de las variables del instrumento de medida, CUDEVEI.

El capítulo VI analiza los resultados por ítems, en consonancia con los objetivos propuestos (análisis descriptivo de la muestra, ámbitos en los que se ejerce la violencia; consecuencias del acoso; medios utilizados para ejercer la violencia escolar: Tradicionales y mediante tecnología; identificación del agresor o agresora, así como de la víctima, ideas utilizadas por el agresor para agredir; nivel familiar y escolar; medios utilizados por los centros escolares; sensibilización y acciones punitivas.

En el capítulo VII se presentan la discusión de los resultados con una estructura idéntica a la del capítulo anterior (ámbitos en los que se ejerce la violencia y frecuencia de la misma, consecuencias de dicha violencia, nivel de socialización de la víctima antes de ser acosada, medios tradicionales y tecnológicos,, utilizados para materializar las agresiones, identificación de quienes agreden y de las víctimas, ámbito familiar y escolar, nivel de conocimiento de las familias de la violencia ejercida por sus hijos, medios utilizados por los centros escolares para luchar contra la misma, nivel de información y sensibilización del alumnado de los distintos centros escolares participantes en la muestra.

El capítulo VIII aborda las conclusiones generales según los objetivos generales de la investigación. En este capítulo se concluye sobre los dos estudios, el primero centrado en los indicios de validez, fiabilidad y en el análisis de la estructura del cuestionario CUDEVEI, y el segundo aborda las principales formas de agresión que utilizan quienes agreden en frente a sus víctimas, los ámbitos en los que se llevan a cabo en esta muestra, el sexo predominante implicado en dichos procesos, efectos y consecuencias en las víctimas, a nivel personal, escolar y familiar. La tipología de medios a los que se recurre en las agresiones, los niveles de información que posee la comunidad escolar para hacer frente a las situaciones de acoso, así como las posibilidades de sensibilización del alumnado gallego de educación primaria de 5º y 6º.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

CUESTIONES PREVIAS SOBRE

VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD

“A menudo oigo que habláis del hombre que comete un delito como si fuese uno de vosotros como un extraño y un intruso en vuestro mundo. Pues yo os digo que de igual manera que si una sola hoja se vuelve amarilla sin el conocimiento silencioso de todo el árbol, tampoco quien es malvado, puede hacer el mal sin la voluntad de todos vosotros”

Jalil Gibran (El Profeta, 1923)

1. La violencia sufrida por los niños desde la antigüedad

“La suerte y trato de los niños es el signo más cierto del rumbo político y social y del nivel económico y ético de los pueblos. El niño es, en gran medida, la obra de la sociedad en la que nacen y crecen”, Ruth & Kempe (1996, 12)

Las agresiones han existido en todas las sociedades y desde siempre. En ellas, se repiten los mismos protagonistas, niños y niñas. Por ello, es necesario señalar que ha sido objeto de trato muy diverso según las épocas, civilizaciones o pueblos. Así lo constatan diversas investigaciones (INEGI, 2010; Barbeito & Careita, 2005; Arellano, 2007; Acevedo, 2013).

Rodríguez & Palomero (2001), sostienen que la violencia está incorporada al sistema económico-social y en ocasiones puede ir acompañada de marginalidad, analfabetismo, carencia de servicios médicos, representando un desafío para el diseño de las políticas públicas; de igual modo Acevedo (2013), entiende que la ola delictiva que forma parte de la cultura de la violencia y afecta, de manera directa, tanto a la infancia como a la juventud, los cuales están expuestos a distintas prácticas de hostilidad extrema.

Del mismo modo se manifiesta la ONU (2003), cuando define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o poder, ya sea en grado de amenaza o afectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de muerte, del desarrollo o privaciones; Ameiya, Oliveiros & Barrientos (2009) señalan que la violencia es un componente de nuestras vidas y sucede en todos los niveles sociales, económicos y culturales.

Libros destacados en el mundo dan una idea de vejaciones y asesinatos de diversos tipos: “La Biblia está repleta de vejaciones de criaturas, de asesinatos de primogénitos, de entierros de niños vivos en los cimientos de los nuevos edificios para infundirles mayor durabilidad, o del uso de los pequeños como ofrendas a un dios caprichoso. Dios ordena a Abraham que sacrifique a su hijo Isaac como prueba de acatamiento y sólo antes de que el muchacho fuera inmolado por su padre, decidido a obedecer, su mano fue detenida por la intervención divina”, Rojas Marcos (2005, 45)

El padre era el dueño y señor absoluto del recién nacido; en Esparta, los recién nacidos, eran sometidos al juicio de la Asamblea de Ancianos; si lo juzgaba útil, respetaban su vida y podía seguir viviendo; si por el contrario su decisión era negativa, era enviado al monte Taijeto, donde era lanzado a sus simas Baratro y Apoteles para alimento de las fieras. También es bastante famosa la costumbre romana “Tolleré Infantum” de invocar a la diosa Levana para debatir y decidir sobre la vida o la muerte del recién nacido.

1.1. Infancia maltratada (“Síndrome del niño maltratado o golpeado”)

El síndrome del niño golpeado fue descrito por primera vez en 1868, por Ambroise Tardieu, catedrático de Medicina Legal en París, basándose en hallazgos de las autopsias (Kempe & Kempe, 1996). Este autor descubrió en la sociedad londinense de su época, 32 niños golpeados o quemados hasta provocarles la muerte. En el mismo año otro estudioso del problema citado, Johnson (1868), del Hospital for Sick Children de Londres, llamó la atención sobre la frecuencia de fracturas múltiples en la población infantil. La sociedad londinense siempre ha tenido una aureola de maltrato que a lo largo del tiempo ha pesado sobre la misma. En realidad todos los casos analizados y descritos por él, indicaban que la mayoría de los niños habían muerto por accidentes derivados de negligencias o violencia injustificada.

En algunas sociedades el maltrato está presente casi permanentemente a pesar de que culturalmente no tienen conciencia ni comparten las mismas concepciones de lo que abarca el maltrato. Así en Estados Unidos se detectan alrededor de 320 casos por millón de habitantes y las comunicaciones de abusos de todo tipo, especialmente los sexuales, alcanzan 150 por millón de habitantes.

El doctor Henry Kempe, médico pediatra del Hospital General de Colorado, denunció en 1961 los daños que sufrían algunos niños al haber atendido en una sola tarde a cuatro niños brutalmente golpeados; tres de ellos murieron de daños cerebrales a causa de diversas contusiones en la cabeza. Consecuencia de todas estas declaraciones e investigaciones, se demandaron estudios diversos a nivel internacional que después de un año, culminaron con el denominado “*síndrome del niño maltratado*”.

Entre las agresiones brutales existentes podemos citar muchas y muy variadas, desde daños hábilmente disimulados, hasta la crueldad más flagrante. En estas situaciones desenfrenadas de odio y agresividad amparándose en la intimidad, los adultos agreden salvajemente a criaturas indefensas. Los niños maltratados en principio son llevados a los hospitales, pero posteriormente cuando se repiten estos actos, sus padres dejan de llevarlos a los mismos para evitar levantar sospechas. Cuando sus progenitores se sienten obligados a dar alguna explicación, señalan que los pequeños *se* han caído de la cama, o que su hermano les pegó.

Por ejemplo, en Estados Unidos, y según una investigación de Cortés Alfaro (2018) cada año se informa de 1.600.000 casos de maltrato, con 2000 defunciones, y solo un porcentaje muy reducido acude al hospital. En la mayoría de estos casos, los agresores son los propios padres y en España de un total de diez millones de niños menores de dieciséis años, cerca de medio millón sufren algún tipo de abuso físico o abandono, aumentando la proporción cuando se trata de malos tratos psicológicos.

Según datos de la OMS (2011, 2014), el maltrato infantil es un problema, de grandes proporciones, tanto médico como legal, y por ello, se considera un tema de salud pública mundial desde 1999. La misma organización estima en 40 millones de niños y niñas sufren violencia en el mundo.

1.2. La violencia comienza en el hogar

Un informe de Naciones Unidas señala que tanto en los países industrializados como aquellos que se encuentran en proceso de desarrollo, para la mayoría de las mujeres la violencia empieza en el hogar, a manos de los padres, de los hermanos o de sus parejas. Rojas Marcos (2005, 38-39)

En un estudio de la OMS del año 2000, el 70% de las mujeres víctimas de homicidio en el mundo fueron asesinadas por sus maridos o amantes, mientras que en el caso de los hombres únicamente el 4% de las víctimas murieron a manos de sus esposas o compañeras. En España perecen anualmente por encima de sesenta mujeres como consecuencia de los malos tratos que reciben de sus maridos, amantes o compañeros. Según los datos oficiales del 2002 el 11% de las mujeres españolas mayores de dieciocho años sufrió algún tipo de maltrato, y en 2017 una de cada tres (32,4 %, 6,6 millones) ha sufrido algún tipo de maltrato físico, sexual, psicológico o económico, por una pareja o expareja. En Estados Unidos el problema es todavía más acuciante ya que diariamente se denuncian unos dos mil setecientos ataques con uso de la fuerza contra mujeres en la intimidad del hogar.

Datos del informe de la OMS (2013), considerado como el primer estudio sistemático de los datos mundiales sobre la prevalencia de la violencia contra las mujeres, ejercida tanto por la pareja como por otras personas. Cerca del 35% de todas las mujeres experimentarán hechos de violencia ya sea en la pareja o fuera de ella en algún momento de sus vidas. El estudio revela que la violencia de pareja es el tipo más común de violencia contra la mujer, ya que afecta al 30% de las mujeres en todo el mundo.

Una de las consecuencias de la violencia que sufren las mujeres en el ámbito familiar es la situación de vulnerabilidad en la que quedan sus hijas e hijos. A este respecto, Riquelme Soto et al. (2019), a partir de la revisión de diversas investigaciones plantean las consecuencias que pueden derivar de la exposición de los niños y niñas a estas situaciones de violencia, que se concretan en problemas físicos, psicológicos, de rendimiento, y de interacción social, manifestándose estos últimos en la carencia de habilidades sociales, agresividad, conductas adictivas, delictivas o de aislamiento. Todos estos aspectos están implicados en el desarrollo de personalidades tanto de potenciales víctimas de bullying, como de agresores/as en un futuro a medio plazo.

La violencia se manifiesta en tres fases fundamentalmente. La de baja intensidad que se produce en un momento inesperado, siendo la reacción de sorpresa; y suele suceder cuando las mujeres relatan su primer incidente durante la luna de miel. El ataque o fuga se da cuando se produce una situación de violencia de alta intensidad de un modo inesperado, desencadenándose una reacción psicofisiológica de alerta

pudiendo ser la reacción de defensa o de alerta. Finalmente, la última fase, la inundación o parálisis, se lleva a cabo en situaciones de violencia extrema, al ponerse en juego la seguridad de la persona y su integridad, muy frecuentes en las amenazas con armas o intentos de estrangulamiento.

Figura 1

Síntomas y efectos de los maltratos.

Síntomas de los maltratos	Niveles de los efectos de la violencia
Frecuentes pesadillas	Disonancia cognitiva
Dificultad para la concentración	Ataque o fuga
Frecuentes insomnios	Inundación-parálisis
Trastornos de mnemónicos	Socialización cotidiana
Posible depresión	Lavado de cerebro
Sentimiento de culpabilidad	Embotamiento-sumisión
Miedos diversos	Entumecimiento psíquico
Dificultades para aprender	

Fuente: Corsi (2003, elaboración propia)

Así mismo el estudio de la OMS (2013) concluye que a nivel mundial, el 38% de todas las mujeres asesinadas, murieron a manos de sus parejas, y el 42% de las que han experimentado violencia física o sexual a manos de sus parejas, resultaron lesionadas. Así mismo y como consecuencia de la violencia conyugal están más expuestas a padecer depresión, teniendo casi el doble de probabilidades en parangón con aquellas que no han padecido ningún tipo de violencia. Las que sufren dicha violencia son casi dos veces más propensas a padecer adicción al alcohol. Aquellas que sufren violencia física o sexual, tienen 1,5 veces más posibilidades de contraer enfermedades de transmisión sexual, el VIH y el doble de probabilidades de tener un aborto que aquellas que no padecen este problema. Finalmente, dichas mujeres tienen un 16% son más accesibles a tener un hijo de peso inferior al normal al nacer.

Figura 2

Consecuencias de la violencia en el ámbito familiar.

Ámbitos de la violencia	Consecuencias de la violencia en el ámbito familiar
Mundo laboral	Absentismo laboral Disminución del rendimiento laboral
Salud	Consecuencias para la salud física (lesiones, cefaleas, discapacidad, abortos, adicciones, problemas ginecológicos, etc.)
Seguridad	Violencia social Violencia juvenil Conductas antisociales Homicidios y lesiones dentro de la familia Delitos sexuales
Social	Frecuentes fugas del hogar Embarazo adolescente Niños en situación de riesgo social (niños en la calle) Prostitución
Economía	Incremento del gasto en los sectores Salud, Educación, Seguridad y Justicia.
Educación	Acrecentamiento del absentismo escolar Aumento de la deserción escolar Fracaso escolar Trastornos de conducta y de aprendizaje Violencia en el ámbito escolar (acoso escolar)

Fuente: Corsi (2003)

1.3. Violencia en los deportes

La violencia en el deporte es más o menos predecible si se tiene en cuenta lo que se conoce sobre la violencia en general. Sin embargo, si la violencia en el deporte la analizamos desde el punto de vista de la psicología social, el deporte, especialmente el que se realiza en grupo, contiene una serie de elementos que, por su naturaleza grupal, son capaces de exacerbar lo que serían los niveles normales de violencia. Gómez (2007, 64)

Los datos de los años 1975-1985, revelaron que en ese período de diez años se produjeron unos 6.011 actos violentos y el 90% de ellos están íntimamente relacionados

con el fútbol, siendo la causa más frecuente de la violencia, la agresión producida entre los propios jugadores. El 30% del total de las agresiones, consistía en lanzar objetos desde las gradas al terreno de juego.

En Europa entre 1980 y 1985 hubo 42 muertos debido a impactos recibidos por algún objeto lanzado desde las gradas por los espectadores. De ellas el 10% fueron agresiones al árbitro. Otro deporte en el que también existieron situaciones similares es el baloncesto; entre 1975-1985, de las 152 invasiones que se llevaron a cabo, 33 se produjeron en los campos de baloncesto.

Entre las consecuencias de la violencia en el deporte podemos citar la disputa de partidos de fútbol clásicos en Buenos Aires en mayo de 1999, en el que la rivalidad entre los seguidores de los hinchas Boquense y Riverplatense, se produjeron unos disparos que intercambiaron entre ambas aficiones y terminó con la muerte de una niña de 11 años. Este hecho no era único ni aislado, ya que esta víctima era la número 193 desde que en Argentina se instauró el fútbol como espectáculo.

Según datos recogidos por Gómez (2003), se registraron 44 muertos en el Bolton Wanderers-Stoke City en Inglaterra en 1946, debido a las peleas entre los seguidores de sus equipos correspondientes; 320 muertos y 500 heridos en Lima en 1964 en el partido Perú-Argentina por los gases lacrimógenos lanzados por la policía sobre la multitud tras ser anulado un gol por el árbitro, 66 muertos por la huida en estampida en Escocia en 1971; 48 muertos y 47 heridos en El Cairo cuando 80.000 aficionados pretendían entrar a un estadio con aforo para 40.000 en 1974, provocando que se derrumbasen las gradas.

Los 18 muertos en Colombia al desplomarse una pared en un partido en 1981, decenas de muertos el 20 de octubre de 1982 por las avalanchas producidas después de un gol en Moscú, 56 muertos y más de dos centenares de heridos el 11 de mayo de 1985 en el Bradford Stadium de Inglaterra, 95 muertos aplastados contra las vallas y 170 heridos el 15 de abril de 1989 también en Inglaterra, 84 muertos y 147 heridos el 16 de octubre de 1996 en Guatemala, 43, 8 y 126 personas muertas en tres incidentes diferentes que se produjeron entre abril y mayo de 2001 en Sudáfrica.

Figura 3

Causas de la violencia en el deporte.

Causas de la violencia	Especificaciones
Frustración	Perder un partido
Reforzamiento vicario	Repetición de comportamientos en otros jugadores del mismo deporte que han producido una recompensa
Razonamiento moral	Legitimidad para realizar un acto agresivo
Identificación de los seguidores con “sus colores”	Identificación con sus equipos correspondientes
Fanatismo y culto a la violencia	Medio de canalizar las actitudes y comportamientos agresivos
Problemas estructurales de la sociedad	Falta de cultura, estrés ambiental, desigualdades sociales y económicas
Tolerancia social	El que un determinado comportamiento se produzca en un contexto deportivo está socialmente más aceptado que si se produce en otro contexto.
Influencia de los medios de comunicación	Existe la idea de que la forma que tienen los medios de comunicación de tratar la violencia en el deporte no es la más adecuada; incluso podría llegar a facilitar su origen o mantenimiento
Pertenencia a grupos radicales	Los “hooligans” es el grupo representativo de la violencia en el deporte, especialmente en el fútbol y su causa el racismo.
El racismo	Algunos seguidores se dejan llevar por la activación que supone el deporte y se comportan como los “hooligans”, llevando a cabo conductas discriminatorias, justificadas por su racismo.
El alcohol introducido en los estadios	Factor que facilita los actos violentos en el deporte. En el año 450 a. C. ya se prohibía la entrada al estadio de Delfos con bebidas alcohólicas.
La influencia de los medios de comunicación	En los medios de comunicación existen programas y cantidad de artículos en los que no se trata adecuadamente la violencia, magnificándola o exaltándola.

Fuente: Gómez (2007, elaboración propia)

1.4. Violencia en los Medios de Comunicación y a través de las Tecnologías de Información

El concepto de infancia, como etapa cualitativamente distinta de la edad adulta, surge en relación con los cambios originados con la Revolución Industrial. A partir de los cuales se reconoce su peculiaridad y su necesidad de protección, separando a los niños del mundo de los adultos y de su violencia, a través de las barreras que supone la familia nuclear y la escuela. Los cambios actuales, originados por la revolución Tecnológica, reducen la eficacia de dichas barreras, exponiendo a los niños a todo tipo de violencia y siendo utilizados en su representación. Esta nueva situación cambia la vida de los niños de múltiples formas, modificando la representación de la infancia e incrementando la vulnerabilidad de los niños a todo tipo de violencia hasta el punto de temer por lo que se ha denominado como desaparición de la infancia.

Una de las tareas educativas para este siglo es inventar nuevas barreras que protejan a los niños y a los adolescentes de estos nuevos riesgos, enseñándoles a reflexionar y a criticar lo que les llega a través de las nuevas tecnologías y especialmente a través de las pantallas y la tecnología audiovisual. Díaz-Aguado (2006, 166)

Evidentemente uno de los principales objetivos de toda educación debería ser la formación de conciencias bien formadas y críticas para vivir en la sociedad que les toque vivir. Esta constituiría una verdadera formación no sólo para el momento actual, sino para el mañana. Esto es lo que se ha dado en llamar educación vitalista o educación para solucionar los problemas cotidianos de la vida. Una educación desligada de la realidad, no podría ser considerada como tal.

El alumnado actual ha nacido en la era digital y por ello tiene muchas oportunidades, pero también puede verse inmerso en situaciones de las cuales les resulte difícil salir. Por ello se hace necesario que se le oriente y se le dirija en sus primeros escarceos en el mundo de las Tecnologías de la Información y Comunicación enseñándole a buscar lo necesario, de modo preciso, evitando algunas navegaciones que pueden resultar peligrosas.

Es necesario que las familias se conciencien para que se lo transmitan a sus hijos, y que los profesores también ejerzan su influencia mediante la persuasión hacia el alumnado dependiente del mismo, para hacerles ver la importancia de las nuevas oportunidades que la sociedad les brinda, pero también de los peligros en los que pueden incurrir, cuando se mueven por las redes sin un adecuado conocimiento. Se hace referencia al peligro de las nuevas tecnologías mal utilizadas.

Cuando los alumnos navegan indiscriminadamente, pueden incurrir en graves errores, entrando en páginas que pueden comprometer seriamente su seguridad. Además en medios tales como Tuenti, Instagram, Messenger y otras redes sociales, pueden resultar nocivas, pudiendo ser descubierta su clave por otros y utilizándola posteriormente en su contra en múltiples casos de violencia escolar entre iguales.

“Nada de mensajes, ni de chatear con desconocidos, no dar ninguna información personal (nombre, dirección, teléfonos), no enviar fotos, nada de contraseñas. La última norma era por seguridad. Les dije a mis dos hijos mayores que tenían que utilizar la clave de acceso que yo les diera para cualquier cuenta online que abrieran. Les prometí que no leería sus mensajes personales ni se me ocurriría espiarles, pero no quiera Dios que os saltéis las otras normas y desaparezcáis un día de éstos. Necesitaré acceder inmediatamente a todo lo que hayáis estado haciendo a través del ordenador. Jamás imaginé que esta norma acabaría convirtiéndose en la clave para desvelar el misterio de por qué mi hijo se quitó la vida”, Kowalski, Limber & Agatston. (2010, 12)

Cyberbullying es la intimidación sistemática ejercida por uno o varios agresores a una o varias víctimas, en el recinto escolar, fuera del mismo o en su propio ámbito vital, valiéndose de tácticas tradicionales o nuevas y emergentes (e-mail, páginas web, móviles, determinados foros, Tuenti, Twitter, WhatsApp u otras), cuya finalidad consiste en destruir la autoestima de las víctimas, haciendo que se sientan culpables.

Dichas actividades se caracterizan por ser persistentes, prologándose en el tiempo, en el que las citadas situaciones no han sido buscadas por los agredidos, dándose un gran desfase de fuerzas entre el agresor y la víctima”, Tresgallo (2011).

Actualmente se asiste a los nuevos retos electrónicos de la violencia entre iguales en la escuela, llegando a ser preocupantes para toda la sociedad por la

efectividad de los mismos. Se hace referencia a: los insultos electrónicos; la denigración de las víctimas, el hostigamiento; el ostracismo, la exclusión; la ciberpersecución, la paliza feliz y el truco de la suplantación. García & Jiménez, (2010). Concluye que el cyberbullying lo sufren el 32,6% de los estudiantes de forma moderada y el 10,6% de modo severo. Seguidamente se facilita una tabla aclaratoria para una mejor comprensión de los conceptos citados anteriormente.

Figura 4

Los métodos del acoso cibernético.

Métodos de acoso cibernético	Características y lugares donde se producen	Intervenciones
Insultos electrónicos	En ocasiones se dan en los foros y chats públicos, con tonos agresivos, punzantes y acalorados. Los agresores masacran a otros compañeros o usuarios.	Se hace necesaria una adecuada intervención de los moderadores de los foros, planteando reglas claras y justas de participación a todos los usuarios, sin molestar o acosar a los demás.
Denigración de las víctimas	Utilización de una información falsa o despectiva o de una foto, de otras personas o compañeros de clase, transmitida por Tuenti, una web, e-mail, etc. con el objeto de acosarlos, manipulando de modo consciente las informaciones de forma previa.	Se requeriría atender a la información de las redes sociales, analizando los contenidos enviados por los usuarios, para identificar informaciones que puedan comprometer gravemente a persona de las presuntas víctimas.
Hostigamiento	Actuación de varios agresores frente a una única víctima. Tienen lugar dichas actuaciones mediante el correo electrónico, los foros públicos o mediante el móvil. En algunos estudios el 31,4% de la muestra agredió a sus iguales por otros medios tales como: el hostigamiento, la persecución, la denigración, ridiculizándoles en las redes sociales, insultándoles, con mensajes o por medio de llamadas.	Se requeriría un mayor control desde las compañías telefónicas, y las plataformas.
Ostracismo y exclusión	Todos los chicos necesitan estar reconocidos o incluidos (“in”) en un determinado grupo social, o por el contrario están fuera (“Out”). Cuando no lo están, se produce la llamada “muerte social”, muy perjudicial para ellos.	Facilitar desde la escuela una buena integración social, y fomentar la formación e inclusión del alumnado en un determinado grupo de referencia, para que ningún alumno se sienta aislado.
	Consiste en la persecución de un chico o	Educar al alumnado en el respeto a los demás,

Métodos de acoso cibernético	Características y lugares donde se producen	Intervenciones
Ciberpersecución	chica mediante las redes sociales, utilizando amenazas, hostigaciones y comunicaciones diversas, con el objeto de acosarlos.	tanto en el trato personal, como a través de las redes sociales.
Paliza feliz	En la paliza feliz, se acostumbra a grabar imágenes comprometidas para las víctimas, enviándoselas posteriormente a los afectados, con el fin de acosarlos.	Enseñar desde la familia el correcto uso del móvil. No permitir la inclusión de los mismos en los centros educativos. Regular este aspecto desde las normas de convivencia y el Reglamento de Régimen Interno.
La Suplantación	El agresor se hace pasar por la víctima, utilizando su clave, para enviar contenidos agresivos a otros compañeros como si se tratase de la propia víctima.	En la escuela se han de trabajar en las tutorías, todos los aspectos relativos al respeto de las posesiones de los demás, pero de modo especial, el respeto a su persona.

Fuente: (Kowalski, Limber & Agatston, 2010; (Tresgallo, 2011, elaboración propia)

Esta situación exige una actualización de los padres, que no han nacido en la era de las redes sociales, pero que deben asumir dicha situación como uno de los grandes retos de la época actual que les toca vivir.

1.5. Violencia en la escuela

Se ha tratado de desentrañar las verdaderas causas de la violencia entre iguales, desde que Olweus (1998) trató de sensibilizar a la sociedad más próxima a su entorno. La convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas. Y como manifestación natural de estas relaciones pueden surgir desavenencias, desacuerdos, comunicación inadecuada, etc., que pueden dar lugar a conflictos interpersonales; por tanto, convivencia y conflicto se presentan en un mismo escenario (Caballero, 2010); Ameiyya, Oliveros & Barrientos (2009), consideran que la violencia sucede en todos los ámbitos y niveles sociales, económicos y culturales y de manera especial practicada en las instituciones escolares.

En opinión de algunos autores Acevedo (2013), Luciano (2008), y que basan sus afirmaciones en investigaciones, señalan que la institución escolar está inmersa en una sociedad que se expresa violentamente a través de diversas modalidades y canales según el nivel de relación (política, institucional, comunicacional y personal), que en su

conjunto representa una cultura de violencia que se llega a materializar con la presencia del bullying o cualquier tipo de intimidación.

Algunos autores como Ortega & Mera-Merchán (2008), consideran que el fenómeno del acoso escolar es uno de los problemas que más afecta al clima de convivencia de las aulas en la mayoría de los centros. Otros, Batista, Román, Romero & Salas, (2010), entienden que el bullying se ha instalado y apoderado de las escuelas, siendo los estudiantes partícipes activos de un fenómeno con repercusiones a nivel social que involucra a la globalidad de las culturas.

Hay autores que entienden y abogan por una perspectiva positiva del conflicto, viéndolo como una fuerza motivadora del cambio social (Caballero, 2010), considera que se debe educar desde el conflicto como recurso de aprendizaje. El conflicto es una paradoja porque supone una interacción en dos adversarios que compiten por sus intereses, pero a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos.

Así lo atestiguan variados estudios de investigación: Almeida (1999); Avilés (2002, 2006, 2009 a y b); Baldry (1996); Ballion (1996); Basalisco (1989); (Bentley & Li, 1995); (Berthold & Hoover, 2000); (Cerezo & Esteban, 1992); Defensor del Pueblo (1999-2007); Díaz-Aguado (2006); (Finaly, Hazler, Hoover & Oliver, 1991); (Finkelhol & Dziuba-Leatherman, 1994, 1995); (Fonzi, Genta, Menesini, Bachuini, Boniros & Costabile, 1999); Funk (1997); (Garaigordobil & Oñederra, 2009, 2010); Gómez-Bahillo, C. (Coord.), Elboj, Puyal, Sanz & San Agustín (2006); Junger-Tas (1999); Kalliotis (2000), (Kowalsky, Lamber & Agatston, 2010); Lind & Maxwell (1996); Lösel & Bliesener (1999); Lucas & Martínez (2008); Melero (1993); Mellor (1990); Mooij (1997); Monbusho (1994); Olweus (1973a, 1973b, 1983, 1984, 1985, 1989, 1998, 2013, 2018, 2019); OMS (2004); (Oñate, Piñuel & Zabalza, 2005); Oñate & Piñuel (2007); Oñederra y col. (2005); Ortega y col. (1998); Ortega (2001); Pareja (2002); Payet (1996); Pereira y col. (1996); Piñuel et.al. (2006); Price & Dodge (1989); Pérez & Gázquez (2010); Pelegrín & García de los Fayos (2008); Ramírez (2006); Rigby & Slee (1991, 1993a y b); Serrano & Iborra (2005); Marchesi, Martín, Pérez & Díaz (2006)

Tresgallo (2006a, 2006b, 2006c; 2007a, 2007b, 2007c; 2008a, 2008b; 2011a, 2011b, 2011c); Torrego, (2000,2006); Uruñuela (2006); (Vieira, Fernández & Quevedo, 1989); Whitney & Smith (1993).

Además algunos investigadores han estudiado el fenómeno desde múltiples perspectivas y las presentamos seguidamente. Alfaro, Kenton & Leira (2010); Cuadrado, Fernández & Ramos, (2010), estudiaron la percepción del profesorado sobre la violencia en los centros educativos; Angulo, Neto, Marqués & Ortega (2008) se preocuparon por la recogida de datos en el contexto europeo, incidiendo en la observación directa; matizando que la información objetiva y directa del comportamiento de los escolares varía dependiendo de los diferentes espacios de los centros educativos.

Así mismo se estudió el método de intervención en los problemas de acoso escolar, y algunos autores investigan sobre la necesidad de adecuar correctamente los métodos de aplicación, no siendo muy partidarios de los tradicionales basados en protocolos verbales, se inclinan por actuaciones en alta voz Atria et al, (2005); Smorti et al, (2005); Atria, Struhmeier & Spiel (2007), se preocuparon por la relación entre los objetivos de investigación y la metodología más acorde con los mismos.

La intimidación entre los escolares y el debilitamiento de las defensas físicas y psicológicas como consecuencia del acoso escolar ha sido objeto de estudio, al igual que la percepción y vivencia del bullying por los niños desde los primeros niveles educativos (Barragán y colaboradores, 2010). El bullying como elemento que se ha instalado en la escuela afectando a las actividades de la misma y la repercusión social que moviliza a la globalidad de las culturas ha sido tratado por Batista, Román, Romero & Salas, (2010). Así mismo la educación desde el conflicto es analizada por (Caballero, 2010).

La convivencia y el conflicto también han sido motivo de estudio, llegando a la conclusión de que se presentan en un mismo escenario (Caballero, 2010); la exclusión social en sus modalidades, tanto la directa como la indirecta así mismo ha tenido su espacio en la investigación en Cabezas & Monge, (2007); Trautman, (2008), (en Oliveros et al., 2008); el estudio y mejor conocimiento de que la empatía afectiva incrementa la posibilidad de ponerse al lado de la víctima y defenderla, se debe a

Caravita y col., (2008), de forma similar Card & Hodges, (2006), detectaron en sus estudios que los adolescentes agresivos que eran amigos solían abusar de la misma persona; los amigos podrían agredir a la misma víctima ya que dicha amistad reforzaría y modelaría sus respectivas conductas bullying. Los estados de indefensión y aislamiento de las víctimas han sido tratadas abundantemente por Cerezo, (2009); Varela et al., (2009); Merino, (2008); (Mingo), (2009).

El bullying en su faceta más extrema que obliga al alumnado a tomar decisiones extremas como el suicidio también ha sido analizado en variados trabajos Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco & Piraquive-Peña, (2008). Los estudios relativos a las conductas agresivas directas e indirectas, indican que las indirectas son llevadas a cabo de forma más cuantiosa por las mujeres que por los hombres (Ccoicca, 2010).

Los medios de comunicación y el conjunto de valores y estructuras de la sociedad también han sido analizadas (Díaz-Aguado, 2001; Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz Velasco & Roque-Santiago, 2011).

Estudios en relación con el sexo respaldan la idea de que los niños son más victimizados por sus hermanos que por las chicas, siendo acosados con mayor frecuencia por sus hermanos mayores (Camodeca & Menesini, 2007; Velasco & Álvarez, 2015); los avances en el estudio de las pandillas, los factores culturales e interpersonales y el hecho de tener amigos que frecuentan las mismas pueden facilitar el abandono del período escolar para trabajar, convirtiéndose pronto en niños de la calle (Cabezas, Gilsanz & Sampayo, 2008; Del Rey, 2007).

Por su parte los estudios desde la perspectiva del cyberbullying también fueron analizados en las implicaciones directas en dicho aspecto ya sea como víctima o como agresor (Calmaestra & Mora-Merchán, 2008;) y la identidad del agresor (Patchin & Hinduja, 2006), el impacto del cyberbullying en relación a cibervíctimas y ciberagresores (Slonje & Smith, 2008); el éxito escolar en relación con el cyberbullying (Avilés, 2010) Los sistemas educativos han asistido a un progresivo aumento del número de conflictos que se producen y ha habido una proliferación de estudios relacionados con el deterioro del clima en la convivencia escolar (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión & Santiuste, 2010; García, Pérez Giménez & Nebot, 2010; Jiménez, 2007; Merino, 2008). Los estudios desde la vertiente de la empatía como importante

predictor de la conducta prosocial han sido objeto de preocupación y estudio en autores como (Gini, Albiero, Benelli & Altoé, 2007; Jolliffe & Farrington, 2004).

Con relación a las diferentes denominaciones del acoso escolar también se han llevado a cabo estudios (Hoyos de los Ríos, Romero, Válega & Molinares, 2009)

Los modelos para prevenir y afrontar el bullying han sido analizados y revisados, centrándose algunos de ellos en la autoprotección de la persona del alumnado, los cuales al ponerse de parte del agresor disminuyen el riesgo de convertirse en la siguiente víctima (Juvonen & Galván, 2008).

La gran preocupación por los roles han sido investigados para determinar la asociación entre el rol de agresores y rol de víctimas de intimidación escolar con la autoestima y las habilidades sociales (Landázuri, 2007; Velasco & Álvarez, 2015). Los factores de riesgo en el ámbito del acoso escolar, son estudiados en (Oliveros & Barrientos, 2007); o el acoso relacionado con motivaciones de tipo social (Oltho & Gossens, 2008). Dentro del acoso escolar, también resulta importante conocer las tendencias de estudio sobre la violencia sexual, en autores como (Menesini & Nocenti, 2008).

En los estudios sobre la convivencia de cara a prevenir la violencia escolar, se hace hincapié en la formación en el interior del grupo y el seguimiento del plan de convivencia, y el mejoramiento de las relaciones interpersonales (Ortega, Romera & Córdoba, 2008). La literatura sobre acoso escolar es abundante, aunque se hace patente la escasez de trabajos relacionados con el acoso femenino aunque algunos estudian las diferencias de género (Walker, 2005; Félix & Mc Mahou, 2006); las investigaciones sobre la asunción de diferentes roles mediados por el género que influye en el desarrollo de su identidad y la forma de manifestarse la violencia escolar son asumidas por autores como (Postigo, González, Mateu, Ferrero & Martorell, 2009) y Velasco & Álvarez (2015)

Entre las consideraciones respecto al perfil del acosador destacan los hallazgos que indican que el agresor necesita una alta consideración del grupo (Salmivalli & Peets, 2008; Velasco & Álvarez, 2015); las relaciones sentimentales y el cambio en los aspectos cualitativos, permiten detectar que las relaciones son más duraderas cuando existe más intimidad, suponiendo más seguridad y apoyo a los adolescentes (Sánchez y

al., 2008); la sensibilización del profesorado con la tipología de bullying y con la necesidad de una intervención que reoriente tanto la conducta de los agresores como la de sus víctimas, se inclinan por estrategias preventivas y de respuesta directa a estas conductas (Solberg et al., 2007).

Las estrategias preventivas; sobre el bullying durante la adolescencia son entendidas como forma de ejercer el poder y dominación de unos sobre otros (Shute y col., 2008); las herramientas contra el acoso escolar fueron analizadas por autores tales como Suckling & Temple, (2006); los espectadores considerados como víctimas y las cuestiones familiares como posible causa de la violencia escolar según los padres (Yuste, & Pérez, 2008). El progresivo aumento del número de conflictos y el progresivo deterioro de la convivencia escolar, tratados por Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión & Santiuste, (2010).

Es importante destacar las grandes dificultades para investigar este fenómeno de la violencia entre iguales. No resulta fácil detectar las causas de un problema tan complejo, a pesar de que ha aparecido en nuestra escuela recientemente, ya corren ríos de tinta en revistas especializadas, en libros y en los medios de comunicación. Los grandes problemas con los que se encuentran los investigadores de este tema tan importante y apasionante, proceden de muy variados frentes. Por un lado de los agredidos y de sus familias, que prefieren mantener el problema callado, para no volver a recordar de nuevo su sufrimiento. De otro lado los agresores y sus familias que casi nunca se sienten culpables, con lo cual muchos de ellos no pueden aportar datos, dado que nunca llegan a reconocer su participación en los casos de acoso escolar, y por tanto silencian su culpabilidad.

La tipología de acosos estudiados y detectados, hacen referencia a molestar, gastar bromas y provocaciones, (Avilés, 2006). Los resultados indican que el bullying, produce diversos efectos tanto en los agresores (se muestran incapaces de establecer vínculos sociales, y trivialización del maltrato), como en las víctimas (experimentan miedo, dudas, ignorancia y sentimiento de culpabilidad).

Además también se observa que las víctimas tienden a comunicarse más con sus familias, en especial las chicas, (Avilés, 2009, 2010), para transmitir su problemática a las mismas y poder liberarse de las negativas consecuencias del maltrato. Otros no se lo

comunican a sus familiares ya que serían tachados y acusados de “chivatos”, (Defensor del Pueblo de Cataluña, y el SINDIC, 2006), el 37,5% de las victimizadas no comunicaba a nadie su agresión y el 34% a los amigos, (Durán, 2003); algunos no saben con quien hablar, otros se lo comunican a la familia, mientras que el 20% se sinceran con los conocidos o amigos, a veces al tutor y en otras ocasiones al equipo directivo, (Gómez-Bahillo, Puyal, Sanz, Elboj & San Agustín, 2006)

Otras consecuencias negativas también analizadas y publicadas (Tresgallo, 2011), aluden al absentismo escolar, la abulia, agorafobia, anorexia, ansiedad, falsa atribución, delincuencia, depresión, desamparo, desensibilización, disforia, disminución del apoyo social, disminución de la autoestima, enuresis, estrés, síndrome de la fatiga crónica, fobias escolares, melancolía, neurosis, onicofagia, pánico, pesadillas, suicidio, taquicardias, terrores nocturnos, tics nerviosos, trastornos de la atención, traumas y tristeza; complementario de este estudio también el llevado a cabo sobre algunas de las secuelas que puede dejar el acoso escolar tales como el estrés postraumático 53,7%; depresión con el 54,8%; el autodesprecio alcanzó el 38%; disminución de la autoestima 57,2%; ansiedad 43%; somatizaciones 55% y autoimagen negativa con un 53%, (Oñate & Piñuel, 2005, 2007).

Otros estudios constatan que muchos de los escolares están implicados en maltratos escolares, calculándose que la mitad podrían haber estado implicados en tales prácticas, (Baldry, 2003; Baños & Guillén, 2000), algunos escolares se reconocieron como agresores en alto porcentaje, entre el 10%-20%, (Berthold & Hoover, 2000), también se constata que las nuevas modalidades de violencia entre iguales se llevan a cabo con las nuevas tecnologías alrededor de una vez por semana, el 68,6% del total agredieron a otros por el móvil, (Buelga, & Pons, Buelga, Cava, & Musitu, 2012).

También las agresiones mediante las formas directas (agresiones físicas o verbales) y las indirectas (como la exclusión social, la difusión de rumores entre compañeros) de acoso escolar están presentes en la escuela actual, (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; Cava, 2011; (Magenzo & Tchimoto, 2010; Velasco & Álvarez, 2015); la necesidad de mejorar la convivencia en los centros escolares es importante que se centre en la reacción entre los padres y los hijos, los intercambios entre los progenitores y la escuela y trabajar más y mejor para mejorar los instrumentos de prevención.

En este sentido Arellano (2007) indica que la violencia debe considerarse desde dos perspectivas íntimamente relacionadas, la violencia indirecta, entendida ésta como prácticas de indiferencia de los actos violentos o la no denuncia de los mismos, actos de carácter impersonal y con gran apatía) y la directa posee carácter personal y se da cara a cara, y es donde se utiliza la fuerza física o la palabra como medio para resolver frustraciones y diferencias, mostrándose a nivel corporal, psicológico o moral. Para Barbeito & Caireta (2005) entienden la violencia indirecta como un comportamiento o una actitud que constituye una violación o privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona, como puede ser la integridad física, psíquica o moral, sus derechos o libertades.

Aspectos muy importantes tales como la inteligencia cognitiva, social y emocional deben ser abordados y trabajados en los agresores ya que habitualmente muestran deficiencias que les impiden adecuar su adaptación social e interacción con sus iguales, (Contreras & García Madruga, 2008); así mismo la diversidad de tipología de maltratos escolares es amplia “me ignoran”, “no me dejan participar”, “me ponen motes ofensivos”, “hablan mal de mí”, “me roban cosas”, “me pegan”, “me amenazan con meterme miedo”, “me amenazan con armas” que alcanza el 50% en la Educación Secundaria, (Defensor del Pueblo, 1999-2007); resultados parecidos se obtuvieron en otras investigaciones en los que los comportamientos de los agresores más habituales resultaron ser “hablar mal de otros”, “insultar”, poner motes” y “esconder cosas a otros”, en los que el porcentaje de agresores figuran los varones frente a las chicas, (Díaz-Aguado, Martínez, Martín 2004).

Por lo que se refiere a las víctimas que sufrieron conductas de intimidación o bullying, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, autoestima, tolerancia a la frustración, baja eficacia y poca actividad, (Garaigordobil & Oñederra, 2009, 2010), en cuanto a la implicación del agresor, éste se manifiesta con latente indiferencia moral a la vez que sus seguidores tratan de justificar sus conductas y culpabilizar a los demás, (Gorriz, 2009); las amenazas, herir a las víctimas, romper alguna de sus pertenencias, (Kalliotis, 2000); los agresores con talante abusivo y sometidos a presiones, sin saber salir de ellas y sometidos a presiones, reaccionan de forma desordenada, perdiendo el control y derivando sus actuaciones en el maltrato parental, y cayendo fácilmente en el confort y la vida fácil y cómoda, auspiciada por el consumismo, (Lodeiro, 2001).

También fueron analizados cuatro aspectos de los alumnos que participan en las peleas: el agresor, la víctima, el defensor y el observador pasivo, (Lucas & Martínez, 2008); algunos autores reivindican que para establecer unos adecuados niveles de calidad en la solución de los conflictos, se hacen necesarios la negociación y el aprendizaje cooperativo, (Montañés, Gutiérrez & Montañés, 2009), Los elevados índices de fracaso escolar en los últimos años de Educación Primaria, tanto entre chicos como entre chicas y un mayor porcentaje de sujetos que se identificaban con el rol masculino frente al femenino (Navarro, Serra, Martínez & Yubero, 2007).

Los niños más inadaptados escolarmente y con bajo autocontrol en las relaciones sociales, tienen un mayor riesgo para desarrollar una conducta antisocial, lo que les hace más vulnerables a mostrar actitudes agresivas, indisciplinadas y violentas en determinadas situaciones, ya que al encontrarse más inadaptados en el centro escolar, pueden manifestar comportamientos agresivos y disruptivos en el aula con actitudes desfavorables hacia el aprendizaje, al profesorado y hacia la propia institución escolar, (Pelegrín, & García de Los Fayos, 2008, Pérez & Gázquez, 2010).

CAPÍTULO 2

TEORÍAS SOBRE LA AGRESIVIDAD

“La violencia humana no es instintiva sino que se aprende. Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se cultivan y desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia.

Rojas Marcos (“Las semillas de la violencia”, 2005, 20-25).

2. Agresividad: Delimitación de términos

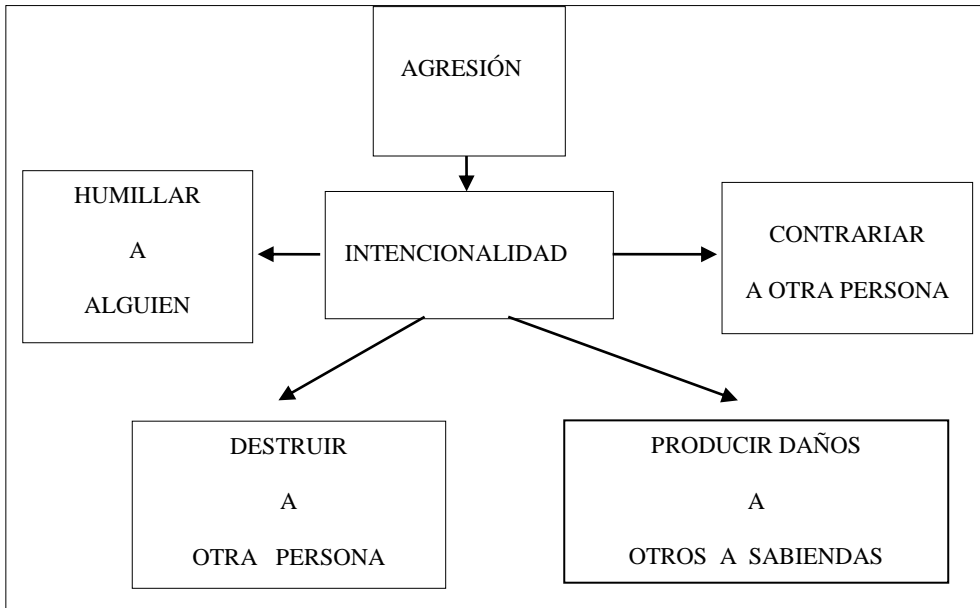
La palabra agresión (del latín *aggresio-nis*), hace referencia a un ataque físico y violento. Así mismo agredir está tomado del latín *aggredi*, dirigirse a alguno, atacarlo, derivado de *gradi*, andar, Corominas (2000); para Farré (1999) la agresión hace referencia a cualquier comportamiento físico o verbal, destinado a dañar o destruir, al margen de que se manifieste con hostilidad o como acto frío y calculado para alcanzar un fin. Canda (2010) habla de la agresión como una conducta adoptada con la intención de perjudicar directa o indirectamente a un individuo y la agresividad la entiende como las reacciones tendentes a la destrucción, conllevando un impulso a actuar de modo coercitivo sobre otras personas u objetos y suele considerarse como un síntoma de desequilibrio e inadaptación respecto al medio ambiente.

La RAE (2000) señala la que la agresión es el acto de acometer a alguien para hacerle daño, herirlo o matarlo; para Saz (2000), la palabra agresividad es la tendencia a atacar la integridad física o psíquica de otro ser vivo; para Martínez-Otero (2005) la agresividad se utiliza en el sentido de iniciativa o capacidad positiva que permite al sujeto comunicarse y superar sus dificultades; Lorenz (1980) entiende la agresividad como un impulso desarrollado por evolución en el hombre, cuyo objetivo es la supervivencia de la especie.

Otros autores como From (1987), Rojas Marcos (2005), Martínez-Otero (2005) u Olweus (2007) establecen la existencia de una agresividad buena o positiva y otra maligna o destructiva. Esta segunda agresividad basada en la primera acepción del término es la que establece una relación de sinonimia con el término violencia. Peiró & Gregorio (2005) proponen una diferencia entre agresividad, entendida como energía y el acto agresivo o agresión que se produce cuando el autocontrol no regula dicha energía. Otros investigadores como Ovejero (1998), Trianes (2000) o Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Musitu & García-Fernández (2011), señalan que el comportamiento agresivo es aquel que supone la utilización de medios coercitivos para dañar a otros y/o satisfacer intereses propios; Buss (1969) también habló de la agresión por enojo, en la que se ve únicamente reforzada por el daño que se ocasiona a la víctima.

Figura 5

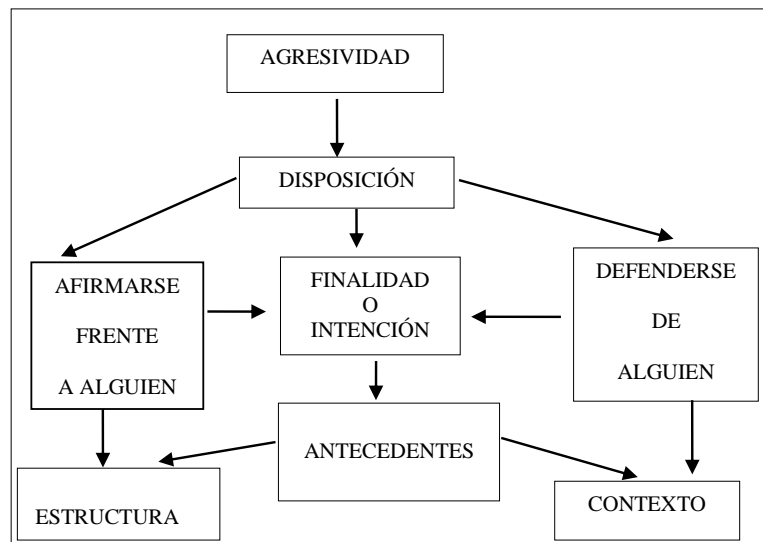
La agresividad para Laplanche & Pentalis (1971, elaboración propia)



En cambio Van Rillaer (1978) define la agresividad como la disposición dirigida a defenderse o afirmarse frente a alguien o a algo, en el que se deben tener en consideración: la intención del comportamiento o su finalidad, sus orígenes o antecedentes, su estructura y el contexto en el que se lleva a cabo.

Figura 6

La agresión para Van Rillaer, (1993, elaboración propia)



Finalmente, en esta aproximación conceptual se hace necesario diferenciar entre dos términos que se han estado utilizando como sinónimos, el de agresividad y el de agresión. Se da un consenso casi unánime en los diversos estudiosos del tema para indicar que la agresión designa un acto en sí palpable y efectivo, mientras que la agresividad es un término empleado para designar la tendencia o disposición inicial que da lugar a la posterior agresión

Se plantea la pregunta sobre si la agresividad puede considerarse como un instinto, y esto se debe a que entre las diversas teorías sobre la agresividad, es éste un punto de discusión, elucubrando si ésta es insoslayable, si se puede o no eliminar, o si se trata de un mal evitable. La primera controversia gira en torno a si existe o no.

En este sentido, para los conductistas Watson (1961), Skinner (1986), toda conducta es adquirida, llegando a explicar algunas de estas conductas supuestamente instintivas como experiencias de vida prenatal. El primer autor citado afirma que las diferencias en el ambiente podrían explicar todas las diferencias comportamentales; mientras que Skinner (1986), sostiene que el comportamiento puede ser explicado por medio de los principios de estímulo-respuesta.

Es posible entender los instintos como impulsos básicos en los que se fundamentaría su conducta. Otras líneas ideológicas los entienden, en los humanos, como simples residuos motores. Pero en general, las escuelas que defienden la agresividad como comportamiento instintivo, son dos fundamentalmente, el psicoanálisis y la etología. Como representante de esta primera escuela figura Freud, que evolucionó desde la explicación basada en desviaciones del impulso sexual o libido, a la postulación de un instinto de muerte o *thanatos*. Se entiende por instinto, un impulso, motivo, energía, desencadenantes de reflejos incondicionados innatos.

Lorenz (1966), es el principal representante de la escuela etológica y describe cuatro pulsiones básicas: hambre, sexualidad, agresividad y miedo. El instinto se transforma de este modo en una especie de necesidad básicamente biológica que tiende hacia la autopreservación individual y de especie. También es posible entenderlos como cadenas de reflejos incondicionados activados por determinados estímulos externos. El citado autor describe al ser humano como el más pobre en lo que a movimientos

automáticos se refiere, de entre los seres superiores, excepto asir, masticar, deglutir y copular; no existen movimientos basados en automatismos endógenos o centrales.

Diversos autores (Acevedo, 2013; Magenzo & Tchimini, 2010; Ameiya, Oliveros & Barrientos, 2009; Arellana, 2007; Barbeito & Caireta, 2005; Rodríguez & Palomero, 2001; Brunner, 2010; Marrero, 2006) han tratado el tema de la agresividad desde diversos ámbitos: familiar, social, relacional, escolar. Por su parte Fromm (1987), nos habla de dos tipos de agresividad, la benigna y la maligna. La primera es considerada como innata o instintiva y su función es la de proveer al sujeto de algunos recursos de acción frente al mundo; mientras que la segunda sería culturalmente determinada por las condiciones sociales y eminentemente dañina.

Como síntesis podemos afirmar que existe una amplia serie de puntos de vista, respaldados por las teorías generales, las cuales difieren tanto en sus concepciones básicas como en los métodos llevados a cabo y en las conclusiones. Como corolario se puede señalar que las distintas teorías explicativas se pueden agrupar en dos grupos bien diferenciados. Las teorías que entienden como origen de la agresión una serie de impulsos internos e innatos. La agresividad sería algo propio de la especie humana y por tanto imposible de evitar, Melero (1993, 4). Y aquellas teorías que centran el problema en las influencias ambientales. La agresividad no sería más que una reacción aprendida del entorno, Melero (1993,4)

En el primer grupo se pueden incluir las llamadas teorías activas, entre las que se encuentran fundamentalmente la teoría psicoanalítica (con el instinto de muerte) y la etiología, más reciente y proveniente de la observación del comportamiento animal y después aplicada al hombre, y que entenderá la agresividad como una conducta innata de supervivencia. Además en el segundo grupo teórico, con las llamadas teorías reactivas, la principal representante es la teoría conductual con su hipótesis de frustración-agresión, que ha ido ampliándose posteriormente de la mano de otros autores como Berkowitz (1962, 1965) mientras que la otra tendencia será la del aprendizaje social de Bandura (1982)

2.1. Causas de la agresión

La conducta agresiva se puede considerar como un fenómeno multideterminado, (Cerezo, 2002; Trianes, 2000). La predisposición a manifestar una conducta violenta hacia los demás, puede estar influida por numerosos factores, que van desde la personalidad o educación recibida en el seno de la familia, las interacciones con los iguales, el estilo del centro (como factor social), hasta los demográficos, el estatus socioeconómico, el género y la edad.

Este punto de vista fundamenta el enfoque de intervención, que entiende que no puede abordarse la conducta agresiva únicamente considerando al sujeto como un elemento aislado, sino que es preciso intervenir en el contexto inmediato. De ahí que una intervención compleja, será capaz de tratar el tema por variados canales y niveles para ser efectiva en la reducción o mitigación de la conducta agresiva.

Por tanto será conveniente señalar como causas de la conducta agresiva algunas como las que se citan a continuación: La predisposición fisiológica, el contexto cultural, el entorno impersonal inmediato, el entorno físico inmediato, cualidades personales, desinhibidores, presencia de medios y presencia de víctimas potenciales.

Es una tarea compleja encontrar una definición que englobe la agresividad humana en su totalidad, que nos permita operativizar y universalizar el sentido de la misma, dificultad que reside en que es el mismo concepto de ser humano, de su naturaleza el que se debe analizar; y por extensión, si la agresividad forma parte de ella.

Dependiendo de si se cree que es consustancial al ser humano, se estará de acuerdo con las teorías *innatistas*, llamadas también *biologicistas* y últimamente *genetistas*; si por el contrario, se entiende que la agresividad es causada por el entorno que le rodea se hará referencia a los *ambientalistas*, y por último, si se da credibilidad a que en la interacción entre ambas está la clave, se estará ante los *interaccionistas*. Estas tendencias teóricas han mantenido diatribas a lo largo de los años y encuentran eco en la actualidad, modificándose para dar cabida a los nuevos conocimientos

2.2. Bases fisiológicas de la agresión

Freud (1972) consideró que las fuerzas predominantes en el hombre eran dos fundamentalmente, la sexual y la conservación del individuo, destacando los instintos eróticos o sexuales como aquellos que tendían a unir o a conservar, mientras que aquellos que tendían a matar o a destruir, harían referencia a los denominados instintos de agresión o destrucción. El segundo instinto, podía ser dirigido hacia el hombre, conduciéndolo hacia la propia destrucción o la de los demás.

Por su parte Lorenz (1966, 1980), el padre de la etología, sostenía la teoría de la agresividad fundamentada en dos aspectos fundamentales; el primero se basaba en el mecanismo por el cual se produce la agresión y el segundo que hace referencia a que ésta se encuentra al servicio de la vida y le sirve como elemento de supervivencia tanto al hombre como a la especie. Su teoría tuvo importante repercusión científica, centrando el estudio sobre la agresividad y sobre el resto de las características del hombre y de la sociedad desde su perspectiva animal, comparando el comportamiento humano con el de los animales, principalmente con los más próximos, los primates.

Estas ideas tienen actualmente algunos seguidores como Tobeña (2001), que entiende que la evidencia se ha ido imponiendo poco a poco y ha quedado demostrado que la agresión es un modulador crucial en determinadas interacciones (tanto destructivas como constructivas) entre los animales, incluyendo a los humanos, considerando un modulador instintivo que tiene una compleja maquinaria neuronal y endocrina a su servicio. Así mismo afirma este autor, que la agresión tiene un protagonismo importante en todas las vidas humanas y constituye una de las principales bases de la organización social, incluso en las personas menos agresivas o benignas.

En un intento por analizar y descubrir las bases de la agresividad, se llevaron a cabo estudios durante los años setenta y ochenta. En este sentido Aluja (1991), elabora algunas síntesis pormenorizadas llevadas a cabo para encontrar la conexión entre el sistema neuroendocrino y la agresividad. De gran importancia es su estudio de la relación entre la testosterona y múltiples manifestaciones agresivas tales como la delincuencia sexual y violencia, conducta y dominancia social, comportamiento físico-verbal agresivo, agresividad observada, cortisol, conducta sexual y conducta

agresiva., hostilidad intra e inter-sujetos, hostilidad tanto como rasgo y estado y agresividad autoinformada.

En todos sus estudios de investigación hay algunas conclusiones que señalan que si en los animales la relación entre esta hormona y los distintos aspectos de la agresividad parecen relacionarse intrínsecamente, a pesar de que cuando se estudia en los humanos dicha relación aparece confusa, dudosa o inexistente. También intentó buscar las conexiones existentes para relacionar la testosterona con las conductas agresivas en los humanos, señalando que no son concluyentes, especialmente cuando existen réplicas a algunas de estas investigaciones; aunque en opinión de Renfrew (2005), sí parecen ser bastante estables dichas relaciones en animales inferiores.

Tobeña (2001) señala algunos experimentos llevados a cabo con presos en los que se vincula la alta dosis de testosterona con la ejecución de graves delitos y con la transgresión frecuente de la normativa carcelaria, conexión que se podría encontrar en la población normal, que parece implicar a la testosterona con historias personales violentas. Dicho autor, entiende que se infravalora la influencia de este andrógeno por no haberse llevado a cabo una adecuada metodología quizás en los estudios de investigación, al no encontrarse en dichos hallazgos datos importantes en el tipo de medición, tales como la saliva, la sangre, líquido cefalorraquídeo y el momento de la medida. La testosterona finalmente, parece tener una influencia en la agresividad, aunque no se puede determinar en qué medida.

Este mismo autor señala otros aspectos a considerar como los llamados neurotransmisores que también han sido analizados para dar a conocer su relación con la agresión. Así la Acetilcolina (AC) parece que mantiene una relación con la agresión en animales como gatos y ratas y de forma generalizada con los humanos. Igualmente según parece por las indagaciones llevadas a cabo, que se pueden relacionar la noradrenalina y la dopamina en animales y en los humanos, pero sin descartar otros factores influyentes como indican los últimos trabajos sobre estos neurotransmisores.

Para el citado autor la serotonina parece que puede asociarse con la disminución de la agresividad según algunos resultados de los diversos estudios con animales y personas. Los neurotransmisores parece que regularían la agresión, algunos como

activadores tales como la acetilcolina y la noradrenalina y la serotonina como inhibidor. Tampoco parece clara la relación entre el *eje pituitario-adrenocortical* y la *agresividad*, que también es alta en el caso de los animales y con profundas diferencias individuales en el caso de los humanos.

Al profundizarse en el conocimiento de las estructuras y el funcionamiento cerebral a raíz de las nuevas herramientas y tecnologías que permiten observar su funcionamiento, se están reelaborando nuevas teorías sobre las estructuras cerebrales Sanmartín (2004), quien señala que ante una conducta agresiva, de respuesta o de inicio, existen varios componente: la *respuesta somática*, que aglutinaría el conjunto de movimientos musculares que el individuo realizará para adoptar ciertas posturas (por ejemplo, de sumisión) y expresiones faciales; por otro, un *componente autónomo* que está integrado por un conjunto de respuestas automáticas (aceleración cardíaca, aumento del flujo de sangre...) que predisponen al organismo a movilizar toda la energía necesaria para acometer la conducta; después, una *respuesta hormonal* en la que tendrá relevancia el cortisol y la adrenalina. También se señala que se debe mencionar la respuesta neurotransmisora, en la que destacan la noradrenalina y la serotonina. El primero prepara al organismo para hacer frente a las variadas situaciones del entorno, mientras que la serotonina, que cuando baja su nivel en el cerebro, se incrementa su irritabilidad. También habría que añadir algunas estructuras cerebrales implicadas como el troncoencéfalo, el tálamo, el hipotálamo y la amígdala.

Según Sanmartín (2004), el troncoencéfalo sería el responsable de la distribución por el cerebro de la serotonina, inhibidor cerebral y de la noradrenalina, excitador e incitador del estado de la vigilancia. El hipotálamo, tendría como principal misión, mediar entre diversas zonas del encéfalo y de los grupos de neuronas que controlan el sistema autónomo. Al parecer las ramificaciones hacia el bulbo raquídeo influyen en las neuronas del parasimpático encargado de la temperatura, la respiración, la frecuencia cardíaca, y la presión sanguínea que a través de las que se proyectan hacia zonas del troncoencéfalo, interviene en el incremento de las actividades fisiológicas anteriores y juega un papel decisivo regulando el sistema hormonal que pone en tensión al organismo ante situaciones de estrés.

El tálamo parece ser la unidad básica de procesamiento de todas las entradas sensoriales distribuyéndolas a otras zonas del cerebro en especial hacia la amígdala.

Ésta parece que tiene un papel importante en la conducta agresiva y en las emociones en general, según las investigaciones llevadas a cabo por Damasio (1996) y Ledoux (1999). Ambos estudiosos entienden que es la unidad central de mando de todas las respuestas de excitación e inhibición somática, hormonal y neurotransmisora.

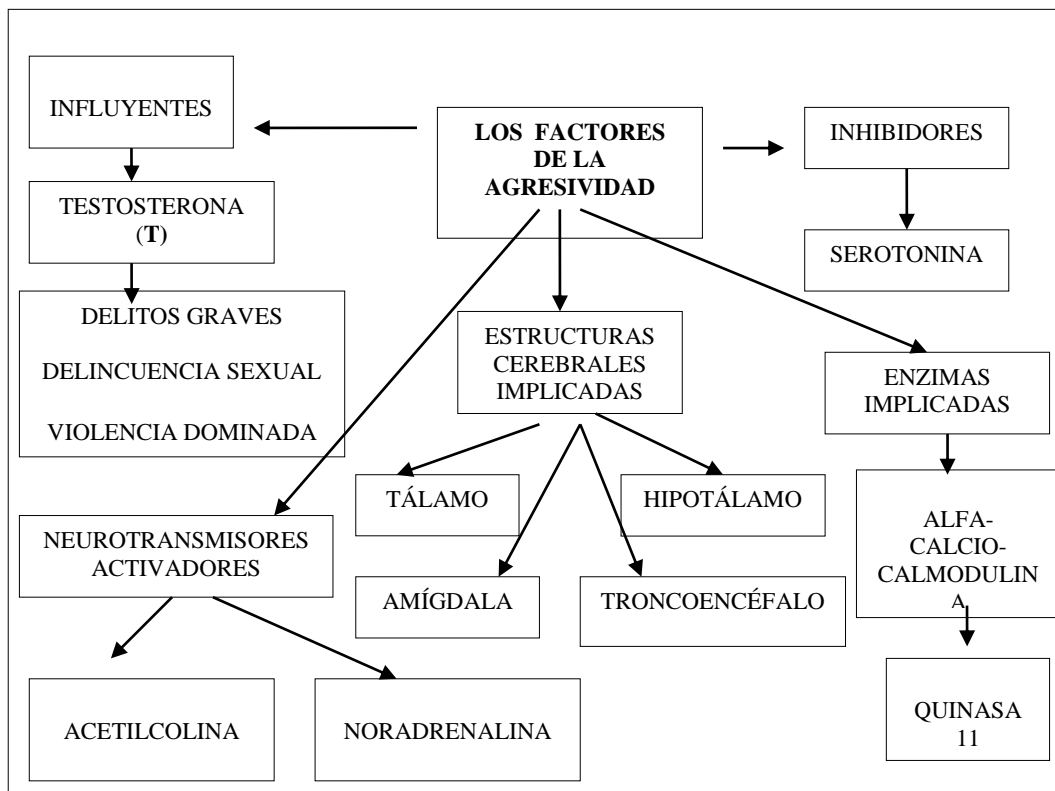
Tobeña (2002), describe algunos sistemas cerebrales de ataque y defensa, dando especial importancia al hipotálamo por sus conexiones con el sistema límbico y troncoencefálicas, en las conductas de ataque de los animales y humanos, a pesar de que en estos últimos, las conductas de ataque se encuentran ceñidas normalmente a situaciones de dominancia social que tienen más que ver con sistemas emotivo-irritativos. Señala que la diferencia entre los individuos agresivos y los no agresivos, pueden radicar en el umbral de disparo de los sistemas neuronales agonísticos como los automatismos optimizados para interpretar cualquier señal de fricción social, o una amenaza crítica para la supervivencia, poniendo en marcha el repertorio defensivo. Los no agresivos, mostrarían una mayor tolerancia ante los conflictos y tendrían primadas las respuestas de evasión/escape ante cualquier tipo de amenaza.

Además, es necesario destacar que se han señalado dos enzimas presumiblemente conectadas con la agresividad, la alfa-calciocalmodulina y la quinasa 11, y se han utilizado para el estudio con ratones.

En resumen, se ha contemplado cómo los estudios realizados desde esta perspectiva, han ido pasando de la consideración de que la agresividad es un instinto compartido con los animales tratando de profundizar en las bases biológicas de la misma, sobre todo, a raíz de las nuevas tecnologías de prospección por la imagen: en las bases biológicas y cerebrales, ya sea en sus estructuras y sistemas ya sea como iniciador bioquímico de la acción fáctica. Seguidamente para que quede mejor ilustrado se incluye un esquema aclaratorio sobre los elementos influyentes en la agresividad.

Figura 7

Elementos influyentes en la agresividad.



Fuente: Jiménez (2007, elaboración propia)

Walden La concepción ambientalista de la agresividad

Una opción contraria a la anterior es aquella que considera que el comportamiento del hombre se debe exclusivamente a factores ambientales. No se tienen en cuenta otros factores individuales: considerar el comportamiento humano impelido por intenciones, fines, objetivos o metas sería un modo precientífico e inútil de estudiarlo, según esta opción (Fromm, 1975).

El condicionamiento considera que todo comportamiento tiene un reforzador, y que se pueden condicionar los reflejos cuando se asocian repetidamente nuevos estímulos (condicionados) con estímulos no condicionados y llegar a provocar una respuesta que en esencia resulta similar a la que ocurrió por un estímulo no condicionado.

En cuanto a la agresividad, la principal preocupación del conductismo consiste en conocer qué reforzadores afectan al comportamiento agresivo, y los resultados de los experimentos, buscan conexas el condicionamiento reflejo con la agresividad, aunque los resultados no son concluyentes. Sin embargo el descrito por Skinner (1986),

tiene mayor facilidad para el estudio de su conexión con la agresividad, tanto en animales como en humanos.

En la búsqueda y consideración de reforzadores que puedan explicar la agresividad, se pueden distinguir los reforzadores negativos, positivos y extinción de los mismos. El reforzador negativo es el estímulo que resulta desagradable y dañino para el sujeto, que hace que intervenga una respuesta objetiva, con un fin (escapar, prevenir, evitar o suprimir el comportamiento que siguió a éstos). Skinner, desaconsejó el uso de reforzadores negativos al considerar que el castigo era ineficaz para modificar el comportamiento de modo duradero, ya que al desaparecer el reforzador se extingue la conducta condicionada, y que únicamente sirve para aprender conductas agresivas mediante el contagio emulador.

Muchos investigadores lo usaron en sus estudios considerando que en la naturaleza y en la sociedad ocurre con profusión, por lo que comenzó a ser observado. La agresión provocada a través de estímulos negativos fue denominada por Berkowitz, (1996) “agresión aversivamente estimulada” puntualizando a nivel general que “las personas no siempre que se sienten mal, son desagradables con los demás”. Investigaciones más actuales señalan que algunas personas practican agresiones físicas, lesiones y daños, con el objeto de dañar y someter, padeciendo dichos agresores ira, venganza o desprecio a la persona de los demás o padecen desequilibrios físicos y mentales, (Pueyo & Redondo, 2007; Rechea, 2008; Redondo, 2008)

En el estudio con animales en entornos naturales Tobeña (2001) advirtió que la punición producía rendimientos a corto y largo plazo para el ganador en los desafíos: acceso preferente a todo tipo de recursos, sumisión del vencido y aumento de prestigio social, pudiendo llegar a obtener habilidades punitivas nuevas. Procedía estudiar las funciones que desempeñaba el castigo como modulador en las relaciones diádicas y grupales como en el adiestramiento de la prole, mantenimiento de la disciplina grupal para evitar la holgazanería, el robo e incluso el engaño sexual en las sociedades poligínicas

La tercera corriente

Entre las dos visiones expuestas en los puntos anteriores existe una tercera posición: ni todo es ambiente ni todo es genética o instinto. Más bien, se entiende desde

esta posición que la agresividad se puede producir tanto por la acción de factores ambientales como de factores biológicos.

Aquí aparece la idea fundamental de esta corriente, la *personalidad unitaria*, como una superación de la bipolaridad anterior: el hombre como presa de sus instintos, de sus pulsiones o expresión de la acción de sus genes, el hombre como un simple mecanismo de respuesta ante estímulos diversos. Una nueva concepción del hombre y de su relación con la naturaleza. Estudios más recientes sobre los rasgos de la personalidad, analizan factores diversos de la misma, tales como delincuencia, extraversión, alto neuroticismo y elevado psicoticismo Gomá –i Freixanet, Grande, Valero i Ventura Y Puntí & Vidal (2001), confirman dichos datos sobre psicoticismo.

Damasio (1996), expone su teoría señalando que si el cuerpo y el cerebro interactúan mutuamente de forma intensa, el organismo que forman interactúa de forma no menos intensa con su entorno, encontrando de qué forma se disponen en el cerebro estas interacciones

Las representaciones disposicionales constituyen nuestro depósito completo de conocimiento innato como el adquirido con la experiencia. El primero se basa en representaciones disposicionales en el hipotálamo, en el tallo cerebral y el sistema límbico. El adquirido se basa en las representaciones disposicionales en las cortezas de orden superior y en muchos núcleos de materia gris bajo el nivel de la corteza. La adquisición de nuevos conocimientos, se consigue mediante la modificación continua de las citadas representaciones disposicionales.

En definitiva, se describe a un ser humano que es un organismo diseñado con mecanismos automáticos de supervivencia al que la educación y la cultura le añaden una serie de estrategias de toma de decisiones que mejoran su capacidad de supervivencia y que conforman una persona.

Por su parte Damasio (1996) establece la hipótesis del “*marcador somático*” como esquema instantáneo “de toma de decisiones ante un número menor de alternativas” de forma que se modulen emociones conectadas a resultados futuros predecibles mediante el aprendizaje. Así se establece la conexión neural entre lo innato y lo aprendido. A lo largo de esta sección se han descrito las tres posturas que se sustentan sobre la agresividad. En primer lugar, se trata de aquella que considera al ser

humano como un organismo que contiene una serie de mecanismos que le llevan a producir respuestas agresivas.

El acercamiento innatista ha producido una serie de estudios que han permitido conocer los circuitos neuronales, neurotransmisores y endocrinos, el “itinerario agresivo” cerebral en la búsqueda de su origen, comprobando las bases biológicas y las similitudes entre el comportamiento animal y humano propuesta por la etología.

En segundo lugar, se han repasado los hallazgos del ambientalismo sobre la agresividad, encontrando aquellos reforzadores condicionados y operantes, en especial el dolor y la frustración que permiten el aprendizaje de la agresividad, incluyendo el aprendizaje social por imitación. Para terminar, se ha expuesto la tercera opción, la interaccionista, que contempla al ser humano completo, poseedor de una serie de mecanismos innatos a través de la interacción con el medio logra cambios internos que le permiten nuevas respuestas adaptativas.

Factores personales

Los factores personales que se han puesto en relación con la conducta agresiva anormal han sido variados y diferentes. Desde factores psicológicos hasta factores físicos, de género, y otros. Se comentarán algunos de los que han sido más estudiados como los factores psicológicos y otros individuales también como pueden ser la adaptación escolar, el género y la edad.

Factores psicológicos

El enfoque cognitivo-evolutivo ha considerado que la conducta agresiva o violenta se produce por la existencia de déficits de habilidades cognitivas, emocionales y sociocognitivas, las cuales sustentan comportamientos competentes que pueden evitar o sustituir la respuesta agresiva. Se hace necesario recordar que el enfoque cognitivo defiende que los cambios por el desarrollo suponen importantes reestructuraciones cognitivas en la forma de comprender el mundo y las formas superiores de pensamiento, posibilitan una mejor adaptación al mundo (Díaz-Aguado, 1996)

Otro punto de vista más próximo, Trianes (2000), sostiene que la conducta agresiva, se relaciona con dificultades, no déficits propiamente dichos, en lo referente a la teoría de la mente. Las áreas de la teoría de la mente en la percepción social pueden

considerarse las siguientes: creencias sobre otras personas, reconocimiento de emociones complejas, empatía, valoración de la conducta agresiva, etc. Entre las variables psicológicas que se relacionan con la conducta agresiva en niños y adolescentes se pueden citar tres principalmente, la impulsividad, empatía y locus de control.

La *impulsividad* se suele concretar como una falta de control del impulso que lleva a actuar y decir cosas sin pensar, aunque también puede ser entendida como una ausencia de planificación de la misma sin valorar las consecuencias de la misma (Farré, 1999) o como sostiene Saz (2000), la tendencia a realizar actos repentinos que escapan al control de la voluntad y que se desarrollan casi de forma automática cuando ya han sido iniciados.

En uno de los estudios longitudinales, Farrington (1989), Velasco (2012) encontraron que ésta era uno de los seis predictores más importantes de la agresión en niños de 8-10 años. Además, la impulsividad es un criterio clave para el diagnóstico del problema de personalidad antisocial en el Diagnostic Statistical Manual (DSM III). El DSM, es un libro base para la definición clínica de los problemas psicológicos y psiquiátricos de niños y adolescentes; además es un referente para la clínica psicológica en todo el mundo.

Como componente del llamado Déficit de Atención (Trastorno de déficit de atención e hiperactividad, TDAH) se relaciona con inadaptación posterior y delincuencia. La impulsividad es un factor innato que dificulta el dominio sobre el propio control de la agresividad en la interacción con otros niños.

En ese control se deberá ir sustituyendo la respuesta agresiva física por la verbal, por otras estrategias como explicar, razonar, discutir, convencer y otras muchas. Además también se reconoce hoy que existen algunos temperamentos que predisponen a un mayor empleo de respuesta agresiva en los conflictos interpersonales.

La *empatía* se define como una respuesta emocional que resulta del reconocimiento del estado emocional de otra persona y su condición, y consiste en sentir un estado emocional similar al percibido en otra persona. *El locus de control*, se considera como una atribución de causalidad y hace referencia a un proceso por el que las personas establecen una relación de causalidad entre la conducta y sus

consecuencias. El locus interno supone atribuir el éxito o fracaso a causas internas o personales y el externo deriva a causas relativas al azar, a la influencia de los otros, etc.

Adaptación escolar y salud

Se han encontrado algunas relaciones entre problemas escolares como bajas notas, pobre rendimiento escolar, repetir y ser expulsado y el comportamiento de peleas, llevar armas y delincuencia, en adolescentes. Otras variables facilitan esta relación entre habilidades escolares y violencia, entre ellas la pobreza, el bajo sentido de pertenencia al centro escolar y también dificultades de aprendizaje. Davis et al. (1999) encontraron que entre alumnos participantes en una escuela de verano desde los 8-11 años, los alumnos de bajo nivel en habilidades básicas escolares, tenían casi el doble de probabilidad de sufrir violencia tanto como agresores, como víctimas, o ambas cosas a la vez, comparado con los que tenían mejor nivel, una vez controlado el efecto del género y edad..

En otros colectivos como la población reclusa, se encuentra asociación entre estar en prisión por problemas de violencia y bajos niveles lectores y de habilidades básicas escolares. Los alumnos con necesidades educativas especiales, tienen mayor posibilidad de ser víctimas de malos tratos de iguales, o la violencia incorporada al sistema económico-social y acompañada de analfabetismo, marginalidad (Rodríguez & Palomero, 2001) y con carencias de servicios asistenciales y médicos básicos (Acevedo, 2013) o producto de los factores individuales y contextuales (Magenzo & Tchimino, 2010), o la excesiva impulsividad (Velasco, 2012, 2013).

Smith (1999) señala tres factores que pueden incrementar el riesgo de ser victimizado el alumno con estas determinadas características. Tienen características particulares salientes que les convierten en un objetivo claro de atención; dichos alumnos están poco integrados en las redes de amistad o apoyo de la clase y por tanto están faltos de la protección que suponen las relaciones de compañerismo o amistad con los iguales; y finalmente, algunos de estos alumnos tienen problemas de conducta que molestan a otros y les hacen comportarse de manera que pueden “provocar” la agresión. En general, estos alumnos presentan una mayor vulnerabilidad, la cual conduce a la victimización, incluso en alumnos normalizados. Otros problemas como el tartamudeo, puede ser un elemento que coadyuve a la victimización (Tresgallo, 2011).

Factores relativos al género y la edad

El efecto género siempre ha estado presente en las grandes investigaciones sobre conducta agresiva en niños y adolescentes, siendo una de las grandes áreas de la conducta humana en la que más se aprecia dicho efecto. Owens, Shute & Slee (2000), Velasco & Álvarez-González (2015), encuentran en sus investigaciones sobre chicas adolescentes, que éstas emplean más formas indirectas de agresión, tales como la exclusión social y esparcir falsos rumores según informan ellas mismas y sus profesores.

Al ser preguntadas por qué lo hacían, explican que por un deseo de buscar excitación, por mantener amistades y formar parte del grupo de iguales. Además sostienen que la conducta tiene que ver con las necesidades de amistad y de estrechar las relaciones en las adolescentes. Ellas mismas reconocen que son comportamientos que tienen efectos devastadores para las chicas que son víctimas de esa agresión indirecta.

Otros estudios como los que se citan a continuación encuentran que las chicas que son víctimas de agresión indirecta utilizan más estrategias autodestructivas que las víctimas de agresión directa.

Borg (1998) constata que entre 6.283 estudiantes de 6º grado, las chicas expresaban más piedad hacia las víctimas y se sentían mal por el episodio, y esto ocurría más en la educación primaria que en la secundaria. O'Connell et al. (1999) examinan los procesos entre iguales que tienen lugar en los episodios de bullying, en el recreo, en 120 alumnos de 1º a 6º grado de primaria. Concluyeron que los alumnos mayores intervenían para apoyar al agresor más frecuentemente que los alumnos más jóvenes y que las alumnas mayores. Los más pequeños y las chicas mayores intervenían más frecuentemente en ayuda de la víctima. Dichos resultados confirman la influencia de la edad en el papel que juegan los iguales en los procesos de maltrato en los colegios.

Familias

Los factores familiares que han sido estudiados para explicar la génesis de la conducta agresiva, han sido las relaciones entre sus miembros, estilos educativos de los padres, relaciones con los hermanos, etc. El contexto familiar es fuente de desarrollo y

aprendizaje de habilidades, pero también si la interacción entre sus miembros no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inadecuación a los iguales (Velasco & Álvarez-González 2015).

Además, estos problemas de la familia surgen al estar inmersa en diversos contextos, tales como la comunidad o el barrio en el que se vive, la sociedad, el gobierno y sus normas o directrices, que pueden contribuir a incrementar disfunciones y crisis que alteran la vida familiar produciendo efectos no deseables en la educación de sus hijos.

Olweus (1999), Trianes, 2000), señalan tres factores familiares que tienen influencia directa en el desarrollo de patrones de conducta agresiva: a) Las actitudes emocionales básicas de los padres hacia el niño durante los primeros años; b) la permisividad y tolerancia hacia la conducta agresiva del niño; c) el uso de métodos de disciplina autoritarios, de ostentación, tales como el castigo físico y las explosiones emocionales negativas, pueden estimular la conducta agresiva en los hijos.

Señalan los citados autores que la influencia familiar negativa importante es la de haber sufrido malos tratos. Se ha observado en los niños que los sufrieron, que eran más agresivos en sus interacciones con sus iguales y tienen más problemas de conducta y más psicopatología. Así mismo haber sufrido maltrato físico, emocional y sexual, aumenta la probabilidad de ser victimizado por los iguales y de experimentar problemas psicológicos. Además los profesores tienen en cuenta las influencias negativas familiares como determinantes que impiden conseguir cambios educativos en los alumnos.

Las relaciones con sus iguales

Entre los factores sociales que contribuyen a la violencia escolar, hay uno que tiene gran importancia, y es el de las relaciones con los iguales (O'Donnell, et al., 1995). Los iguales proporcionan un contexto de aprendizaje y desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales. Los conflictos entre ellos, suelen ser ocasiones para aprender y practicar estrategias y habilidades que desde los primeros años facilitan las relaciones con otros. Dentro del grupo de iguales, los niños desarrollan una percepción y valoración de sí mismos, en el terreno social, por medio de la comparación con sus compañeros, que les permite tomar conciencia de sus cualidades y ajustar su

comportamiento a los usos y valores de estas relaciones. (Velasco, 2012, 2013; Barbeito & Caireta, 2005; Acevedo, 2013; Tresgallo, 2011).

En el contexto escolar las oportunidades de observar agresiones, de recibirlas y de ser reforzadas por los iguales, son mayores en el recreo que en las clases. Dichas agresiones adoptan la forma de peleas entre alumnos, pero también de episodios de bullying. Dichas conductas negativas son reforzadas si el agresor triunfa sobre la víctima y experimenta poder y control sobre ella. Además las víctimas pueden ser reforzadas en su papel de víctimas debido a la atención que les prestan los compañeros.

Algunas investigaciones señalan que los compañeros desempeñan un papel crítico para instigar, mantener y exacerbar la conducta violenta interpersonal. Durante la infancia y adolescencia temprana, el éxito o fracaso escolar caracteriza a los alumnos preferidos o rechazados por los iguales.

El centro escolar

El Informe Elton (Cowie & Olafson, 2000), concede gran importancia al clima escolar y a las conductas antisociales, ya que esta atmósfera puede animar los valores prosociales, sancionar las conductas bullying, o estimular un papel más activo de los compañeros espectadores contra episodios violentos. En cambio, aquellos centros con climas agresivos, en los que los episodios de violencia no son evaluados ni sancionados, es posible que exista presión sobre los compañeros que observan la violencia, incluso aunque sientan simpatía por las víctimas.

Siguiendo a Trianes (2000), se facilitan algunas características de los centros escolares que pueden tener incidencia en la prevención de episodios de violencia escolar: a) la cohesión interna del claustro de profesores; b) la existencia de normas claras y consensuadas que no permitan la violencia e impulsen la cooperación y el trabajo académico; c) las relaciones interpersonales entre profesores; d) profesores con ideologías docentes democráticas y preocupados por el bienestar de sus alumnos.

Los medios de comunicación y sus efectos

Los medios de comunicación de masas producen un impacto en la audiencia, aunque lo que no es tan fácil de determinar la forma en que se produce dicha influencia,

dónde está la naturaleza de dichos efectos, dejando muchas veces en el aire la cuestión del llamado “locus” donde se ha de buscar principalmente la ocurrencia de los efectos, (Tresgallo, 2011)

Por lo tanto esquematizar dichos efectos no resulta tarea nada fácil, para ello es necesario valerse de las clasificaciones propuestas por Hovland (1954) Propone dos fundamentalmente. Intentó crear polos capaces de incluir todos los tipos de efectos que puedan tener lugar, originando así efectos inmediatos y a largo plazo, manifiestos y latentes, previstos e inintencionados. Además el citado autor señala que los efectos también podrían diferenciarse en relación al área de la conducta afectada, apareciendo de este modo varios, tales como los psicológicos, los políticos, los económicos y los sociológicos.

El gran problema de todas y cada una de las clasificaciones, es que el término no es unívoco y que algunas de ellas aparecen un tanto sesgadas, debido a que se basan principalmente en los trabajos surgidos de algunos programas de investigación determinados.

Klapper (1974) intentó analizar el proceso de persuasión de acuerdo con la identidad que éste adquiere en el laboratorio y los procesos macrosociales de influencia, señalando algunas generalizaciones: a) La comunicación de masas no es causa necesaria y suficiente de la ocurrencia de efectos, sino que funciona a modo de nexo entre factores e influencias mediadoras; b) cuando la actividad de la comunicación masiva determina cambios es porque se da alguna contingencia facilitadora determinada y específica; c) una de las finalidades de los medios no consiste en elaborar conversaciones, sino en llevar a cabo operaciones de refuerzo de tendencias preexistentes; d) entre las finalidades de los medios , una no consiste en elaborar conversaciones, sino en llevar a cabo operaciones de refuerzo de tendencias preexistentes; e) la eficacia de los medios, tanto como agente colaborador o como coadyuvador de efectos directos, se ve influenciada por varios aspectos de los propios medios de comunicación o por la situación de los mismos;

McQuail (1983) propone un esquema clasificatorio con los posibles efectos de la comunicación de masas con relación a dos dimensiones básicas, la intencionalidad por parte del emisor o de la fuente, y el tiempo en el que se ejerce dicho efecto. Las cuatro

categorías se citan seguidamente: intencionalidad, voluntaria-desarrollo temporal a corto plazo; reacción a corto plazo-acción involuntaria; intencionalidad voluntaria-reacción a largo plazo; y la acción involuntaria-reacción a largo plazo.

En la intencionalidad voluntaria-reacción acorto plazo, aparecen la respuesta individual (los mensajes con sus reacciones más o menos favorables o desfavorables, dirigidos a modificar la conducta), y la campaña, cuyas pretensiones serían alcanzar objetivos definidos en una población específica. En esta aparece la reacción individual que incluye las consecuencias no previstas de la exposición, las más características pertenecen a los tipos prosocial y antisocial, normalmente estudiados y tratados en el área de influencia de la televisión en los niños, incluyendo los fenómenos de identificación con los estereotipos de héroes y estrellas. Así mismo también aparece la reacción colectiva, semejante a la anterior, pero referida a agregados sociales y no al individuo aislado.

La intencionalidad voluntaria-reacción a largo plazo, se refiere a la difusión del desarrollo y la distribución de conocimientos. La primera alude a la difusión planificada de innovaciones a escala comunitaria y la segunda a la distribución de información y saberes entre grupos sociales. Finalmente, la acción involuntaria-reacción a largo plazo contiene varias categorías: el control social, la socialización, definición de la realidad y cambio institucional.

Figura 8

Efectos de los medios de comunicación de masas.

Efectos	Consecuencias
Identificación	Capacidad de los espectadores para identificarse con un personaje o con su conducta
Imitación	Copia de la conducta del personaje que aparece en un determinado medio de comunicación por parte de los más jóvenes observadores.
“Triggering” (efecto disparador)	Supondría los medios de comunicación de masas podrían disparar las mentes desequilibradas a una acción violenta.
Desensibilización	La proyección repetida de violencia en los medios de comunicación de masas, embota nuestra respuesta emocional hacia tal tipo de material de forma gradual, y llegamos a ser incapaces de responder apropiadamente.
Ambigüedad	Consiste en un problema de falta de información, o si esta existe y

Efectos	Consecuencias
	es conflictiva.
Formación de actitud	Son frecuentes los ejemplos de formación de actitudes debidas a los medios de comunicación; vgr: actitudes contra la droga.
Fijación de agenda	Por la falta de tiempo necesario para formarse actitudes sobre las cosas, se debe seleccionar algún conjunto limitado de temas y sobre él se produce el efecto agenda.
Ampliación (“anchura”)	“Anchura” en la estructura de creencias; así la TV produce en los telespectadores dependientes de ella, una extensión en sus sistemas de creencias.
Miedo y ansiedad	Miedo, ansiedad y ocasional obsesión de utilizar armas de fuego contra la multitud; una “selva llena de violencia”. Posibilidad de aumentar el miedo o la ansiedad de vivir en una ciudad y verse emocionalmente impulsados a responder con violencia ante las acciones ajenas.
Activación	Realizar algo debido al influjo de la TV, que de otra manera no habrían hecho.
Alienación	En algunas sociedades donde los medios de comunicación ejercen mucha influencia, la índole de éstos puede tener efectos sobre la moral de la gente y sobre su alienación, causando la pérdida de identidad, con la consiguiente transformación de la conciencia.
Desactivación	Aquello que la gente realizaría normalmente, pero que no lo hace como consecuencia de los mensajes de los medios.

Fuente: Clemente & Vidal (1996, elaboración propia)

Factores contextuales

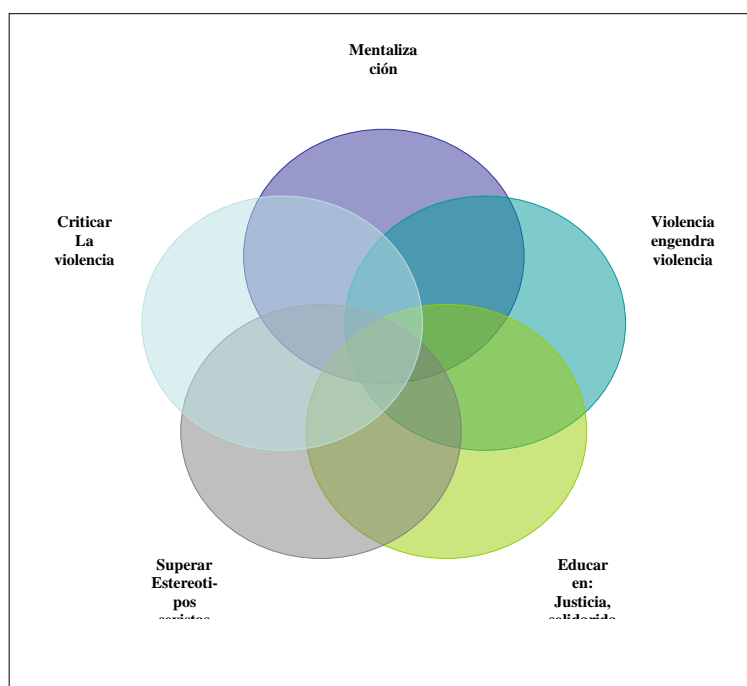
Guerra et al. (1999), Toomey & Christie (1990), Trianes (2000), (Jaffe et al., 1985), constatan que la pobreza y la baja calidad de vida familiar con problemas económicos y sociales constituyen un elemento facilitador que puede incrementar el estrés familiar, la frustración y la inestabilidad familiar, dificultades que han sido asociadas a problemas de conducta y agresividad en adolescentes varones. Estos resultados están influidos por el género, pues al parecer existe una evidencia basada en informes de padres y profesores, de que los hijos varones, pertenecientes a familias con dificultades, presentan mayores problemas de conducta que las chicas. La pobreza puede disminuir las habilidades de los padres para proporcionar apoyo emocional estable o incrementar el rechazo paternal, afectando los sentimientos de seguridad y amor en los niños (Toomey & Christie, 1990).

Guerra et al. (1995) en un estudio encontraron los siguientes aspectos: a) diferencias entre alumnos procedentes de barrios marginales comparados con la de alumnos de contexto urbano acomodado, de forma que los primeros muestran más altos niveles de conducta agresiva según los compañeros y los profesores, en especial los chicos; b) que los efectos de un bajo nivel socioeconómico en estos alumnos estaban explicados por los efectos de percepción de acontecimientos estresantes y de creencias sobre agresión.

Díaz-Aguado (1999) propone una guía de creencias y actitudes para abordar, comprender y luchar en contra de la generalización de la violencia en la sociedad.

Figura 9

Creencias y actitudes para luchar contra la violencia en la sociedad.



Fuente: Díaz-Aguado (1999, elaboración propia)

Factores culturales

La cultura es un concepto básico en las investigaciones educativas y para ser considerada una variable causal constituye un elemento central en la comprensión de la actividad humana, la cual se mueve por creencias, valores e ideas sobre la realidad que son compartidas en el seno de un grupo humano o cultura. Por ello para explicar el

comportamiento agresivo en los centros escolares, parece importante clarificar los valores y usos sociales que hoy existen sobre la violencia interpersonal.

El estudio, de Fatum & Hoyle (1996) analizaron los factores, síntomas y características de la violencia en los centros educativos de secundaria. Partieron de la hipótesis de que hoy existe entre los adolescentes, un código de conducta según el cual creen que si alguien les falta el respeto, deben devolverle una agresión, y si esto ocurre frente a los iguales, la agresión debe ser más intensa.

Señalaron además que ciertos estudiantes necesitan para manejar su rabia y temores, desde su propia experiencia, redefinir el concepto de qué es violencia, aunque lo reconozcan, aisladamente. Además, dichos investigadores encuentran que los jóvenes muestran muy poca confianza en que los adultos puedan ayudarles en sus problemas con sus iguales, y como resultado de esta creencia, debe manejar los problemas uno mismo, y con respuesta física, parecería lo más lógico.

Los autores señalan que en el caso de chicos que han vivido en condiciones devastadoras en su vida, la forma de resolver un problema de malos tratos, consistiría en eliminar o hacer desaparecer la causa de sus problemas, aunque sea mediante el homicidio; entienden que la respuesta violenta tiene también un matiz de buscar seguridad personal al resolver el problema de manera inmediata y buscando ser efectivo. Este valor de búsqueda de seguridad personal lo analizan Goff & Goddard, (1999) y parece relacionarse con la experiencia de ansiedad e inseguridad a partir de una infancia sin afecto.

Parece asociarse con comportamientos violentos y criminales en ambos sexos, siendo un buen detector de chicas violentas, que son más difíciles de detectar por otros medios.

En cambio otros valores como sentido de pertenencia y calor en las relaciones interpersonales, parecen ayudar a inhibir el comportamiento criminal, al igual que los valores morales de respeto (sentirse respetado, respeto hacia uno mismo) y de autorrealización, por lo que tienen un efecto general, inhibiendo la conducta violenta.

Otros valores están relacionados con las ideas sobre la violencia en la escuela. No se debe de olvidar que el razonamiento social de los niños está organizado en tres dominios de pensamiento: moral, socio-convencional y personal (Jiménez, 2007).

En opinión de Jiménez (2007) los razonamientos sobre violencia parecen depender de las situaciones concretas y del contexto en el que sucede. Sostiene que diferentes grupos de sujetos en la escuela pueden tener valoraciones diferentes y los alumnos pueden tener valoración distinta de los profesores.

Figura 10

Causas múltiples de la conducta agresiva desde el microcosmos del individuo

(adaptada de Golstein, 1999, elaboración propia.



2.3. Desarrollo de las conductas agresivas

2.3.1. Enfoque Cognitivo

Dicho enfoque en su vertiente evolutiva se basa en la hipótesis de que la interpretación que el sujeto hace de su entorno, depende de los cambios y circunstancias que se produjeron durante su desarrollo, determinando estos modos de interpretación su mejor o peor adaptación al ambiente.

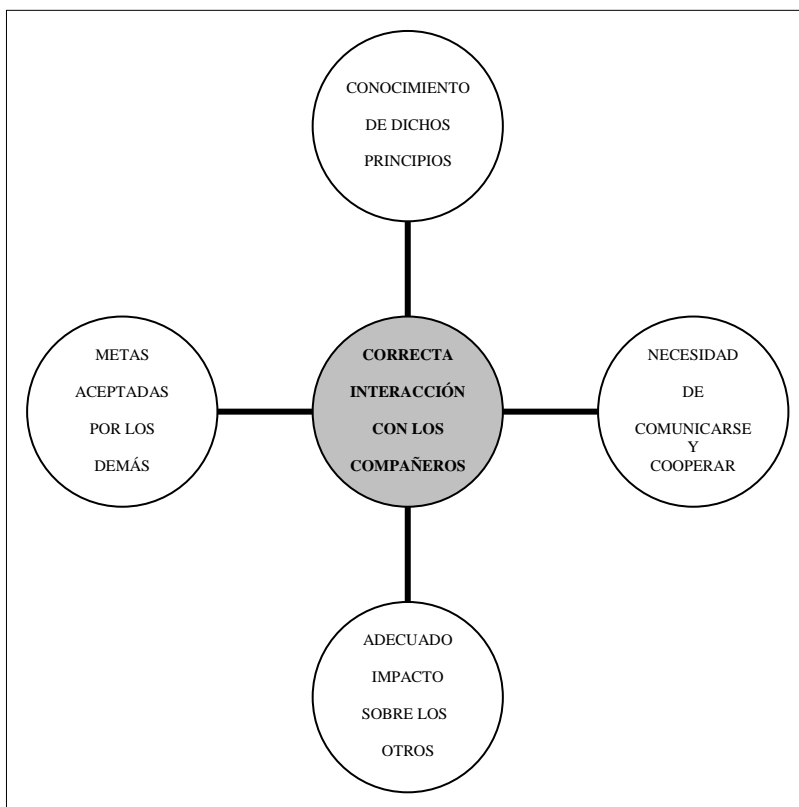
Una etapa importante en el desarrollo del niño comienza en el momento en que toma contacto con sus iguales en el colegio, por tanto se puede decir que se establece un paso decisivo en el proceso de reversibilidad de los papeles que adopta. Los estudios de Bronfenbrenner (1987), y Belsky (1980) realizados con niños, encontraron diferencias en la manera de procesamiento de información social, entre niños agresivos y niños prosociales. Los agresivos tendían a analizar y a predecir conductas basándose en datos situacionales, mientras que los prosociales efectuaban predicciones de la conducta ajena, en función de sus datos disposicionales.

Siguiendo a Melero (1993), la correcta interacción con los compañeros es una conducta que depende de cuatro factores bien diferenciados: a) Adecuado conocimiento de las reglas y principios generales de la interacción, es decir, un adecuado conocimiento sobre la necesidad de comunicarse o de cooperar; b) Estrategias para llevar a la práctica el conocimiento de estos principios generales; c) Naturaleza de las metas que el niño se plantea en situaciones concretas, planteándose si estas metas serán o no aceptables por los demás; d) Adecuado conocimiento de su propio impacto sobre los demás.

“Los niños más adaptados y aceptados por sus iguales, en comparación con los menos aceptados, poseen mejores estrategias de interacción con sus compañeros, Melero(1993,62) .

Figura 11

Las claves de la correcta interacción con los compañeros. Basado en Melero (1993, elaboración propia).



Enfoque Etológico

En este enfoque se ha dado mucha importancia a la llamada tendencia del denominado “*juego desordenado*”, especialmente en niños de educación preescolar de 3 ó 4 años. Las características esenciales de dicho juego consisten en no tener una finalidad aparente, al tiempo que producen en el niño un elevado nivel de activación, cuyos comportamientos manifestados implican conductas como tirarse al suelo, rodar, sacudir los brazos, saltar con los pies juntos, reír, empujarse, gritar y patear, entre otros.

Normalmente dicho repertorio suele estar precedido de juegos en los que se dan actividades de perseguir y escapar, con la debida atribución de papeles. Dichos juegos no implican agresividad y su característica fundamental es el comportamiento lúdico desordenado.

Al parecer los niños que no interaccionaron suficientemente en esta fase, que concluye a los tres años, pueden presentar posteriormente problemas de adaptación social, concentrados y especificados en la timidez, el miedo, el rechazo de actividades

que impliquen un contacto físico o algún riesgo, además de la incapacidad para diferenciar el juego de lucha de la verdadera agresión.

Así pues se puede afirmar que el hecho de la interacción con sus iguales, manifestado en otras conductas en el juego desordenado, es un elemento fundamental en la socialización de las conductas agresivas.

Otras observaciones y estudios han señalado que la interacción con los niños de menor edad, produciría conductas de liderazgo y conductas prosociales que tendrían efectos benéficos compensatorios de algunas deficiencias anteriores por privación. En cambio, los niños agresivos interpretan la información sesgadamente y perciben las intenciones hostiles en los otros (Camodeca & Goosens, 2005).

Enfoque Social

El presente enfoque (Goffman, 1955; Ritzer, 1993, 1994) entiende la conducta de los sujetos como fruto de las diferentes tendencias sociales ejercidas sobre ellos. Aquí juega un importante papel el grupo de iguales en el proceso de interiorización y adaptación a las normas sociales.

Una de las ideas centrales de esta escuela es la referida a la *teoría de los roles*, según la cual a cada sujeto se le asigna un papel social concreto, a partir del cual, los demás establecen sus expectativas y atribuciones en lo que respecta al comportamiento concreto que el sujeto en cuestión habrá de mostrar. Si las expectativas de conducta son contrariadas se produciría una situación de conflicto.

El rol del alumno tendría que asumir la adaptación y el sometimiento a unas reglas implícitas como la obligatoriedad, evaluaciones periódicas y otras actividades. Dichas normas, son a modo de mandamientos, que se resumen en uno principalmente, determinado por la superioridad que ostenta el profesor, y los conflictos aparecen cuando se infringe este principio.

Si la jerarquía no posee totalmente el poder, se producirían consecuencias de mayor o menor dramatismo, que harán que se catalogue al sujeto de inadaptado, conflictivo o agresivo.

2.4. Distintas clasificaciones de la agresión

Figura 12

Clasificación de las agresiones Montagu (1990) & Renfrew (2005) (elaboración propia).

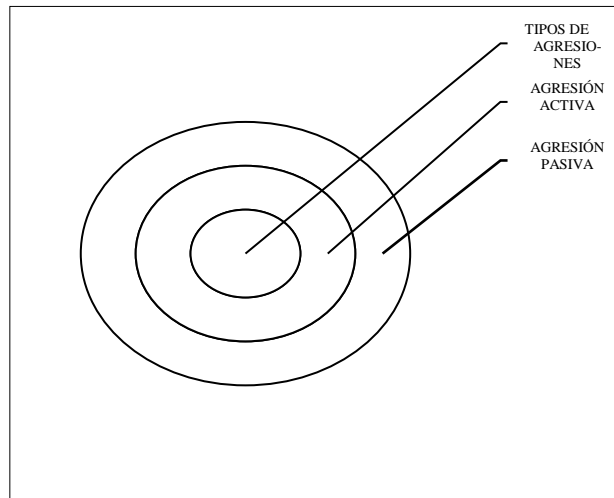
Denominación de la agresión	Especificaciones
Agresión depredadora	Provocada por la presencia de una presa natural
Agresión antidepredadora	Provocada por la presencia de un depredador
Agresión territorial	Defensa de un área frente a un intruso
Agresión de dominancia	Provocada por un desafío al rango del animal o a su deseo de un objeto.
Agresión maternal	Provocada por la proximidad de algún agente amenazador para las crías de la hembra.
Agresión del destete	Provocada por la creciente independencia de la prole; los progenitores amenazan o incluso atacan suavemente a su descendencia.
Agresión parental disciplinaria	Provocada por diversos estímulos, como mamar a deshora, juegos bruscos o demasiado prolongados, alejamientos y cosas semejantes.
Agresión sexual	Provocada por las hembras con el propósito de apareamiento o de establecer una unión prolongada.
Agresión relacionada con el sexo	Provocada por los mismos estímulos que producen la conducta sexual.
Agresión entre machos	Provocada por la presencia de un competidor masculino de la misma especie.
Agresión inducida por el miedo	Provocada por el confinamiento o acorralamiento y la incapacidad de escapar, o por la presencia de algún agente amenazador.
Agresión irritable	Provocada por la presencia de cualquier organismo u objeto atacable.
Agresión instrumental	Cualquier cambio en el medio, como consecuencia de los tipos de agresión anteriormente descritos, que incrementa la probabilidad de que se produzca una conducta agresiva en situaciones semejantes.

En Zacyk encontramos una clasificación de Buss de 1961 (Zaczyk, 2002) que divide la agresión en “Activa” y “Pasiva” que a su vez se distribuyen en “Física” y “Verbal” y cada una de éstas en “Directa” e “Indirecta”. Es una clasificación muy

utilizada en investigación sobre agresión. En la figura 13 se representan, de forma gráfica, los tipos de agresión clasificados por Buss.

Figura 13

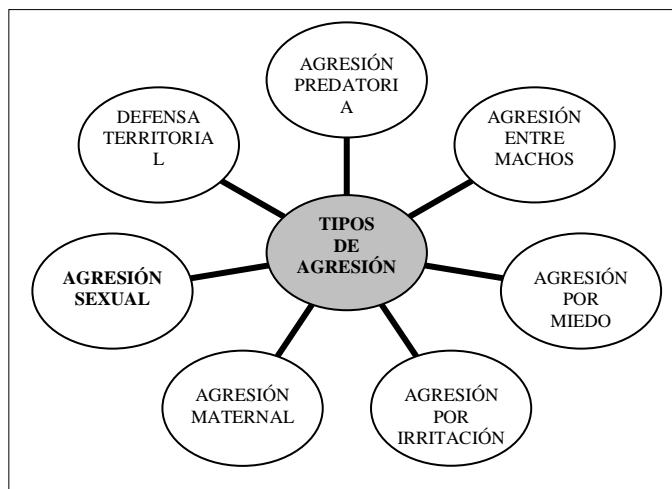
Tipo de agresión según Buss (1961) en Zaczyk (2002) (elaboración propia).



Renfrew (2005) también hace una propuesta de clasificación de las distintas formas de agresión.

Figura 14

Tipos de agresión de Renfrew (2005).



Fuente: Moyer (elaboración propia)

Principales teorías explicativas de la agresión

En este apartado se revisarán las distintas teorías que han intentado explicar la agresividad analizadas ya, de alguna manera, a lo largo de este capítulo.

Teoría Clásica del dolor (Mackal, 1983)

El miedo al dolor está clásicamente condicionado, produciendo habitualmente una conducta en extremo agresiva. Se debe recordar que el condicionamiento clásico se produce cuando un estímulo que era neutro (es decir, que no producía ninguna respuesta en un sujeto) tras asociarse con un estímulo incondicionado, generando una respuesta condicionada idéntica a la respuesta incondicionada propia del estímulo incondicionado.

De este modo cuando hablamos de que el dolor está clásicamente condicionado y que produce una conducta agresiva, el fin es hacer mínimo el dolor experimental, actuando hacia el atacante de manera más agresiva. Para desviar cualquier dolor posterior producido por el atacante, el sujeto está preparado para enfrentarse a él y en ocasiones, para atacarle con el fin de evitar cualquier insatisfacción posterior. El hecho de causar daño a otros es una manera de evitar la posterior sensación de dolor de uno mismo.

Algunos autores sostienen que los hombres pueden ser más sensibles al dolor que las mujeres, por tanto se podría hipotetizar que los hombres serán más agresivos que las mujeres, y éstas menos agresivas que los hombres. No obstante, parece evidente “que la estimulación aversiva nos repele de la misma manera que la estimulación agradable nos atrae” (Mackal 1983: 31).

Teoría de la Hipótesis Frustración-Agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939)

En su primera concepción (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939), la hipótesis de la frustración-agresión, sostiene que toda frustración produce un impulso agresivo y que todo acto de agresión puede tener su origen en una frustración. El supuesto básico de dicha hipótesis era la interferencia con una conducta dirigida a un objeto, produce un impulso agresivo que motiva a los sujetos a agredir. A pesar de que Miller & Sears (1941) sostienen que pueden existir otro tipo de respuestas distintas a la

agresión, es ésta la forma principal, y siguieron defendiendo que la frustración tiende a la agresión.

La naturaleza de las respuestas a la frustración fueron los orígenes de las primeras críticas que se hicieron a esta teoría, ya que en algunas culturas la agresión no es la respuesta típica a la frustración e incluso en nuestra cultura, los niños pueden sufrir una regresión (en lugar de agredir) cuando se sienten frustrados; de ahí que sólo algunas clases de frustración provocan una respuesta agresiva.

Modificaciones posteriores del enfoque primitivo Berkowitz (1965,1969) entienden que la frustración sucede cuando una persona prevé que en una situación determinada va a perder lo que ella quiere, aunque matizan que la persona debe querer esa cosa y anticipar el placer de su posesión para sentirse frustrada cuando no la obtiene. También puede emerger la frustración cuando una de nuestras opciones o creencias se ve amenazada.

Otra de estas modificaciones, llevada a cabo por Berkowitz (1962) es la introducción de la denominada variable intermedia entre la frustración y la agresión, con una variable que es la cólera, que puede causar agresión incluso en ausencia de estimulaciones externas agresivas, aunque si los estímulos externos presentes activan la cólera, la agresión aumentará probablemente, sucediendo lo contrario si los estímulos externos provocan simpatía. Además de la frustración y la cólera existen otros estados emocionales, denominados activación emocional general, que desempeñan un papel primordial en la agresión. Estos estados emocionales son complejos y uno de ellos es el estado cognitivo del sujeto, es decir, aquello a lo que el sujeto atribuye su activación emocional.

Según Rule & Nesdale (1976), la activación general interactúa con la cólera de forma bastante concreta para influir en la frustración. Las críticas que se le pueden hacer a esta teoría es que hay muchos experimentos sugiriendo que la agresión es sólo una de las muchas reacciones que se dan para hacer frente a la frustración; al tiempo que la definición que se aporta de frustración, es demasiado vaga, siendo casi sinónimo de experiencia aversiva.

Revisiones posteriores hacen esta perspectiva más aceptable, pero quedan múltiples problemas sin resolver, tales como de dónde procede la energía necesaria para

que se produzca la agresión, o de qué manera la frustración proporciona energía a la conducta. El que sintamos miedo o deseos de huir, o enfados y deseos de atacar, depende de la evaluación que hagamos de la naturaleza de la amenaza y de nuestra habilidad para enfrentarnos a ella.

La teoría de la frustración-agresión postula que las frustraciones ambientales producen la activación emocional que proporciona la energía necesaria para que se produzca la conducta agresiva. Autores más próximos en el tiempo como Garaigordobil & Oñederra (2010), sostienen que existe una barrera externa que impide al sujeto alcanzar una meta y una reacción emocional interna que surge de una contrariedad.

Teorías Sociológicas (Bandura & Walters, 1974)

Los investigadores adscritos a esta teoría consideran que la causa determinante en la agresión es un hecho social. A partir de esta idea surgen varias escuelas de la que, para el presente tema de estudio, se considera la más relevante la escuela social de organizaciones coactivas, que plantea que el líder de un grupo no lo dirige, sino que es el mejor representante de la persona media que ha entrado a formar parte del mismo, por lo que el líder refleja las necesidades del grupo.

Bandura & Walters (1974) conceptualizan la agresión como un medio socializado para la consecución de ciertos fines que son los que establecen como reforzadores positivos. Tras analizar los trabajos que realizaron Bandura y sus colaboradores, Melero (1993: 12) extrae tres consecuencias: a) Se demuestra cómo el reforzamiento positivo, en forma tanto de aprobación verbal como de recompensa tangible, aumenta significativamente la emisión de respuestas de tipo agresivo entre un grupo de niños; b) el subsiguiente reforzamiento de determinadas y concretas conductas agresivas se transfiere a todo tipo de situaciones sociales en las cuales se produjera agresión interpersonal; c) el hecho de reforzar positivamente un tipo concreto de conducta agresiva tiene como consecuencia el aumento de emisión de otras conductas agresivas diferentes a la originalmente aprendida.

Al parecer existen tres funciones reguladoras que controlan la conducta agresiva y la humana en general, que son: el estímulo, el refuerzo y el control cognitivo. Por lo que se refiere a la imitación se puede decir que es fundamental para la adquisición de conductas; así los niños no hacen lo que los adultos les dicen que hagan, sino más bien

lo que les ven hacer. Al observar la conducta de los demás y sus consecuencias, el observador puede aprender respuestas nuevas sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo.

En el aprendizaje vicario la adquisición de respuestas imitativas resulta primordialmente de la contigüidad de fenómenos sensoriales, mientras que las consecuencias de la respuesta para el modelo o el observador, sólo adquieren una importancia fundamental cuando se ejecutan respuestas aprendidas por imitación. En cuanto al aprendizaje imitativo de la agresión se acepta la explicación de la identificación con el agresor, por la que se presume que la persona pasa por ser objeto de agresión a ser agente de ella al adoptar los atributos de un modelo amenazante agresivo, con el fin de reducir el miedo al atacante.

En la teoría del aprendizaje social se distingue entre adquisición de conductas con potenciales destructivo y lesivo y los factores que determinan si una persona ejecutará o no lo que ha aprendido, siendo esta distinción muy interesante ya que no todo lo que se aprende se realiza. Actualmente se consideran tres fuentes principales de conducta agresiva, tales como las influencias familiares, las influencias subculturales y el modelado simbólico.

Las familias probablemente, sean los grupos o instituciones donde se pueden dar los mayores niveles de violencia física que se pueden encontrar, (Jiménez, 2007) Las influencias subculturales, hacen referencia a que la familia del niño está unida a otros sistemas sociales. La subcultura en la que reside una persona y con la cual tiene contactos repetidos constituye otra fuente importante de agresión.

Otra consideración la constituye la del modelado simbólico, en la que gran parte del aprendizaje social sucede por observación casual o de modelados de la vida real. Del mismo proceden conductas agresivas, procedentes de los medios de comunicación de masas, fundamentalmente de la televisión, la cual es capaz de expandir muchos modelos al alcance de los niños con una capacidad crítica sin formar.

Teorías Catárticas (Mackal, 1983)

Son las teorías que mantienen que la agresión se produce cuando se encuentran bloqueados los mecanismos de la catarsis. Consideran, en consonancia con el modelo

hidráulico de la personalidad, que “*el arousal emocional alcanza un punto culminante y luego empieza a descender, incluso aunque permanezca el estímulo que la produjo*” (Mackal, 1983).

La reducción de la instigación es lo que se denomina “catarsis” y dicho fenómeno catártico hace referencia al sentido “hidráulico”, según el cual, si se mantiene un nivel constante de frustración, pero se inhibe alguna de las formas admitidas de expresión, aumentará el grado de instigación. Por el contrario, una expresión de conducta agresiva producirá el fenómeno catártico, que a modo de válvula de presión reducirá el nivel de instigación general.

Proviene de la teoría de Freud (1920) tras los grandes desastres de la I Guerra Mundial, considera que en el ser humano luchan dos pulsiones internas: el instinto de vida y el instinto de muerte, que funcionan según el principio del placer que mantendría un nivel mínimo de excitación, de forma que se convertiría en una fuerza que tan solo puede descargarse contra uno mismo o contra los demás. Sin embargo, los estudios de Garaigordobil & Oñederra (2010), señalarían una vía simbólica de expresión de sentimientos y emociones no agresivas.

Adler, fue el primero en formular la hipótesis de la pulsión de agresión por la cual, al igual que las demás pulsiones, su meta es la satisfacción: la descarga; si ésta no se realiza escapa contra el propio sujeto, se reprime, se sublima o accede a la conciencia. Esta idea de aumento de presión que tiene que ser descargada es lo que caracteriza al modelo hidráulico de la personalidad, en el cual la *catarsis* es el desagüe que marca el punto de inflexión por suponer la liberación (Zancyk, 2002). La catarsis adquiere de esta forma la apariencia de solución a la agresión: al bloquear la primera surge la segunda.

Teorías Etológicas (Lorenz, 1963)

Los etólogos consideran que la agresión es una reacción impulsiva e innata que no presenta ningún placer asociado a ella. Lorenz (1963) precursor de esta visión, estima que existe una estructura espontánea hacia la agresión y afirma que hay una serie de factores instintivos que subyacen a toda conducta agresiva, de tal forma que se convierte en un impulso biológicamente adaptado, desarrollado por la evolución que sirve para la supervivencia del individuo y de la especie.

Una de las críticas de dichas teorías, encabezadas por K. Lorenz, se basan en que es casi imposible estar de acuerdo con sus ideas relativas a que la guerra es un fenómeno generalizado en la naturaleza, con dicho argumento intenta dar una salida a la concepción casi generalizada del instinto. En segundo lugar se ha de ser prudente, en lo relativo a la tendencia antropomorfizante de los animales. Aunque se observan comportamientos muy sugestivos en animales, no es posible hacer una transposición de conclusiones. El ser humano tiene otras circunstancias, motivos, y razón, que invalidan cualquier correlato que pueda hacerse superficialmente, “no se pueden generalizar observaciones del animal al hombre ni tan sólo de un animal a otro”, Melero (1993,31).

Visión Biológica y Hereditaria

En la búsqueda de los precursores de la agresión se indagan los complejos procesos psicofisiológicos del organismo. Los especialistas de esta corriente han explorado el papel del sistema nervioso central y autónomo, las hormonas, fundamentalmente la testosterona y la adrenalina y el papel de la herencia como iniciadores de las respuestas violentas.

Modernamente, algunos autores (Scandriglio et al. 2008; Brunner, 2010; Torregrosa, 2011; Marrero, 2006) han investigado sobre los antecedentes familiares que pueden originar una determinada direccionalidad del ser humano.

Visión Cognitiva

El cognitivismo ofrece una nueva visión del sujeto agresivo caracterizada por la elaboración temprana de representaciones cognitivas violentas que predeterminarán ese tipo de conductas. A raíz del principio de constancia cognitiva, este tipo de representación se elaboraría muy tempranamente y no se alterará si no ocurre una importante discrepancia con el contexto en que se desarrolla el sujeto. En la actualidad modernos investigadores señalan la importancia tanto de los factores individuales y contextuales (Magenzo & Tchimino, 2010; Brunner (2010) señala las experiencias tempranas de la infancia y las brechas de cuna.

Concretamente, los niños agresivos, según esta corriente, se caracterizan por poseer sesgos atribucionales en la identificación de las señales agresivas del entorno que serían la causa de su conducta posterior. En definitiva, los estudios realizados desde esta

teoría encuentran en los sujetos agresivos un déficit cognitivo que se caracteriza por atribuir intenciones hostiles a una provocación ambigua que les lleva a respuestas desproporcionadas hacia otros sujetos. A su vez, ellos también son blanco de este tipo de ataques que apoyan la idea de un ciclo vicioso de escalada en espiral (Melero, 1993).

Modelo integrador de la agresividad

Dentro de la investigación socio-cognitiva se ubican las aportaciones de Andréu (2009), el cual propone un modelo integrador de la agresividad, cuyo objetivo consiste en contextualizar diversos factores: Socio-cognitivos, afectivos y conductuales, así como los contextuales o situacionales de la agresividad. Dicho modelo propone que la agresividad se origina por una constante evaluación de la significación de la situación social amenazante y la repercusión o consecuencias del hecho violento.

CAPÍTULO 3

APROXIMACIÓN A LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES

“La evidencia más rigurosa a nuestro alcance sugiere que el origen del criminal violento no radica en los nuevos modelos familiares, sino en los hogares patológicos azotados por el abuso, las discordias continuas y los malos tratos psicológicos y físicos.

Rojas Marcos (“Las semillas de la violencia”, 2005)

3. Aproximación al fenómeno de la violencia entre iguales

3.1. Concepto de violencia escolar entre iguales. ¿Qué se entiende por “bullying”?

“*Bullying*” (“*bull*”, toro) es un término inglés, generalmente aceptado, para el que no existe una palabra castellana que lo defina literalmente. La que más se aproxima es “matonismo”, pero como se trata de una traducción inadecuada, se utiliza “intimidación”, “maltrato”, “acoso” y “abuso”. En definitiva, se trata del poder que unos alumnos ejercen sobre otros en determinadas etapas educativas, y que produce una victimización psicológica. Cerezo (2002) indica, al respecto, que se trata de una forma de maltrato, generalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual. Suele ser persistente, y puede durar semanas, meses o años.

Otra posible definición haría referencia a un grupo de personas, que se dedican al asedio, persecución y agresión de alguien, o bien, una persona que atormenta, hostiga o molesta a otra. Aparecen varios aspectos claves:

Ataques o intimidaciones físicas, verbales o psicológicas, destinadas a causar miedo, dolor o daño a la víctima.

Abuso de poder, del más fuerte al más débil.

Ausencia de provocación por parte de la víctima.

Repetidos incidentes entre los mismos niños o jóvenes, durante un tiempo largo y sostenido.

Maltrato físico, como las diversas formas de agresión o los ataques a la propiedad. (Cerezo, 2002).

Abusos sexuales, intimidaciones y vejaciones. (Cerezo, 2002).

Maltrato verbal, como poner mote, insultar, contestar con malos modos, hacer comentarios racistas.

Maltrato social, especialmente manifiesto en la propagación de rumores descalificadores y humillantes, que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo.

Maltrato indirecto, cuando inducen a agredir a un tercero.

En un primer momento, el bullying no parece un problema demasiado grave, pero la realidad demuestra que, en ocasiones, puede degenerar y terminar en verdaderas tragedias. De hecho, este anglicismo comenzó a tomar fuerza en los años 70, a través de un investigador de la universidad de Noruega, el cual se tomó muy en serio el asunto cuando dos alumnos suyos se suicidaron por no poder soportar la presión y la victimización a la que estaban siendo sometidos por varios de sus compañeros.

Para Fernández (1999) el término bullying se utiliza para indicar intimidación entre iguales, siendo dentro de la violencia, un subtipo de agresión; Del Rey & Ortega (2001) hablan de conflicto y lo definen como situación en la que entran en juego dos o más personas cuando hay una confrontación de valores; Ortega (2008) señala la palabra bully tiene connotaciones negativas (intimidación, tiranización, aislamiento, amenaza, insultos) y las positivas (*bully for you, bravo por ti*), lo cual da una idea de la ambigüedad conceptual que dificulta la traducción al español. Para la citada autora equivaldría a intimidación, violencia o maltrato interpersonal entre iguales.

El término bullying al traducirlo al castellano provoca una amplia terminología: Acoso escolar, maltrato escolar, abuso entre escolares, intimidación o victimización (Lucena, 2004; Serrano & Iborra, 2005; Benítez & Justicia, 2006). Mora-Merchán (2006) define el vocablo como un maltrato entre iguales y éste como agresión no accidental sobre un compañero/a frecuentemente y dichas agresiones pueden tomar diferentes formas, siendo las más frecuentes las físicas tales como empujar, golpear o zarandear las verbales (insultar, decir cosas desagradables, reírse de alguien) y psicosociales (contar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social e impedir a otros participar en actividades).

Rigby (2002) cataloga el bullying como abuso sistemático de poder; otros investigadores Karatzias, Power & Swanson (2002) lo catalogan como un comportamiento intencional y repetido que incluye maltrato físico, verbal y psicológico que puede ser llevado a cabo por un sujeto o por un grupo que dependería de su fuerza o en virtud de ser mayores, provocarían deliberadamente daño o miedo en otra persona

más débil que él o en ellos (Kaltiala-Heino, Rimpela, & Rimpela, 2000); finalmente Fernández-Baena et al. (2011) habla de la violencia cotidiana entre iguales y señalan que no hay que dejar de lado la violencia escolar de baja intensidad.

3.2. Fases a tener en cuenta en el proceso de maltrato entre iguales (Rodríguez, 2004)

Fase I: Del tímido e inoportuno mote al gran estigma.

Para un chico o chica que no sabe cómo afrontar los motes, ni comportarse cuando los demás le llaman *gafotas*, *grasita*, *orejas de elefante*, etc, acaba generando en él, un estado de ansiedad enormemente poderoso, que le impide estar relajado. Todo lo contrario, “se mostrará permanentemente alerta, pendiente de cuándo recibirá la próxima burla”, Rodríguez, (2004). No sólo se ha de tener en cuenta el momento del ataque, sino también el de la risa colectiva, en la que el grupo favorece la etiquetación, adquiriendo cada vez más fuerza.

Las expectativas de la víctima se encuentran en no ser blanco de otro ataque, importándole menos qué tiene que estudiar para el día siguiente, o la manera de llevar a cabo un proyecto: “Lo único que le interesa es cómo va a hacer para no volver a sufrir”, Rodríguez, (2004, 97)

En algunos casos se presupone que las víctimas son seleccionadas por el bully, dada su inseguridad y baja autoestima, pero no tiene que ser siempre así, pues, en ocasiones, hay chicos bien adaptados y sin problemas de inseguridad, que al sufrir en silencio el acoso escolar, se comportan de forma extraña, de manera inhibida y con miedo. Por ello, no parece correcto afirmar que esta baja percepción de sí mismos, existía antes de ser intimidados.

En esta fase, la víctima soporta altos índices de estrés, llevándola a sentirse peor, más inferior a la hora de querer validar sus derechos y tendrá que realizar ingentes esfuerzos para caer bien y ser aceptado. Pero siendo realistas hemos de pensar que el acosado puede haber superado la fase de las burlas y ser sujeto paciente de la agresión.

A su vez el grupo puede no estar preparado para llevar a cabo la solución del conflicto: “El grupo, al no estar preparado para actuar como mediador ante este tipo de conflictos, es probable, que siga burlándose y agrediendo a la víctima, (la cual permanentemente es estigmatizada), y que la acosen hasta que ya no sepa defenderse” Rodríguez (2004, 98).

Fase II: De la confusión al derribo

La definición de acoso de María Moliner (1977), significa “perseguir a una persona o animal sin permitirle descanso, para cazarlo”. Hacer objeto a alguien de persecuciones o malos tratos. En la presente fase, ya no se trata sólo de reírse de la víctima, se trata de un maltrato dirigido, en el que la víctima ya se siente como única responsable de lo que le sucede, a pesar de que no comprenda la razón por la que los demás sólo ven su grosor, sus gafas o su cabello pelirrojo. En esta fase, la víctima, intenta ocultar o borrar, lo que puede ser la génesis de su dolor, debido a la acumulación de numerosos insultos con los que puede terminar viéndose así mismo como si no interesase a nadie. “Incluso puede llegar a creer que de algún modo se lo merece” Rodríguez, (2004, 99).

Fase III: Aislamiento del sujeto.

La víctima se aísla debido a dos razones fundamentalmente: la marginación ejercida por el grupo y el miedo o temor a sentir miedo y el temor, a volver a sufrir. Puede sentir rabia, ira o incluso sed de venganza, a pesar de no ser consciente de ello, debido principalmente, a que ha sido dañada y menospreciada su autoestima: “No sabe a quien acudir y se siente lo suficientemente mal como para no querer volver a clase”, Rodríguez (2004, 99).

La exclusión de la víctima resulta ser una nítida y evidente consecuencia del “bullying”, llegando a tal estado en el que el agredido, no quiere estar con sus amigos, no desea jugar, participar, ni divertirse, resultando, aparentemente, contradictoria su actitud, dado que, estas actividades antes le agradaban y alegraban.

El deseo de actuar mediante represalias puede deberse a falsas ideas del alumno “El deseo de venganza se basa en la errónea percepción del alumno que sintiéndose herido, sólo puede restituir su imagen social hiriendo a su vez”, (Fernández 2001, 65)

Identificación del agresor

Estudios diferentes (Olweus, 1998; Ortega, 1994; Velasco, 2013; Velasco & Álvarez, 2015) observan que, entre quienes agreden, predominan los varones. Otros, señalan a las chicas como protagonistas de actos que utilizan más elementos psicológicos en sus intimidaciones, de forma sutil y poco evidente.

Personalidad.

Olweus (1998, Scandriglio et al., 2008; Bruuner, 2008; Velasco, 2013; Velasco & Álvarez, 2015) señala al agresor con temperamento agresivo e impulsivo y con deficientes habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos. Le atribuye falta de empatía hacia el sentir de la víctima y falta de sentimiento de culpabilidad. También, denota falta de control de la ira y nivel de los sesgos de hostilidad, que hace que interprete su relación con los otros como fuente de conflicto y agresión hacia su propia persona. Serían, según el autor noruego, violentos, autosuficientes, y demostrarían un bajo nivel de autoestima.

Aspectos físicos.

En el estudio de Olweus (1998), quienes agreden son, por lo general, de sexo masculino (45%), y tienen mayor fortaleza física. Dicha fortaleza física se produce respecto de sus compañeros en general y de sus víctimas en particular.

Ámbito social.

García Orza (1995) señala que estas personas padecen un problema de ajuste en sus reacciones, con una carga excesivamente agresiva en las interacciones sociales. En este sentido, suelen ser escolares que están ubicados en grupos en los que son los mayores por haber repetido curso. Por tanto, su integración escolar es mucho menor (Cerezo, 1997). Cuentan con menos popularidad que los bien adaptados, pero más que las víctimas. Su contacto con los padres es inferior, generalmente, carecen de fuertes lazos familiares, y muestran escaso interés por la escuela.

Tipología.

Olweus (1998) definió dos perfiles de agresor: *activo/a* que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con su víctima, y *social indirecto/a* que logra dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores, a los que induce a actos de violencia y de persecución de inocentes. Además de estos prototipos, se identifica a otro colectivo que participa pero no actúa en la agresión, que son los agresores pasivos (seguidores o secuaces del agresor/a). Así mismo, Arellano (2007) habla de dos tipos de violencia muy relacionadas, la directa y la indirecta; Barbeito & Careita (2005), investigó sobre la violencia directa.

Figura 15

Características de las personas agresoras.

Características Principales	Descripción de las características
Físicas	Fortaleza física Altura Mayores que sus iguales de aula
Aspectos Personales	Ansiedad e inseguridades Impulsividad Tendencia a las peleas
Facetas Sociales	Falta de empatía Desconocen el “arte de la negociación”
Rendimiento Académico	Repiten curso en altos porcentajes Poco apego al estudio Absentismo escolar
Posibles Adicciones	Pueden consumir alcohol Pueden ser adictos a las drogas
Posibles Aspectos Médicos	Pueden existir traumas Pueden existir enfermedades

Fuente: Olweus (1998, elaboración propia)

Necesidades de la persona agresora

Necesidad de protagonismo

Indiferentemente, de que su autoestima sea alta o baja, y del hecho de que *siempre demostrará tener un autoconcepto elevado*, un agresor, necesitará demostrar a los demás, su presencia: “El bully suele tener una gran necesidad de protagonismo, de ser visto y aceptado. Burlarse, molestar a otros, acosarlos, es una manera efectiva de que le presten atención” (Rodríguez, 2004, 65). En ocasiones, esa imperiosa necesidad de ser aceptado por los compañeros, hace que algunos, se comporten burlonamente, y acosen a otros, percibiendo este comportamiento como “*estar de moda*,” ya que aunque no lo parezca, para ellos, la *necesidad de pertenencia*, es en ocasiones, tan fuerte como la necesidad de popularidad.

En cuanto al papel desempeñado por el autoconcepto, constituye un factor importante de la autoestima. Aquel, está conformado por cada uno de los juicios que el sujeto hace de sí mismo. Designa, lo que uno cree que es, y las habilidades y capacidades que posee. En cambio, la autoestima, apela y hace referencia a valoraciones que el sujeto hace de sus capacidades y habilidades

Necesidad de sentirse superior y demostrar poder

De acuerdo con Rodríguez (2004) la fortaleza, el dominio, el poder, son deseos que habitualmente, caracterizan a la mayoría de quienes agreden debido principalmente, a que la mayor parte de ellos, no han crecido entre personalidades a las que admirar, y con las que identificarse, especialmente en épocas críticas como la adolescencia. Así, los y las que agreden, pretenden mostrarse con aire de superioridad: “Se sienten superiores mientras lo hacen, poderosos cuando la burla enfurece a otros y la respuestas de las víctimas, las usan como un modo de esconder sus propias heridas, Rodríguez, (2004, 65).

Necesidad de mostrarse diferente

En algunos casos, quienes agreden, piensan, que al obtener un renombre o una reputación, se verán rodeados de un “halo protector”, el cual, les permitirá funcionar adecuadamente, en un grupo cerrado: “Esta identidad, con la que aparentan ser diferentes, les lleva a rechazar todo lo que no sea igual o similar a la imagen que se han

creado. Es como si dijeran yo soy lo que me he creado y sólo acepto lo que se parece a mí”. Rodríguez, (2004, 65). En esta situación, los y las escolares que agreden, no entienden las diferencias y en la mayoría de las situaciones, las utilizan para intimidar. Tal es el caso de escolares con problemas físicos o de aprendizaje, que frecuentemente, son objeto de burlas, debido fundamentalmente, a que aparentan una menor capacidad para reaccionar.

Necesidad de llenar un enorme vacío emocional

Este aspecto ha sido estudiado por diversos especialistas,. El tedio y el aburrimiento, les plantea dificultades para reaccionar con afecto: “son incapaces de emocionarse o entusiasmarse con algún tipo normal de estímulos” Rojas (1996, 118).

Coartadas del agresor

En ocasiones muestran dependencia entre la imagen exhibida como propia y las tendencias y necesidades que hay bajo la misma. Muestran una especie de simulación permanente, una representación constante de sí mismos, sirviéndoles como coraza defensiva, ante el dolor, Rodríguez, (2004).

Cuando se descubre a quien agrede, sus reacciones, entre otras, pueden ser previsibles, como tratar de mantener su imagen de permanente energía, o tratar de borrar los indicios de culpabilidad, a este respecto hay que tener en cuenta que su seguridad, se basa en el dominio sobre la víctima, y puede manifestar la necesidad de salvaguardar su poder, y en ocasiones, puede tratar de ocultar su debilidad: minimizando los actos violentos, culpando a la víctima, manifestando razonamientos autoexculpatorios, apelando a sus derechos, cambiando de lugar, pasando de maltratador a víctima, intentando impresionar. En definitiva, buscará disculpas en orden a tener que enfrentarse a su dolor. Nora (2004) señala varias coartadas:

Minimizará los actos violentos, indicando que su actuación era debida a una broma o a un juego casual. En ninguna circunstancia, mostrará los hechos tal y como sucedieron; no manifestará jamás que era él quien estaba haciendo daño, golpeando o humillando. Intentará restarle importancia, y buscará manipular al adulto que lo observa, y el grupo, al cual controla, insistiendo en que no era un hecho importante. No

se debe olvidar que, quienes agreden suelen tener habilidad para captar señales no verbales del interlocutor, y cambiar rápidamente, los argumentos de su discurso.

Presentarán razonamientos autoexculpatorios, siendo esta forma bastante normal, dado que tienden a negar la realidad evidente, mediante excusas, justificaciones (“yo defendía a mi amigo”), o utilizando mentiras (“yo no deseaba hacerle daño, pero me obligó”), con el objetivo de convencer al auditorio de que no ha hecho nada de lo que deba arrepentirse, o ser reprendido. Si estas excusas no funcionan, el agresor, se mostrará como una víctima, a fin de evitar las acusaciones.

El agresor apelará a sus derechos, tratará de crear cualquier historia, con tal de salvar su imagen, intentará convencer de sus propios argumentos sobre su “derecho a decir lo que piensa”, “derecho a defenderse”, etc. Utilizará el entramado de medias verdades, con el objetivo de confundir y que nadie pueda descubrir quien protagonizó la agresión, y decidir sobre quién debería recaer el peso de la responsabilidad.

Puede reaccionar con una carga excesivamente agresiva, si es reprendido, puede reaccionar de modo más descontrolado mostrando cualquier tipo de intimidaciones o coacciones (Acevedo, 2013; Luciano, 2008). Otros han podido entender erróneamente durante los primeros años de vida que el dominio y la sumisión de los demás es la forma de sociabilizarse, pero eso únicamente les llevará a una conducta delictiva (Scandriglio et al, 2008; Marrero, 2006).

Los especialistas y estudiosos de la violencia escolar (“bullying”), consideran “*zonas calientes*” para señalar que dicho fenómeno, no sólo se debe circunscribir a las aulas, sino que también se produce fuera, como una extensión de lo que ocurre dentro. Es muy frecuente que si el agresor y la víctima viven en el mismo barrio o son vecinos, las intimidaciones no sólo se produzcan en el patio, pasillos, WC, sino también en el barrio, y más aún, cuando hay enfrentamientos entre bandas.

El haber tenido, en algún momento de su vida, un *apego inseguro*, podría llevarles a interactuar de forma ansiosa, ambivalente, o de rechazo. En el primer caso citado, la respuesta es de cólera. La respuesta agresiva en quienes agreden, acostumbra a ser más pronunciada, especialmente, cuando pierden el control de la situación, repitiendo el modelo de dependencia y desconfianza.

Quien acosa necesita mostrar su necesidad de impresionar

Debido a que no son ni se consideran líderes naturales, y al buscar popularidad, llevan a cabo peripecias para conseguirla. Hay que tener en cuenta que estas personas no son las típicas a quienes todos escuchan porque caen bien; tampoco son los más queridos, no es el alumno inhibido que nunca es escuchado y cuya compañía se evita; tampoco son los pesados, ni graciosos del aula. El agresor o agresora, es esa mezcla de sorpresa y confusión, que al principio, se confunde con la mayoría, a pesar de que él/ella, necesite protagonismo, lográndolo impresionando. Algunos, necesitan mostrarse populares. Otros, en cambio, recurren a la violencia, como mecanismo para sentirse superiores.

Muestran una gran falta de responsabilidad

Tienden a culpar siempre a los demás, no admitiendo el cumplimiento de normas, o poniéndolas en tela de juicio: “*Si se trata de la víctima, él tuvo que actuar porque ella se lo buscó; intentará descalificarla (“es un chivato”), convirtiéndola así, en merecedora de la agresión. Una agresión que probablemente, se irá manifestando a medida que se vea más presionado”* Rodríguez, (2004, 62)

Identificación de la víctima

Mooij (1997) señala como rasgos frecuentes en la víctima, niveles altos para ser intimidado directa, regular y frecuentemente, y para ser intimidado indirectamente y ser excluidos por sus compañeros (especialmente, en el caso de las chicas).

También acostumbran a ser sujetos identificados fácilmente como víctimas, y ser menos apreciados. El papel de la víctima se reparte en porciones iguales entre sexos (Defensor del pueblo, 1999-2007), o similar número (Fonzi et al. 1999), excepto en las realizadas en Japón, en las que las intimidaciones se dirigen, mayoritariamente, a las chicas (Mombuso, 1994) o hay más chicas entre las víctimas (Taki, 1992). Sin embargo, según Olweus (1998), la agresividad intimidatoria entre chicas se ha estudiado mucho menos.

Personalidad

Se suele señalar a las víctimas como débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles, tranquilas y tímidas, con bajos niveles de autoestima (Farrington, 1993; Merino, 2008, Garaigordobil, 2011b). Especialmente, se ha valorado, en el comportamiento de las víctimas de la violencia, la autoestima y su relación con los efectos contextuales de sus compañeros/as considerándose una constante entre el alumnado que sufre violencia. La opinión que llegan a tener de sí mismos y de su situación es muy negativa.

Ámbito familiar

En el ámbito familiar, las víctimas pasan más tiempo en casa. Sufren una excesiva protección paterna, lo cual genera niños dependientes y apegados al hogar, rasgos que caracterizan a las víctimas (Olweus, 1993; Merino, 2008). Dichos autores consideran que, estas tendencias a la protección en exceso pueden ser a la vez, causa y efecto del acoso. Las víctimas, en especial, tienen un contacto más estrecho y una relación más positiva con sus madres

Aspectos físicos

Según algunos autores Olweus, (1998) y Merino (2008) las víctimas son menos fuertes físicamente, en especial, los chicos. No son agresivos, ni violentos, y muestran un alto nivel de ansiedad y de inseguridad. Estos autores señalan ciertos signos visuales, que el agresor elegiría para atacar a las víctimas y que separarían a las víctimas de otros estudiantes.

Serían rasgos como usar gafas, el color de la piel o el pelo, y las dificultades en el habla, por ejemplo. Sin embargo, indica que las desviaciones externas no pueden ser consideradas como causa directa de la agresión, ni del estatus de la víctima. La persona que agrede, una vez elegida la víctima, explotaría los *rasgos diferenciadores*.

Tipología

Habitualmente, se aceptan los dos prototipos: la tipología activa o provocativa que suele exhibir sus propios rasgos característicos, combinando un modelo de ansiedad

y de reacción agresiva, lo que es utilizado por el agresor para excusar su propia conducta.

La *víctima provocativa* suele actuar como agresora, mostrándose violenta y desafiante. Estas personas especialmente los chicos, tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma tensionada e irritante a su alrededor, y lo habitual es que provoquen reacciones negativas en gran parte de sus compañeros. (Rigby, 2002; Avilés & Elices, 2007; Avilés, 2009a)

La *víctima pasiva* es la más común; son sujetos inseguros, que se muestran poco, y que sufren calladamente el ataque del agresor. Su comportamiento para el agresor es un signo de inseguridad y desprecio, al no responder al ataque y al insulto. Caracteriza ese modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado (en los chicos) con la debilidad física que les caracteriza (Avilés, 2009a).

Relación social

Generalmente, las víctimas son sujetos rechazados, difícilmente tienen un verdadero amigo en clase, y les cuesta mucho trabajo hacerlos. Son los menos populares de la clase, ateniéndose a los datos sociométricos. Son niños aislados que tienen unas redes sociales, de apoyo con compañeros y profesorado, muy pobres y con pocas amistades (Hinduja & Patchin, 2007; Ibarra & Mitchel, 2008; Garaigordobil, 2011b; Rigby, 2002; Avilés & Elices, 2007; Avilés, 2009a)

Espectadores y espectadoras

Olweus (1993) ha interpretado la falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas como el resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás.

Según el informe del Defensor del Pueblo (2007), tanto los adultos como los jóvenes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso del maltrato entre iguales, se produce un *contagio social*, que *inhibe* la ayuda, e incluso, facilita la participación en actos intimidatorios por parte del resto de compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas, inicialmente, del mismo. Dicho factor es primordial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número

interesante de observadores, que en general, son los compañeros y los adultos del entorno de los escolares. En algunos casos, se ha comprobado que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse en blanco de agresiones, lo que impide que el alumnado que siente que debería hacer algo, lo haga.

Personas adultas

Las personas adultas no suelen percatarse de los hechos relacionados con el “*bullying*” por muchos motivos, tal como queda reflejado en el informe (Monbuso, 1994). Dicho informe indica que el 50,6% de los padres y madres no sabe que sus hijos son víctimas, y que el 67,4% de los padres y madres se entera por las víctimas y no por el centro escolar. Esto da una idea de que parte del profesorado no se entera de lo que está sucediendo (Birne, 1994; Monbuso, 1994; Defensor del Pueblo, 1999-2007), y tampoco se siente preparado para afrontarlo (Byrne, 1994). De hecho, es el último colectivo al que el alumnado victimizado comunica lo que le sucede (Whitney y Smith, 1993; Defensor del Pueblo, 2007).

Esto conlleva una dificultad añadida en orden a la detección e intervención, ya que, cuando los casos salen a la luz, la escalada de las agresiones suele estar ubicada en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima. Por ello, es necesario no sólo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos, para que mantengan una actitud vigilante y alerta, sino también concretar y definir con claridad con los alumnos, qué tipos de actitudes y de relaciones no son permisibles, y por consiguiente, deberían comunicarse por las víctimas, en caso de producirse, ya que atentan contra el clima social positivo que ha de existir en las escuelas (Defensor del Pueblo, 2007).

Como conclusión, se puede decir que la víctima puede ser cualquiera. Sin embargo, puede haber rasgos que hagan especialmente vulnerables a algunos, como ser tímido, introvertido, hiperactivo, encerrado en sí mismo, o con alguna característica física diferenciadora (estar gordo, llevar gafas, ser bajo), o bien una característica académica como ser *empollón*, o llevarse bien con los profesores (*el pelota*). En lo relativo a los agresores, suelen ser chicos conflictivos, que no se identifican con el colegio, suelen tener problemas familiares, y sus padres no mantienen una actitud de supervisión y control.

En ocasiones, entre agresores y agresoras, se constata su consumo de drogas y alcohol, así como la tendencia a buscar chivos expiatorios para purgar sus problemas y frustraciones. Reafirman su personalidad y su posición de liderazgo a través de la violencia. No controlan sus impulsos y emociones. Los chicos tienden a abusos físicos, seguidos por los psicológicos, y las chicas, a los psicológicos y relacionales.

Figura 16

Identificación de la Víctima.

Características	Descripción
Físicas	Aspectos diferenciales: Gorditos, pelirrojos, usan gafas, Algunos tartamudean al hablar, Los hay que poseen defectos físicos
Emocionales	Muy sensibles Tímidos Ansiosos Baja Autoestima
Familiares	Apegados a su familia Muy dependientes Sobreprotegidos
Sociales	Deficientes Habilidades Sociales Les cuesta entablar relaciones Gran dificultad para hacer amigos No acostumbran a usar ropa de marca
Otros criterios	Que se sienta excluida Que perciba al agresor como más fuerte Que las agresiones vayan aumentando de intensidad. Que tengan lugar en el ámbito privado Merino (2008)

Fuente: (Mooij, 1997; Merino, 2008, elaboración propia)

Tipos de hechos violentos

No todas las agresiones siguen un mismo estilo, ni unas mismas técnicas. En ocasiones, que se utilicen unas u otras puede depender de las circunstancias del momento y de sus características personales. “Algunos usan la fuerza física y molestan

hasta llegar al acoso mediante golpes, patadas o empujones; otros en cambio, son más reservados y manipuladores, y tratan de ejercer control mediante la persuasión y la mentira”, Rodríguez, (2004, 67).

Generalmente, quien agrede utiliza determinadas estrategias, solo cuando es visto y observado por *sus seguidores*, los cuales no se atreven a parar dicha situación pues, no desean ser el blanco de sus impertinencias. Incluso el profesor al que logren boicotear en sus clases, le considerarán como una persona débil, al que se dominará, si logra desestabilizarlo, Rodríguez, (2004, 68). Entre los múltiples tipos de maltrato utilizados por quien agrede cabe destacar:

a) *La violencia verbal*

Entre las formas más tradicionales de violencia oral se pueden citar los motes, las burlas, ridiculizar, insultar, amenazar a otras personas por teléfono, mediante E-mails, , degradar, humillar, etc. Ésta, no es la forma más rápida con la que el bully trata de desestabilizar a la víctima, obteniendo el control sobre ella. Primero, tratará de desmarcar a la víctima, para que piense que no tiene voluntad propia. En otros casos, se vale de la violencia verbal, mientras lleva a cabo la *violencia social*, defendiendo mentiras y rumores.

b) *Violencia emocional*

El agresor comienza manipulando a la víctima emocionalmente, haciéndose pasar por su amigo, chantajeándola, utilizando el victimismo, jugando y aprovechándose de sus debilidades amenazándoles con contar algunos secretos confiados por la víctima. De este modo, la víctima se pone en manos del agresor, estando todo el tiempo pendiente emocionalmente del mismo. Dicho tipo de violencia, se da más entre chicas que entre varones, aunque no los excluye. Su objetivo, es confundir a la víctima para que haga lo que ellas exijan sin oponerse, como si se tratara de una marioneta. Se ha llegado a extremos en los que se ha utilizado este tipo de violencia para ordenar a la víctima que hiciera los deberes de su acosador, o para exigirle regalos o extorsionarle dinero; incluso reconocerse culpable en el momento en que el acosador lo necesitase.

c) *Violencia física*

Existen múltiples formas de violencia física, las cuales han sido estudiadas por Rodríguez (2004) y señala que las formas más comunes de violencia física, son los codazos, los golpes, dar una paliza, pinchar, clavar, pellizcar, dar puntapiés, escupir o empujar, rodear a la víctima, encerrarla en el aula o en el gimnasio, esperarla fuera de la escuela para pegarla, correr detrás de ella para darle caza, maltratarle para quitarle sus posesiones.

d) *Violencia social*

El objetivo de dicha violencia, es lograr el aislamiento, rechazo y/o marginación de la víctima. También puede incluir la violencia racial y religiosa. Se trataría, de una persecución y acoso mediante comentarios, abuso verbal, ignorar totalmente a la víctima, seguirla después de la escuela, ir a su casa, tratarla como una esclava. Frecuentemente, el acoso comienza robando, escondiendo o estropeando las pertenencias de la víctima, para después, obligarla a hacer algo que, generalmente, atenta contra sus principios. Según Cerezo (2002), existen diferencias significativas entre alumnos agresivos, víctimas y bien adaptados en cuanto a la ascendencia social en grupo aula, registrando valores menores en las víctimas.

e) *Violencia sexual*

El acoso sexual entre compañeros constituye una de las múltiples formas de violencia invisible en las escuelas, a pesar de que a veces, se escuchan comentarios tales como: “eso sólo ocurre en los Institutos”, o “no son episodios en los que se vea mala intención, sólo se trata de juegos”. Lo cierto es, que debe de tenerse claro el concepto de violencia sexual: “ Entendemos por violencia sexual, todo trato que implique tocamientos en el cuerpo de las chicas o de los chicos, sin su consentimiento, gestos obscenos, demandas de favores sexuales, exceder el grado de relación con un compañero o compañera, si ésta no quiere usar en tono, intencionalidad y mensajes sexuales, dando a entender, que la otra persona, ha actuado con intención de seducirla, sin que esto, sea cierto, falta de respeto al cuerpo del otro. Se trata de una conducta que implica un abuso de poder, con el fin de obtener placer sexual” Rodríguez, (2004, 70).

f) *Violencia mediante teléfonos móviles y ordenador (Cyberbullying)*

Actualmente, muchos de los agresores se valen de esta táctica porque lleva a cabo sus victimizaciones de manera más rápida y eficaz. Calmaestra, Mora-Merchán & Ortega, (2011); Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, (2008); Estévez, Villardón, Calvete, Padilla & Orue (2010) constatan que a los 10 años únicamente poseen móvil el 29.8%, mientras que a los 15 el porcentaje ha aumentado considerablemente 92.1%, lo cual indica que potencialmente el alumnado está expuesto a situaciones de cyberbullying en cualquiera de sus roles. Además, señalan que en este tipo de victimización se mantienen las características del acoso tradicional. Así mismo señalan que el 94.6% de los menores de 10-15 años utilizan el ordenador, acceden a internet el 87.3% y disponen de móvil el 66.7%.

3.3. Consecuencias para los implicados

3.3.1. Para la víctima

Es para quien puede tener consecuencias más graves y nefastas, debido principalmente a que el sujeto paciente de la agresión (la víctima propiciatoria), puede comenzar a sentirse violentado, desprotegido, aislado, humillado, indefenso. Así mismo, puede comenzar a tener problemas psicológicos, influyendo muy negativamente en su personalidad y manifestando ansiedad anticipatoria, personalidad débil e insegura, bajísimo autoconcepto de sí mismo, estrés postraumático; “síndrome del domingo por la tarde” Ricou, J. (2005, 23), causante este último, de ingentes y altísimos estados de ansiedad, irritación, tristeza y depresión.

Olweus, (1993), señala las grandes dificultades de la víctima para salir de dicha situación por sus propios medios, por los efectos tan perjudiciales generados, con la consiguiente imposibilidad de integración escolar y académica

Otros estudiosos del bullying, (Slee, 1995; Ortega & Mora-Merchán, 1998) han aportado algunas consecuencias suplementarias: Entre las consecuencias inmediatas que conlleva la condición de víctima, se encuentran la falta de amigos, la pérdida de confianza y el descenso de la autoestima. Los escolares victimizados por otros, están

más aislados socialmente, lo que les lleva muy frecuentemente a jugar solos en el recreo y a sentirse infelices e inseguros.

Algunos autores han realizado un estudio más profundo de los diversos aspectos que suelen quedar mermados como consecuencia del acoso escolar, Eslea et al. (2004) estudiaron los altos niveles de soledad; o la depresión y la ansiedad (Cross et al., 2009); las dificultades en la integración escolar y en el proceso de aprendizaje (León, Gonzalo & Polo, 2012); el desajuste social y el aislamiento (Estévez, Murgui & Musitu, 2009; Ireland & Power, 2004; Kokkinos & Panayiotou, 2004); la ansiedad fue ampliamente estudiada por varios autores (Kaltiala-Heino, Rimpelä, & Rimpelä, 2000); la baja autoestima y la depresión (Estévez et al., 2009); el consumo de tabaco (Weis, Mouttapa, Cen, Johnson & Unger, 2011).

Así mismo también han sido estudiadas las consecuencias para las cibervíctimas, y que Garaigordobil (2011b), señala que son amplias y variadas: Sentimientos de ansiedad, depresión, estrés, miedo, baja autoestima, somatizaciones, falta de confianza en sí mismos, trastornos del sueño, sentimientos de ira y frustración, dificultades para concentrarse que afectan al rendimiento escolar o sentimientos de indefensión, nerviosismo e irritabilidad.

3.3.2. Para la persona agresora

La persona agresora no queda libre de las consecuencias indeseadas, y puede suponer para la misma un aprendizaje sobre cómo conseguir los objetivos mediante la presión y la violencia, y por tanto, situarse en la antesala de la conducta delictiva. La conducta de la persona que agrede, obtiene de esta forma, un refuerzo sobre el acto violento como algo bueno y deseable, y se constituye como método para obtener un estatus en el grupo, o un reconocimiento social por parte de los demás, (Tresgallo, 2011)

Si chicos y chicas aprenden que esa es la vía para establecer los vínculos sociales, equivocadamente, generalizarán esas situaciones y actuaciones a otros grupos en los que se integren, donde seguirán molestando. Incluso, en el momento del emparejamiento, pueden extender esas formas de dominio y sumisión del otro, en la convivencia doméstica, como son los casos de violencia de género.

La victimización puede prolongarse, y es entonces cuando pueden comenzar a manifestarse una serie de síntomas clínicos, que se pueden ubicar en cuadros de neurosis, histeria y depresión, (Avilés-Martínez, 2009; Garaigordobil, 2011b; Puértolas & Montiel, 2017) Por otra parte, toda esta situación puede suponer una dañina influencia sobre el desarrollo de su personalidad social. La imagen que adquieren de sí mismos, puede llegar a ser muy negativa, en cuanto a su competencia académica, conductual y de apariencia física. También pueden desencadenar reacciones agresivas, bajo la forma de intentos de suicidio.

Quizá el mayor riesgo, a medio plazo, es su creciente capacidad para extender su comportamiento a otros grupos y situaciones, su alejamiento de las tareas escolares y su progresivo deterioro en el desarrollo social. A largo plazo hay que señalar, además de su fracaso académico muchas veces agravado por el absentismo escolar y su salida temprana de la escuela a causa de las expulsiones de varios centros, la tendencia a implicarse en problemas de violencia juvenil callejera y terminar incorporándose a actividades delictivas en la primera juventud (Olweus, 1979, Ortega & Mora-Merchán, 1998).

Garaigordobil (2011b), señala que los ciber-agresores tienen más posibilidad de presentar determinados síntomas:

Desconexión moral

Falta de empatía

Dificultades de acatamiento de normas.

Conducta delictiva.

Ingesta de alcohol y drogas.

Dependencia de las tecnologías y absentismo escolar.

Hemphil et al. (2011) concluyen que los agresores además llevan a cabo peleas, vandalismo y consumo de drogas; y delincuencia (Pepler, Jiang, Craig & Connoll, 2008; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011).

Para los espectadores

Los espectadores no permanecen ilesos, (Olweus, 1998; Díaz-Aguado, 2004; Smith, 2005; Piñeiro-Ruiz, 2010, Tresgallo, 2011) ya que, les supone un aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas, y un refuerzo de las posturas individualistas y egoístas, e incluso un escaparate para valorar como importante y respetable la conducta violenta. La desensibilización que se produce ante el sufrimiento de otros, a medida que van contemplando acciones repetidas de violencia ante las cuales permanecen impasibles, no interviniendo, activamente, para evitarlas en la medida de lo posible. Por otro lado, también se indica que, aunque el espectador reduce su ansiedad de ser atacado por el agresor, en algunos casos, podría sentir una sensación de indefensión, semejante a la experimentada y vivida en propia carne, por la víctima.

Algunos expertos, Olweus, (1998;); Piñeiro-Díaz, (2010), Smith (2005) opinan que los escolares, convertidos en espectadores de la agresividad entre sus compañeros/as, aunque no participen directamente en ello, son igualmente víctimas de un clima de relaciones moralmente perverso, que permite que quienes exhiben una actitud prepotente, abusen de los que no saben o no pueden defenderse por sí mismos.

Para el profesorado

El problema del maltrato entre escolares afecta, al clima social del centro y del aula, lo que perjudica finalmente, el desempeño profesional de los educadores. Sin embargo, el tema no queda ahí, pues, según estudios realizados en el primer trimestre del año 2005 por el sindicato ANPE, (entidad puesta en funcionamiento en la comunidad de Madrid, para Profesores que estén afrontando situaciones de violencia o acoso escolar en los Centros docentes), la Fundación Jiménez Díaz, y los de otros informes del CIDE e IDEA, difundidos en febrero del mismo año, se constata que el 73 % de los Profesores, están en riesgo de desarrollar ansiedad o depresión por efectos de agresiones o violencia escolar.

Además, el 80 % manifiestan haber sido insultados alguna vez, o haber sufrido situaciones de tensión o indisciplina con el grupo de escolares a los que imparten clase. El 87 % de los docentes, no se sienten protegidos por las administraciones públicas. Dichas investigaciones, evidencian igualmente, que el 81 % de los discentes “faltan al

respeto a los Profesores”. Cabe destacar que más del 90% de los padres manifiestan la necesidad de una colaboración entre las familias y los docentes (Cangas et al., 2007)

Para los implicados

Los estudios de acoso y ciberacoso han señalado que los implicados presentan variados efectos negativos para todos los implicados:

Suicidio (Baht, 2008).

Problemas de bienestar psicológico de los implicados (Aricak et al., 2008).

Problemas psicosociales y de conducta (Hinduja & Patchin, 2007; Ibarra & Mitchel, 2008).

Depresión (Erdur-Baker, 2010; Perren, Dooley, Shaw & Cross, 2010).

Baja autoestima (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla & Orue, 2010).

Síntomas psicósomáticos y preocupación (Cross et al., 2009; Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross & Spiel, 2010; Ttofi & Farrington, 2008).

Sentimientos de indefensión (Garaigordobil, 2011b).

Trastornos del sueño (Garaigordobil, 2011b).

3.4. ¿Cómo identificar al alumno agresor o “bully”?¹

Se caracteriza por su capacidad para agredir, intimida, pone motes, ridiculiza, golpea a otros niños, empuja, daña las pertenencias de otros estudiantes. Dirigen sus agresiones a estudiantes débiles e indefensos. Pueden tener seguidores que realizan el trabajo sucio, mientras ellos organizan.

El “*bullying*” entre las chicas es menos visible y más indirecto; se dedican a expandir rumores, y a manipular las relaciones entre amigos en la clase (por ejemplo, dejar a una chica sin su mejor amiga).

1

Físicamente son fuertes, más mayores o de igual edad.

Necesitan dominar, tener poder y sentirse superiores.

Poseen fuerte temperamento, fácilmente enojables, impulsivos y con una baja tolerancia a la frustración.

Habitualmente, se muestran opuestos, desafiantes y agresivos hacia los adultos.

Se muestran como personas poco empáticas, con escasos sentimientos de culpabilidad, no son cooperativos y bajos niveles de ansiedad (Carney & Merrel, 2001; Veenstra et al., 2005; Albaladejo, 2011)

Son vistos por sus iguales como si fueran malvados, duros y ansiosos por mostrar poca simpatía hacia las víctimas.

No se muestran inseguros. Suelen tener alta autoestima.

Participan, tempranamente, en actividades en las que manifiestan comportamientos antisociales (robo, alcohol, vandalismo, etc.) y utilizan la agresión física a edades tempranas (Perren & Alsaker, 2006).

Pueden presentar mucha o poca popularidad entre sus compañeros, pero sólo les soportan unos pocos. Son más populares en primaria que en secundaria.

Cuando llegan a cursos elevados, suelen mostrar una actitud negativa hacia la escuela. (Cerezo, 2002, 2014).

Mitos de la violencia entre iguales

Han sucedido desde siempre y no pueden cambiarse. Dichas creencias inciden en que no se intervenga en la búsqueda de una solución. Esas agresiones *son cosas de los chavales*, como sinónimo de poco importante. Las edades clave son de diez a quince años. Hay un primer tramo, de diez a doce, en el que se comienzan a fraguar las relaciones interpersonales de manera importante. Aquí se da una franja con bastante frecuencia de casos. De doce a quince años, la casuística es menor, pero pueden ser más graves.

El síndrome de Estocolmo del menor. La sintonía interna (o externa) con el “bullying” se da cuando los iguales o el adulto testigo, asumen en su interior esa inmoralidad, miran para otro lado y la víctima queda sola, a su suerte. Evitar todo conflicto de conciencia puede dar lugar a que el síndrome de Estocolmo se convierta en síndrome de Pilatos.

La violencia en centros educativos es una respuesta a una provocación. Como argumentan los que agreden o los testigos (*habrá hecho algo, que se defienda, así se hace fuerte*). Dicha idea hace al agredido doblemente víctima, ya que, se le considera culpable del suceso.

El agresor no mide las consecuencias de sus actos, no tiene capacidad responsable. Quien tiene una mentalidad maquiavélica y necesita ayuda psicológica. El agresor no es un iluso y sabe mentir, desorientando a los adultos, y acusando, atribuye la provocación a las víctimas. Siempre trata de justificar sus actuaciones.

No notamos nada. Parecen felices. Generalmente, los padres tardan en darse cuenta y si lo hacen es de forma accidental, pues, alguien próximo al niño (un compañero suyo o una hermana) es la que da la voz de alarma. El motivo fundamental por el que el niño no explica en su casa lo que le están haciendo en el colegio se debe a que nadie le ha dicho que es bueno y necesario decirlo. Los chicos se excusan, aduciendo razones como no querer ser un chivato, no aparecer como débil, no preocupar a los padres, o bien creer que nadie puede hacer nada que el “bully” (acosador, matón) es más fuerte que los propios padres.

Los profesores no perciben de que están ocurriendo estos incidentes. Los docentes lo saben o lo intuyen, pero con frecuencia minimizan el problema, o carecen de técnicas de resolución de conflictos.

Las afectadas son personas problemáticas. Habitualmente están en el grupo de los buenos estudiantes, acostumbran a ser psicológicamente menos fuertes y personas asertivas, en el sentido de enfrentarse a las agresiones y no afrontarlas (Garaigordobil, 2011a, b; Tresgallo, 2008)

El síndrome del chivato o del pelota-esquirol. Los compañeros miran para otro lado cuando se producen las agresiones físicas o psicológicas. El 85% de los alumnos se

enteran de las agresiones. Realmente, es un fenómeno que se ubica en el microsistema de los iguales, en donde los niños se comunican, sin compartirlo con los mayores. No se quiere aparecer ni como delator, ni como débil (Tresgallo, 2008a, 2011).

No es para tanto. El suicidio y el asesinato son los efectos más graves del acoso escolar. No se dan con mucha frecuencia, pero se producen. El acoso, reiterado y persistente, puede llevar a las víctimas al suicidio. En Suecia, en 1978, se suicidaron sucesivamente, y en pocos meses, tres niños, tras sufrir acoso escolar. A partir de este momento, el Gobierno Sueco llevó a cabo el primer estudio de “*bullying*” que se conoce. Los suicidas de la escuela de Columbine, en Littelton, Colorado, fueron a jugar a los bolos antes de liquidar a tiros a sus compañeros y morir ellos mismos (de ahí el título “*Bowling for Columbine*”, de Michael Moore) (Bhat, 2008; Roland & Galloway, 2002; Skapinakis, 2011).

Escarmiento punitivo al provocador. “*Verás cómo no le quedan ganas*”. ¿Hay que buscar culpables? Ciertamente, una cosa es impunidad y otra irresponsabilidad. Se tienen que depurar responsabilidades, ya que, el fenómeno se puede repetir más de la cuenta. Frente al chico “*bully*” es recomendable una terapia intensiva, un psicólogo fuera de la escuela, así como un “control” positivo de sus acciones y se le ha de valorar cada vez que actúe bien (Bhat, 2008, Roland, 2007)

Ya te pasará. Todos hemos pasado por esto. La violencia deja huella en todo el mundo, no sólo en la víctima, también en quienes agreden. En éstos últimos, las huellas son importantes a corto, medio y largo plazo. Estas situaciones no dejan indiferente a nadie, dejan secuelas, profundas, persistentes y duraderas (Bhat, 2008; Roland & Galloway, 2002; Skapinakis, 2011).

Las posibles causas y factores de riesgo de la violencia escolar o “bullying”

Los factores de riesgo que pueden intervenir en el acoso escolar son múltiples y variados. Las causas pueden ser expresión de factores como las variables personales, influencia de la familia o del grupo de amigos, así como por la estructura escolar y sus métodos de enseñanza-aprendizaje entre otros (Avilés, 2003; Defensor del Pueblo, 1999-207; Serrano & Iborra, 2005). Puede influir más un factor, existiendo una conexión estrecha entre factores sociales, familiares, escolares y personales en el origen del bullying.

Olweus, (1998) enfatiza como factores favorecedores de las agresiones los siguientes:

Las formas de educación en las que no se proporciona suficiente carga afectiva a los niños, no recibiendo la adecuada atención y no interiorizando las pautas de comportamiento.

Problemas en las relaciones familiares que hacen que se vivan situaciones conflictivas entre los padres, situaciones de divorcio, alcohol, enfermedades y violencia.

Situaciones de desfavorecimiento social y pobreza no como causas en sí, pero que coadyuvan como caldo de cultivo donde se da una crianza menos satisfactoria para los niños.

Actitudes y conductas personales en el ámbito educativo, especialmente del profesorado de cara a la prevención y reorientación.

Por parte de las familias y el alumnado espectador resulta relevante su participación en las situaciones de intimidación, cada uno en su ámbito correspondiente.

Algunos investigadores, Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín Seoane (2004) declaran que una causa del acoso escolar se basa en la menor disponibilidad de estrategias no violentas para la resolución de conflictos, detectando las siguientes carencias:

Creencias que justifican la violencia y la intolerancia en las relaciones entre pares, manifestándose como más racistas, xenófobos y sexistas; tenderán a identificarse con un modelo social basado en el dominio de los unos y en la sumisión de los otros.

La dificultad para colocarse en el lugar de los demás y su razonamiento moral es primitivo al identificar la justicia con hacer a los demás lo que te hacen a ti o lo que crees que te hacen, es decir la tendencia a vengar las ofensas reales o las supuestas.

Los agresores están menos satisfechos que sus compañeros con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con el profesorado. Mendoza (2005) sostiene que hay una estrecha relación entre la tendencia a acosar a los condiscípulos y la de

hacerlo con el profesorado y entre ambos problemas y la percepción de haber sufrido tal tipo de situaciones en relación con los profesores.

Los agresores son considerados por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, pero al mismo tiempo se sienten fracasados.

Siguiendo a Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín Seoane (2004) señalan además como causas de la violencia escolar:

La ausencia de adaptación de la educación a los actuales cambios sociales y a la falta de relación de los roles, la deficiente interacción educativa y la falta de autoridad del profesorado.

Deficiente calidad del vínculo educativo y del *empowerment o vínculo educativo* (escaso o nulo desarrollo de los proyectos escolares).

Falta de alternativas a la violencia en los diversos contextos y en los individuos.

El favorecimiento desde la escuela tradicional mediante la justificación o la permisividad de la violencia entre iguales y el inadecuado tratamiento dado a la diversidad, actuando como si no existiese y la falta de respeto al profesorado.

No se enseña adecuadamente a condenar la violencia y no se generan cambios cognitivos, emocionales ni conductuales.

No se favorece la identificación con el respeto a los derechos humanos, ni la empatía como motor básico del desarrollo social-emocional.

Falta o ausencia de actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización mediante programas de prevención.

No se llevan a cabo suficientes actividades para prevenir la intolerancia y el sexismo.

Deficiente educación en la ciudadanía democrática, ausencia e incoherencia de los valores que pretenden enseñar y la práctica educativa.

No se ponen a disposición del profesorado los medios que permitan adaptar la escuela a una situación nueva.

Las huellas de la violencia entre iguales.

Según Tresgallo (2011), se citan y analizan algunas de las huellas que pueden dejar los acosos en las mentes, en su psiquismo y en el físico de las víctimas. Se citan algunas de las más importantes: Absentismo Escolar, Abulia, Agorafobia, Angustia, Anorexia, Ansiedad, Atribución (Falsa), Delincuencia, Depresión, Desamparo, Desensibilización, Disforia, Disminución del Apoyo Social, Disminución de la Autoestima, Enuresis, Estrés, Fatiga Crónica (Síndrome de), Fobias Escolares, Melancolía, Neurosis, Onicofagia, Pánico, Pesadillas, Suicidio, Taquicardias, Terrores Nocturnos, Tics Nerviosos, Trastornos de la Atención, Traumas, Tristeza.

“El absentismo escolar es un síntoma de riesgo y resulta ser el mejor predictor de implicación en un conflicto social”, Urra, J. (2006, 212).

Las víctimas tenían notas bajas, pobre concentración y absentismo escolar Beran & Li (2007); las víctimas informaron de sentimientos de tristeza y disminución de la motivación para asistir a la escuela, Raskauskas & Stoltz (2007); Los ciberagresores tenían mayor probabilidad de absentismo escolar, de detenciones o suspensiones y de haber llevado armas a la escuela, Ybarra, Diener-West & Leaf (2007), pérdida de motivación en la escuela (Ovejero, Smith & Yubero, 2013).

Ante las rotundas y persistentes actividades llevadas a cabo por el acosador escolar, la personalidad de la víctima puede quedar tan mermada, afectada y “tocada”, que puede dejar de actuar su voluntad, produciéndose un debilitamiento de la misma (*Abulia*). De esta grave y compleja situación, se deduce una sencilla conclusión para las víctimas.

La Agorafobia, en principio, hace referencia al miedo “inmotivado”, manifestado por el temor y la imposibilidad de andar, cruzar solo plazas públicas en plena calle, lugares y espacios abiertos, túneles, grandes almacenes, hipermercados, lugares con aglomeraciones, transportes públicos en los que la padecen, se sitúan próximos a las salidas, para poder escapar fácil y rápidamente, miedo a quedarse la víctima sola en casa o alejarse del hogar, miedo a hacer cola en la fila. (Tresgallo, 2011); Copeland, Wolke, Angold & Costello (2013) señalan así mismo agorafobia y ataques de pánico.

La angustia hace referencia a los aspectos afectivos caracterizados por una sensación íntima e interior de opresión y temor de padecer un ingente sufrimiento, frente al cual la persona se siente desprotegida, sin medios, sin recursos, y por tanto, con una total desprotección, en consonancia con los estudios de (Tresgallo, 2011).

En el caso de la *anorexia*, se trata de un trastorno de la conducta alimentaria, cuyas connotaciones se hacen patentes en el rechazo sistemático o no, a alimentarse, originado por conflictos psíquicos, personales y sociales. En este sentido, no es infrecuente que originado por casos de acoso entre iguales (“bullying”), la víctima esté tan preocupada, atemorizada, que desestime la posibilidad de ingerir alimento, suponiendo las horas de las comidas un “auténtico suplicio” para la misma, (Tresgallo, 2011), en este sentido también investigaron Fante & Pedra (2008); concluyendo la pérdida de apetito como consecuencia de las agresiones sufridas por las víctimas; otros investigadores Kaltiala-Heino, Fröjd & Marttunen (2010), hablan de trastornos alimentarios por causa de la violencia escolar.

De esta forma, en los recreos de los colegios, en los comentarios, en las peleas y en los acosos escolares, especialmente en las verbales, prevalece y se impone el valor del mundo imperante que les rodea, no dudando en acosar a sus compañeros por su físico: gordito, gordito, gordito, cantaba un grupo de escolares a un compañero entrado en carnes. Este muchacho sufría una fuerte pérdida de autoestima y lo pusieron a dieta.

Soportaba como podía las mofas de sus compañeros. Lo que sucedía es que aquellos mismos que cantaban la maldita canción, temían ser gorditos o gorditas. La experiencia les decía lo que significaba para los demás, González, F. (2003, 22); (Garaigordobil (2011b) o disminución de la autoestima (Hawker Boulton, 2000; Juvonen, Graham & Schuster, 2003).

Otro de los estados ansiosos a los que puede llegar la víctima de “bullying”, es el estado emocional de la ansiedad, que está motivado por el miedo a la aprensión. En este caso, por un peligro tangible y cotidiano, el ataque de los agresores a la persona de la víctima. Situación que trata de evitar cada nuevo día. (Garaigordobil, 2011b; Cross et al., 2009; Tresgallo, 2011; Vanderbilt & Augustyn, 2010).

La falsa atribución, se trata de un proceso mediante el cual la persona trata de dar explicaciones a los comportamientos de los demás y a los suyos propios, teniendo en cuenta las características de las personas o de las circunstancias. De esta forma el sujeto llega a asumir las falsas atribuciones, pensando que todo el sufrimiento al que está siendo sometido es por su causa y no por la acción del agresor. Acción sumamente peligrosa debido a que el chico que está padeciendo el acoso, puede llegar a pensar que es un desastre, que se merece todo lo que le sucede y que es un auténtico pringao, Tresgallo, 2011).

A pesar de que pueda parecer un contrasentido presentar *la Delincuencia* como una consecuencia del “Bullying” quizás no lo sea tanto. Algunos investigadores sostienen que los agresores escolares antes de los 25 años terminan convirtiéndose en delincuentes en un alto porcentaje o comisión de delitos (Sourander et al., 2006) que se prolongarán a lo largo de su adultez; (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008; Tresgallo, 2011; Garagaigordobil, 2011b).

El chico deprimido adopta un papel totalmente pasivo, viendo la televisión, en su habitación. Sus expresiones hacen referencia a su valía, al mundo del afecto o al dolor que padece: *Nadie me quiere, no valgo para nada, siento una opresión en el pecho, tengo un nudo en la garganta.* Urra, J. (2006, 199). Otros autores Roland & Galloway (2002), hablan de trastornos psiquiátricos para referirse a la depresión y otros de estados psicopatológicos para referirse a la misma (Albores-Gallo, Saucedo, Ruiz & Roque, 2011; Fitzpatrick, Dulin & Piko, 2010).

Los estudiantes que participan en episodios de Cyberbullying, con independencia del papel con el que intervengan, tienen mayor probabilidad de sufrir síntomas depresivos y problemas de comportamiento y ajuste social, Ybarra & Mitchell (2004) El Cyberbullying Hernández Prados (2006) puede producir consecuencias graves, que van desde cuadros depresivos, fobias y un descenso de la autoestima de la víctima, de su adaptación social, y del rendimiento académico. Junto a estas características, es frecuente encontrar en los agresores conductas violentas de amenaza, conductas delictivas, aislamiento social, dependencia de las tecnologías y consumo de drogas.

Así mismo el citado problema produce en las víctimas sentimientos de ira y frustración (Garaigordobil, 2011b) o depresión Patchin & Hinduja (2006) y las puntuaciones más altas en síntomas depresivos y somáticos se observaron en estudiantes identificados como víctimas-provocadoras y a su vez ciberacosadoras, Gradinger, Strohmeier.& Spiel (2009); el 40% de las víctimas dijeron sentirse deprimidas, tristes, heridas y el 30% degradadas, avergonzadas, excluidas e inseguras; el 20% manifestaron que el acoso cibernético les hizo sentirse enojadas, molestas, disgustadas, y decepcionadas y un 10% indiferentes, McLoughlin, Burgess & Meyricke (2009).

Algunas víctimas padecieron depresión y temor, Hoff & Mitchell (2009); y se producía mayor nivel de síntomas depresivos en aquellos que habían sido víctimas de Cyberbullying, Erdur-Baker & Tanrikulu (2010); las víctimas tienen un nivel significativamente menor de autoestima y mayor de depresión, de esquema de maltrato y de exposición a la violencia que los adolescentes que no han sufrido ninguna ciberagresión, Estévez, Villardón, Calvete, Padilla & Orue (2010).

El sentimiento de desamparo, hace referencia a un sentimiento de abandono generalizado, sufrido o experimentado por un sujeto ante una situación difícil y crítica, siendo necesaria una ayuda externa de tipo social o psicológica. Dicha situación, es típica en el acoso escolar cuando la víctima queda olvidada por los demás compañeros y abandonada a su suerte. De ahí que habitualmente se sienta sin apoyos, sin ayuda, y con total ausencia de compañerismo y de lo que podría resultar mucho peor, perder el apoyo de los demás compañeros; elemento imprescindible para seguir adelante cada nuevo día, (Tresgallo, 2011). Esla et al. (2004), hablan de altos niveles de soledad.

En el marco de la violencia escolar o “bullying”, se denomina *desensibilización*, al fenómeno mediante el cual algunos chicos han llegado a perder todo tipo de sensibilización ante cualquier situación de acoso, intimidación, o humillación hacia la persona de las víctimas, (Tresgallo, 2011).

Con el término griego *disforia*, se hace referencia al estado de ánimo en el que se entremezclan síntomas de irritabilidad, ansiedad, (Vanderbilt & Augustyn, 2010; Cross et al., 2009) depresión, incluso *malestar*. Las víctimas que sufren este fenómeno por causa del “bullying”, se encuentran con pocas o nulas ganas de establecer relaciones adecuadas y satisfactorias con los demás. De hecho, suele ser el primer elemento de

privación que sufren las víctimas, pues no se debe olvidar que uno de los objetivos del acoso escolar, es dejarlas sin amigos y aislarlas. Así es como comienza la disminución del apoyo social de las víctimas, entre los compañeros de su clase, de la calle, de su ciudad. El sujeto cada día tiene menos amigos, y de eso se encargan los seguidores del agresor o agresores, estén convencidos o no Garaigordobil (2011b), habla de sentimientos de indefensión, nerviosismo e irritabilidad.

“La víctima presenta dificultades para salir por sus propios medios de esa situación de ataque, provocando efectos claramente negativos en ese escolar, tales como el disminución de la autoestima. La víctima se viene abajo y obtiene una imagen negativa de sí misma” Ricou, J. (2005,27); (Garaigordobil, 2011b; Hawker & Boulton, 2000).

A pesar de que *la* enuresis consecuencia del “bullying”, no acostumbra a ser citada en los estudios de investigación, hemos de señalar que en niños que sufren acoso escolar en los primeros años de su quehacer escolar, pueden padecer el citado problema. “Hay que aprender a reconocer signos de que el hijo puede ser víctima, rechazo repentino de la escuela, quedarse sin amigos ... incluso enuresis (“mojar la cama”) Urra, (2006, 374); (Tresgallo, 2011) y enuresis, llanto y problemas dermatológicos (Fekkes, Pijpers, Verloove, 2004).

El cuadro del estrés y estrés postraumático, estudiado por algunos investigadores (Gren-Landell, Aho, Carlsson, Jones & Svedin, 2012) debe ser rápidamente diagnosticado, en la persona de la víctima, para poner remedio cuanto antes, por las consecuencias que le puede ocasionar: reescenificación del presunto trauma en el juego, rememorando la violencia y las vejaciones a las que pudiera haber sido sometida la víctima en el ámbito escolar; presencia de abundantes y persistentes pesadillas nocturnas; aparición del insomnio; dificultad para concentrarse en las variadas y diversas tareas, especialmente en las escolares; interferencia del problema en la vida personal, social y escolar del niño, afectando a la presunta pérdida de amistades, al rendimiento escolar, y al rechazo de sus compañeros.

El síndrome de fatiga crónica, supone un estado de cansancio, desagrado, incomodidad que puede derivarse de las actividades escolares y de las situaciones estresantes padecidas en el ámbito escolar debido al sufrimiento casi perpetuo al que se

ven sometidos algunos alumnos que pueden ser encuadrados dentro del perfil de víctima del maltrato entre iguales. Dicha situación puede tener manifestaciones y consecuencias negativas: pérdida de interés por todo el proceso académico; frecuente actitud de irritabilidad; mal humor; estado de frecuente ansiedad; padecimiento de cefaleas y dolores de cabeza; náuseas; dolores musculares; sintomatología depresiva; nula concentración; bajísimos o nulos rendimientos escolares. (Garaigordobil, 2011b; Tresgallo, 2011; Buhs, Ladd & Herald, 2006; Albores-Gallo, Saucedo, Ruiz & Roque, 2011; Fitzpatrick, Dulin & Piko, 2010; Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007; Gini & Pozzoli, 2009). Otros estudios (Arslam, Savaser, Hallett & Balci, 2012) también hablan de irritabilidad y fatiga general.

Las fobias han sido definidas como miedos irracionales, exagerados y continuos a un objeto, a un ser vivo, o a una determinada situación que puede entrañar un peligro. En las situaciones de violencia escolar, pueden estar presentes por varias razones: por el miedo central y real, por la ansiedad a la que el sujeto acostumbra a anticiparse, al conocer el sufrimiento al que se expone de antemano, la conducta para evitar dicha acción, pues les ahoga, les preocupa, y no les deja vivir. (Tresgallo, 2011; Garaigordobil, 2011b). Ranta, Kantiala-Heino, Fröjd & Marttunen, (2013), hablan de la fobia escolar como uno de los efectos psicopatológicos.

La melancolía, es otro de los problemas con los que se pueden enfrentar las víctimas de acoso escolar. Las consecuencias de la misma son múltiples y variadas: pérdida del placer en las ejecuciones llevadas a cabo; falta de reactividad ante los diversos estímulos; despertar precoz; agudización del cuadro por las mañanas; anorexia con el deficiente peso; culpabilidad excesiva e infundada por efecto del maltrato entre iguales; dolor moral intenso en el plano psicológico; sentimientos de autodesprecio y baja o nula autoestima; enorme tristeza; trastornos digestivos frecuentes, (Tresgallo, 2011)

El término *Neurosis* sirve para identificar enfermedades basadas en el sistema nervioso sin base anatómico-patológica. En ella podrían incluirse enfermedades diversas, algunas ya citadas y descritas, tales como la melancolía, la manía, la histeria o las palpitations. A pesar de todo lo señalado y aducido, es posible señalar algunas consecuencias para las víctimas del “bullying”: trastornos ansiosos generalizados; pánico; fobias simples y fobias sociales; agorafobia; trastornos histéricos; trastornos

depresivos y reactivos al estrés, (Tresgallo, 2011; Copeland, Wolke, Angold & Costello, 2013).

La onicofagia es un hábito nervioso y morboso caracterizado por la costumbre persistente de morderse las uñas. De acuerdo con Cortés & Oropeza, (2011) la onicofagia la practican en torno al 45 % de los niños pequeños. A la luz de los estudios de investigación, se señala que en algunos casos podrían deberse a motivos estéticos, aunque en la mayoría de los casos estudiados, esta actitud responde a estados de emotividad como forma de descarga en casos de preocupación excesiva, ansiedad exacerbada y altísimos estados de tensión acumulada.

Por este motivo precisamente debe ser tratado este problema mediante una adecuada intervención, a través de la cual se les puede hacer ver los inconvenientes de la onicofagia. Éste podría constituir un motivo más de atención para potenciales agresores.

El pánico es un mecanismo de alarma adaptativo que tiene su momento en situaciones inadecuadas, al no existir un peligro real, aparente. Por ello, se denominan “falsas alarmas” ya que pueden llevar al desarrollo de la ansiedad ante la posibilidad de sufrir otro episodio de pánico, siendo éste el factor que mantiene dicho trastorno.

Se pueden señalar algunos indicadores a considerar: actitud de aprensión; sensación de ahogo; frecuentes náuseas; sensación de mareo; escalofríos y cuerpo destemplado; abundantes temblores; dolores a la altura del abdomen; abundante sudoración; cansancio y abatimiento generalizados; deficiente concentración, inadecuado rendimiento intelectual, trastornos estomacales, fatiga general y otros muchos síntomas (Arslan, Savaser, Hallett & Balci, 2012; Gini & Pozzoli, 2009; Fante & Pedra, 2008).

Las pesadillas deben ser consideradas como un trastorno primario del sueño que se produce en la llamada fase REM, pudiendo perdurar el entre siete y veinticinco o treinta minutos antes de que se produzca el espontáneo despertar del sujeto. Ésta puede ser rememorada fácilmente debido al alto contenido onírico de la misma. Las pulsaciones se alteran rápidamente, alcanzando un aumento considerable pudiendo oscilar desde las 10 u 11, a las 16 ó 17 pulsaciones por minuto.

En las pesadillas, niñas y niños experimentan con frecuencia múltiples miedos a enfermedades, separaciones de sus padres, accidentes graves, raptos, agresiones escolares, muertes. La angustia vivida cada día a causa de la violencia escolar, y por la que el niño o niña tiende a expresar de una forma simbólica, la angustia que vive cotidianamente; ser víctima se asocia con problemas emocionales y de grupo, dolor de cabeza, dolor abdominal recurrente, dificultades al dormir, y sensación de inseguridad en la escuela, Sourander, Brunstein-Klomek, Ikonen, Lindroos, Luntamo, Koskelainen, et al. 2010; Garaigordobil, 2011b).

El suicidio se define como un acto por el cual el sujeto se autoinflige la muerte. Puede darse en sujetos sanos, en situaciones límite, aunque es más frecuente en personas con problemas psíquicos. Pero cuando hablamos de acoso entre iguales, no debe pensarse que el suicidio obedece a causas internas. A este respecto, y ante la imposibilidad de salir de dicha situación o de resolverla, las víctimas asisten a un elenco de situaciones, originadas por motivos diversos: la incompreensión de los demás; la soledad y el abandono del grupo; la mentira; la dañina ley del silencio y la pasividad a la que dan vida los mudos espectadores.

Algunos autores, Roland & Galloway (2002); Bhat, 2008; Skapinakis et al., (2011), hablan de ideaciones suicidas por parte de las víctimas. Davis (2004), halló que el 45% de las víctimas de acoso se habían planteado el suicidio en los últimos doce meses, mientras que el 35% seguía planteándose en el momento de ser encuestado y los homosexuales británicos se habían autolesionado o habían intentado suicidarse.

Otra de las grandes consecuencias de la violencia entre iguales hace referencia a los trastornos del sueño mediante los terrores nocturnos. En estos ellos la víctima evoca y rememora todas las vejaciones a las que ha sido sometida en múltiples momentos de su vida a manos del agresor. Dicha situación, provoca en los sujetos acosados en el ámbito escolar una serie de consecuencias: gritos , en ocasiones incontrolados; estas personas viven en sobresaltos al sentir miedo, insomnios duraderos y persistentes; cansancio generalizado en el día posterior, no logrando un adecuado descanso, forzando el absentismo escolar; respiraciones muy rápidas y superficiales; taquicardias frecuentes; sudoraciones profusas y abundantes (Garaigordobil, 2011b).

Los tics nerviosos, han sido definidos como movimientos involuntarios, repentinos, bruscos, repetidos a intervalos variados. Para Urra, (2006) son movimientos involuntarios, repetitivos y episódicos, convulsivos y excesivos, resultando de tensiones psíquicas expresadas por una descarga motora. Este autor plantea que los niños sufren a veces por las burlas de sus compañeros, lo que puede conducirlos al aislamiento y la timidez. Los tics deben ser interpretados como un síntoma. Es muy importante que los padres no transmitan al hijo o hija dramatismo ni angustia y obviamente, no se deben imponer castigos ni sanciones.

En los trastornos de la atención, el hecho de que la víctima esté siempre en actitud defensiva, puede fácilmente distraerlo de múltiples actividades de las que podría gozar distendidamente. Pero esto no suele ocurrir así, evitando el que ésta goce de emociones adecuadas, sentimientos agradables, aprendizaje de conceptos nuevos y realización de preciosas tareas escolares, al mantener un altísimo umbral de tensión en la presunta defensa de su persona ante un inesperado ataque por parte del agresor en el seno de la escuela, (Armero-Pedreira, Bernardino-Cuesta, & Bonet de Luna, 2011).

En psicología, se denominan traumas a las situaciones inusuales de peligro para la integridad física o bienestar de una persona. Habitualmente se presentan de manera directa, radical, brusca, y a veces, poco prolongada, a pesar de que puede prolongarse y dilatarse en el tiempo. (Manzanero & Recio, 2012). Otra de las consecuencias que puede sufrir la víctima de “bullying”, es la tristeza, entendida como fenómeno afectivo negativo, que aparece en los adultos y especialmente en los escolares, en sus interacciones con su entorno más próximo, en su ámbito escolar, (Garaigordobil, 2011b; 2015; Tresgallo, 2011).

La baja o nula autoestima, causa principal de esta tristeza; (Estévez, Murgui & Musitu, 2009; Garaigordobil, 2011b) autoinculpación, pensando que todo lo que está viviendo y sufriendo posee causas intrínsecas, amplios y dilatados momentos de tristeza y aflicción; momentos de desánimo y abatimiento; tendencia al llanto; abatimiento generalizado. Se facilita una tabla con las consecuencias del Cyberbullying para mejor comprensión.

Figura 17

Consecuencias del Cyberbullying

Estudios	Resultados
Ybarra & Mitchel (2004)	Los estudiantes que participaban en episodios de CB, con independencia del papel con el que intervinieran, tenían mayor probabilidad de sufrir síntomas depresivos y problemas de comportamiento y ajuste social.
Manke (2005)	Los alumnos que son objetivo continuado de sus compañeros ven deteriorada su autoestima y la confianza en sí mismos, aumentando las dificultades en el ámbito académico y de relación con sus otros compañeros, es decir, su ajuste psicosocial.
Hernández Prados (2006)	El CB puede producir consecuencias graves, que van desde cuadros depresivos, hasta fobias. Se suele manifestar descenso de la autoestima de la víctima, de su adaptación social, y del rendimiento académico. Junto a estas características, es frecuente encontrar en los agresores conductas violentas de amenaza, conductas delictivas, aislamiento social, dependencia a las tecnologías, consumo de drogas...
Li (2006)	Muchas de las víctimas suelen convertirse en acosadores.
Patchín & Hinduja (2006)	El CB produce en las víctimas sentimientos de ira, frustración o depresión
Kowalski & Limber (2007)	Al no verse cara a cara los agresores y la víctima, los agresores no pueden ver las reacciones del otro, lo que puede facilitar aún más la inhibición de la empatía
Beran & Li (2007)	Las víctimas tenían notas bajas, pobre concentración y absentismo escolar.
Raskauskas & Stoltz (2007)	Las víctimas informaron de sentimientos de tristeza y disminución de la motivación para asistir a la escuela.
Ybarra & Mitchell (2007)	Alta correlación entre el acoso realizado a través de Internet y problemas de comportamiento y psicosociales en los agresores. Los agresores tienen con mayor probabilidad problemas con el acatamiento de las normas y problemas por su comportamiento agresivo.
Mitchell, Ybarra & Finkelhor (2007)	Depresión, uso de drogas y delincuencia fueron significativamente mayores entre quienes habían informado de experiencias de CB (victimización).
Ybarra, Diener-West & Leaf (2007)	Los ciberagresores tenían mayor probabilidad de absentismo escolar, de detenciones o suspensiones y de haber llevado armas a la escuela.
Ortega, Calmaestra & Mora Merchán (2008b); Ortega, Sánchez & Menesini (2002)	Los sentimientos más frecuentes en las víctimas fueron: sentirse mal, enfadarse, sentirse triste o indefenso. Con frecuencia los agresores pensaban que a sus víctimas no les afectaba lo que les hacían, de lo que se puede deducir su falta de empatía o un elevado grado de desconexión moral.
Dehue, Bolman & Völlink (2008)	Las consecuencias podrían estar relacionadas con importantes problemas físicos, sociales, y psicológicos, entre los que se encuentra la depresión y el estrés.

Estudios	Resultados
Ortega, Elipe, Mora Merchán, Calmaestra & Vega (2009)	La intimidación tradicional produjo una gran variedad de impactos, mientras que la intimidación indirecta y el acoso cibernético, presentaron una variedad más estrecha de los resultados con las víctimas, que se clasificó en dos grupos: los que dijeron que no habían sido afectados emocionalmente y los que sufrían de una gran variedad de emociones negativas.
Ortega, Elipe & Calmaestra (2009)	La proporción de víctimas que enunciaba emociones negativas como sentirse mal, tristes e indefensas era significativamente superior a la de los agresores-víctimas. El porcentaje de agresores-víctimas que afirmaron que la agresión no les afectaba fue casi el doble (46,4% vs. 20%). La proporción de agresores y agresores-víctimas que reconocían que sus víctimas tenían emociones negativas fue similar. Agresores y agresores-víctimas reconocían que su agresión podía generar emociones negativas en las víctimas. Una buena parte de los agresores-víctimas afirmaron no sentirse afectados por la agresión. Una gran parte de víctimas perciben y definen con claridad emociones negativas, este reconocimiento no ocurre en igual medida ni con los agresores ni con los agresores-víctimas. Cuando el agresor es simultáneamente víctima reconoce más los efectos de su ataque a otro que los que él/ella mismo padece. Una frialdad emocional parece acompañar al agresor-victimizado.
Gradinger, Strohmeier, & Spiel (2009)	Las puntuaciones más altas en síntomas depresivos y somáticos se observaron en estudiantes identificados como víctimas-provocadoras y a su vez ciberacosadoras.
Vandebosch & Van Cleemput (2009)	Los jóvenes que han sido intimidados a través de Internet o teléfono móvil durante los últimos 3 meses son más dependientes de Internet, se sienten menos populares, asumen más riesgos relacionados con Internet, son más a menudo espectadores y menos agresores. Los jóvenes que han intimidado a alguien a través de Internet o teléfono móvil durante los últimos tres meses son más jóvenes, son más a menudo víctimas y espectadores de intimidación, y son más a menudo autores de acoso escolar tradicional.
McLoughlin, Burgess & Meyricke (2009)	Las víctimas: 40% dijeron sentirse deprimidas, tristes, heridas, etc.; 30% indicaron que se sentían intimidadas, degradadas, avergonzadas, excluidas e inseguras; 20% dijeron que el acoso cibernético les hizo sentirse enojadas, molestas, disgustadas, y decepcionadas; un 10% indiferentes.
Hoff & Mitchell (2009)	Las víctimas experimentan altos niveles de ira, impotencia, depresión y temor. Cuando la situación de victimización provocaba impotencia, depresión y temor, las víctimas se aislaban progresivamente; mientras que las que experimentaban ira tendían a convertirse en agresores. Cuando la víctima no sabía quién era el agresor, ésta desarrollaba más sentimientos de impotencia y de temor que cuando conocía a la persona que le hacía CB.
Sourander, Brunstein,	Ser víctima estuvo asociado con problemas emocionales y de grupo, dolor de cabeza, dolor abdominal recurrente, dificultades al dormir, y sensación de inseguridad en la

Estudios	Resultados
Ikonen <i>et al.</i> (2010)	escuela. Ser acosador se asoció con hiperactividad, problemas de conducta, bajo comportamiento prosocial, abuso constante de alcohol y tabaco, dolores de cabeza y sensación de inseguridad en la escuela. Ser acosador-víctima estuvo asociado con todos estos factores de riesgo. En conclusión, el CB está asociado con problemas psiquiátricos y psicosomáticos.
Hinduja & Patchin (2010)	Un 20% de las víctimas informaron seriamente de pensamientos suicidas. Todas las formas de bullying estuvieron significativamente asociadas con incrementos en la ideación suicida y las víctimas de CB mostraron el doble de probabilidad de tener intentos de suicidio comparadas con los jóvenes que no habían sufrido CB.
Kowalski, Limber & Agatston (2010)	Revisan la literatura en torno a los efectos del CB para las víctimas y concluyen que los efectos del ciberacoso pueden ser similares a los identificados en el bullying tradicional (depresión, baja autoestima, indefensión, ansiedad social, problemas de concentración, de rendimiento académico, distanciamiento e ideas de suicidio).
Erdur-Baker & Tanrikulu (2010)	Mayor nivel de síntomas depresivos en aquellos que habían sido víctimas de CB.
Estévez, Villardón, Calvete, Padilla & Orue (2010)	Las víctimas tienen un nivel significativamente menor de autoestima y mayor de depresión, de esquema de maltrato y de exposición a la violencia que los adolescentes que no han sufrido ninguna ciberagresión.
SAFE, & al. (2013)	En este estudio se observó que el 54'7% de adolescentes encuestados justificaban la violencia como medio de lograr sus deseos. Este dato plantea una problemática reiterada sobre la violencia en televisión y su influencia en las personas más jóvenes que consumen contenidos de televisión.

Fuente: Elaboración propia de Garaigordobil (2011) y otros.

Los Medios de Comunicación como facilitadores de modelos de aprendizaje agresivos

Díaz-Aguado (2006), afirma que los medios de comunicación, nos ponen en contacto casi permanente con la violencia y los estudios realizados en este sentido (Huesman, Moise-Titus, Podolsky & Eron, 2003), señalan varias conclusiones: A corto plazo, comprobándose que los comportamientos observados por niños en la televisión por ejemplo (solidaridad, tolerancia, o vilencia), los manifiestan inmediatamente después. A largo plazo, se ha detectado que hay una relación entre la violencia televisiva vista durante la infancia y la violencia ejercida en la edad adulta. Las causas

de la violencia son múltiples y complejas, y la influencia de la televisión a largo plazo, depende del resto de las relaciones que el niño y el adolescente establecen, a partir de las cuales interpretan todo lo que les rodea, incluso lo que ven en la televisión.

Habitación y falta de empatía, debido a la repetida exposición a la violencia a través de las pantallas, puede producir cierta habituación con el riesgo de que esto derive en la consideración de la violencia como algo normal e inevitable, reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia.

En este sentido, Liceras-Ruiz, A. (2014) considera que se dan determinados factores con incidencia en la promoción de la violencia por parte de los medios de comunicación, concretamente, señala las reiteradas vulneraciones de las cadenas de televisión de la normativa vigente sobre comunicación y protección de los menores en lo que se refiere a la emisión de contenidos en horario infantil. La violencia televisiva que se plantea justificada y sin consecuencias, favorece su imitación e influencia.

Este autor también señala que, a pesar de que se llegó a pensar que Internet acabaría con la televisión, el auge de ventas de tabletas y teléfonos móviles, unido al crecimiento de las redes sociales, han dado lugar al incremento de consumo de estos contenidos, y en el año 2012, entre los más jóvenes fue de 4 horas y 6 minutos de La educación informal de los medios de comunicación y la protección media diaria por individuo, superior a la media mundial de 3 horas y 17 minutos (Eurodata TV Worldwide, 2013)

Por su parte, en el informe EGEDA de 2013 (entidad creada en 1990, para la gestión de derechos de propiedad intelectual, defiende en España los intereses de la producción audiovisual derivada de los derechos que reconoce y protege la Ley de Propiedad Intelectual) indicaba que los niños españoles consumían en ese momento muchos contenidos de televisión con una media de 218 minutos al día, un consumo excesivo.

CAPÍTULO 4

ESTADO DE LA CUESTIÓN

4. Estado de la cuestión

El Estado de la Cuestión aporta una amplia visión del maltrato entre iguales a tres niveles: Internacional, Nacional y el relativo a las Comunidades Autónomas Españolas. Se trata de describir el concepto del maltrato entre iguales como punto de partida en el inicio de este trabajo de investigación; se toman como referencia las definiciones que han dado autores relevantes en esta materia, con diversos términos y otros afines sobre la violencia sufrida por los escolares en el colegio (*Bullying, acoso escolar, maltrato entre iguales, agresiones escolares, victimización escolar, violencia escolar*).

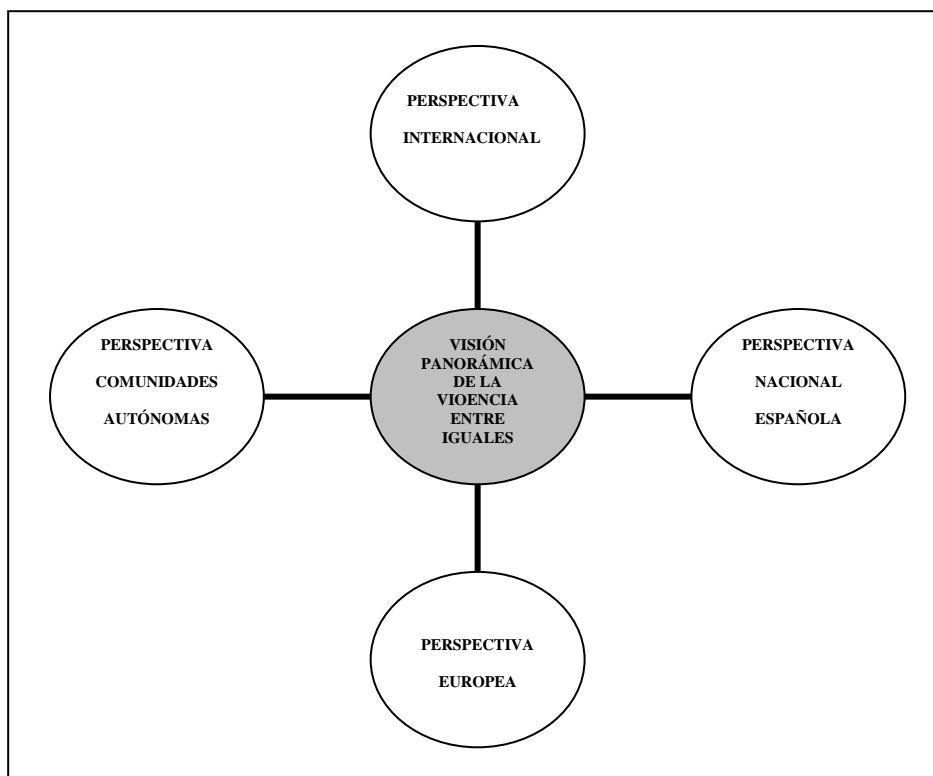
A continuación, se presenta el estado de la cuestión desarrollado en torno a tres núcleos de referencia, con una perspectiva internacional, la europea, por ser esta una zona en la que surgió con bastante intensidad el maltrato entre iguales de la mano de múltiples autores, pero especialmente por medio de Olweus, conocido y reconocido como el padre del bullying.

La nacional y la relativa a las diversas Comunidades Autónomas españolas. La visión de las comunidades autónomas españolas queda justificada desde el momento en que nuestro estudio está encuadrado en una de ellas, la Comunidad Autónoma Gallega. En todos ellos se presentan los diversos trabajos de investigación en los que se analizan los abundantes y variados tipos de maltrato a las víctimas, los ámbitos en los que se producen, los agresores como protagonistas de las victimizaciones y los grandes sufridores que son las víctimas.

Seguidamente facilitamos una imagen de la panorámica de la violencia entre iguales, que pretendemos estudiar.

Figura 18

Perspectivas de estudio de la investigación (elaboración propia).



Clarificación del constructo violencia entre iguales.

No todos los investigadores del maltrato entre iguales lo han denominado de igual forma. Por ello, se hace necesario aclarar algunos términos concomitantes y que algunos estudiosos los han utilizado como sinónimos. En este sentido se hace necesario diferenciar algunos conceptos antes de abordar el que constituye el motivo de estudio de este epígrafe (la definición del constructo violencia entre iguales).

Se pueden citar varios términos que se escuchan con relativa frecuencia y que la gente les otorga una categoría semántica similar: acoso e intimidación, agresión intimidatoria, violencia interpersonal, conducta bullying, bullying, conducta agresiva, violencia escolar, violencia y agresión, mobbing, maltrato entre iguales, brabucón, interacciones agresivas e interacción entre pares.

En países como Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia usan la palabra mobbing, que se refiere (en su raíz inglesa), en el contexto de la zoología, -Lorenz-, a aquellas acciones de pájaros y animales más pequeños en defensa de usurpadores

(Magendzo, Toledo & Rosendelf, 2004). En Escandinavia, se utiliza “mobbing” (en Noruega y Dinamarca) y “mobning” en Suecia y Finlandia.

Teniendo en cuenta que su raíz de procedencia inglesa “mob” señala que se trata de un grupo grande y anónimo de personas dedicadas al asedio (Heineman, 1972; Olweus, 1973a), a pesar de que el término se ha utilizado frecuentemente para señalar a una persona que molesta a otra, la hostiga o la atormenta. Dicha acepción no es muy adecuada o exacta desde el punto de vista de la lingüística, por tanto sería más correcto aludir a “mobbing” que podría quedar traducido por el conjunto de amenazas y acoso entre escolares, tanto cuando un sujeto hostiga a otro, como en aquellas situaciones en las que el verdadero responsable es todo un grupo.

La situación de acoso e intimidación y la de su víctima podría quedar definida con palabras del propio Olweus, en estos términos: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, 25). Se podría especificar más el concepto de “acciones negativas”, señalando que se produce una acción de este tipo, cuando alguien de forma intencionada, causa daño, incomoda o hiere a otros, y esto implica la definición de conducta agresiva (Olweus, 1973b).

Los agresores pueden cometer dichas acciones negativas de modos diversos: de palabra, mediante las amenazas y las burlas, cuando toman el pelo a sus compañeros. Pero también comete una acción negativa, quien golpea, da una patada, empuja, impide el paso de otros, pellizca, etc. También, sería posible según Olweus, ejercer estas acciones mediante las muecas, gestos obscenos, llevando a cabo la exclusión de un grupo de alguien premeditadamente, o negándose a cumplir los deseos de otra persona. No se deberían emplear acoso o agresión intimidatoria (“bullying”), cuando dos alumnos de edad y fuerza física o psicológica similares, se pelean o riñen.

Trianes, (2002) señala que la conducta agresiva, hace referencia a una estrategia de resolución de problemas interpersonales utilizada para lograr un objetivo personal. En cambio, la agresión se refiere a un acto agresivo de cierta intensidad y efectos dañinos, normalmente sin justificación, el cual es valorado de forma negativa (Trianes, 2000).

Violencia interpersonal referida a un tipo particular de agresión orientada hacia personas, en el seno de las relaciones establecidas. Conducta bullying relativa al maltrato entre iguales malicioso e insidioso. La conducta agresiva antisocial, se refiere al que no se ajusta a las normas y tiene graves consecuencias para el desarrollo del sujeto. Violencia escolar referida a toda la gama de agresiones de mayor o menor intensidad y/o gravedad, acaecidas en los contextos escolares, dirigidas a personas, a propiedades u otros factores. El bullying ha sido traducido como intimidación y de modo más coloquial se pueden dar tres acepciones “matón”, “chulo”, “abusón” (Informe del Defensor del Pueblo, 2007).

Para Serrano & Iborra (2005), el término acoso o bullying, hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias más frecuentes suelen ser el aislamiento y la exclusión social de las víctimas. Para Tattum (1989), el maltrato entre iguales debe ser considerado como tal cuando concurren varios aspectos: la naturaleza, la intensidad, la duración, la intencionalidad, el número de implicados y los motivos del agresor o bully. Tattum & Tattum (1992), lo definen como el deseo consciente y voluntario de hacer daño a otro y colocarlo bajo una situación de estrés, eludiendo la reiteración en el comportamiento.

En EE.UU., el término bullying no ha recibido una gran atención en los programas educativos o en la investigación científica. Ciertamente los estudios varían mucho, tanto en la definición del fenómeno como en el tipo, edades de los alumnos y localización geográfica y social.

En España el maltrato entre iguales hace referencia a una conducta específica de comportamiento agresivo (Espelage & Swarez, 2003).

Otros conceptos del término bullying es el otorgado en Francia en el que el concepto es distinto del mundo anglosajón, y hace referencia a los “hechos de violencia”, asemejándose al que define el Código Penal de Francia.

En cambio el concepto de “violencia” posee mayor ámbito que el término “agresión” británico. En Francia, e Italia recibe la denominación de “racket” (Zerón, 2004 (Citado en Varela, Tijmes & Sprague, 2006). En Francia el bullying incluye diferentes formas de agresión y abuso de poder (crimen y ofensas a las personas, a la propiedad de la escuela, etc).

El maltrato entre iguales es descrito como una conducta específica del comportamiento agresivo, caracterizado por la repetición y el desequilibrio de poder (Olweus, 1999; Smit & Sharp, 1994; Spelage & Sweater, 2003). También ha sido entendido el maltrato entre iguales, como un abuso de poder (Rigby, 2002).

Para Farrington (1993) consistiría en la opresión repetida, física o psicológica que una persona de superior poder, lleva a cabo sobre otro con menos poder, estableciendo varios elementos definitorios: ataque y/o intimidación intencionado de naturaleza física, verbal o psicológica.

El objetivo del bullie es causar miedo a la víctima; la víctima no provoca dicha situación aunque siente la opresión física y/o psicológica; los episodios son repetidos, cuya estimación se basa en una frecuencia mínima de una vez por semana y la duración de seis meses; siempre producen el efecto deseado.

Es decir, dependiendo de la región y del criterio del investigador, recibe diferentes

nombres el mismo fenómeno, siendo el término de *bullying*, el que se utiliza en la actualidad a nivel internacional (Hoyos de los Ríos, Romero, Valega & Molinares, 2009).

Para autores como (Trautmann, 2008) la agresión, intimidación o acoso entre escolares recibe la denominación universal de *bullying*, y hoy en día, es una de las formas de violencia que más repercusión está teniendo actualmente sobre las personas en edad escolar. Y según (Avilés, 2006) la palabra *bullying* proviene de «*bully*» que significa matón o bravucón, y se relaciona con conductas que están ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza y los insultos, entre otros. Mientras que «*to bully*», significa intimidar con gritos y amenazas y maltratar a los débiles.

Indudablemente no podemos decir que exista una única definición de lo que es el «*bullying*». No obstante, hay cierto consenso sobre algunos elementos que son en general considerados en las definiciones: Intimidación física, verbal o psicológica con la intención de causar temor, angustia daño a la víctima. También, Desequilibrio de poder, donde hay un(a) niño(a) con mayor poder sobre otro de menor poder, ausencia de

provocación por parte de la víctima, Incidentes sistemáticos entre los mismos menores durante un período prolongado de tiempo (Farrington, 1993).

Investigaciones sobre violencia escolar

Investigaciones internacionales

América del norte (*Estados Unidos*)

Figuran los estudios llevados a cabo en EE. UU, destacando Berthold & Hoover (2000), que evaluaron a 591 estudiantes de 4º-6º curso, describiendo mediante estudios retrospectivos que un 14% de los estudiantes de las zonas rurales del Oeste del país, sufrieron este tipo de violencia en algún momento de su escolaridad; pero cuando se les preguntaba si lo habían padecido durante el presente curso, los resultados se disparaban alcanzando cotas del 90%, reduciéndose ésta con relación a los que habían sufrido bullying de forma grave o crónica(10%). Así mismo, detectaron que un 20% de los alumnos se reconocían como agresores. Los investigadores sostienen que los datos logrados son superiores a los encontrados en Europa.

En lo concerniente al género y curso escolar, encontraron un fuerte efecto de género, predominando los varones tanto en el status de víctima (41,7% vs 29,8%) del total encuestado, como en el del agresor (26,4% vs 13%). El ser víctima no guardaba relación con el curso académico aunque sí el ser agresor, por ser los estudiantes de 6º curso los que presentan el pico de incidencia de dicho comportamiento en la primaria. La agresión experimentada por estos estudiantes era prácticamente de tipo verbal (44,6% para los chicos y 43% para las chicas), sufrir bromas suponía el 40,7% y el 37%, daño físico (37,4% vs 19,6%) y finalmente coger cosas (13,6% vs 10,6%).

Otro estudio relevante en EE.UU, lo constituye el Plan Nacional del Estudio de la Prevención de la Victimización de la Juventud (Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1994, 1995), en el que se trataba de prevenir el abuso y la victimización, mediante el uso de programas de prevención adecuados. Dicha investigación se realizó con una muestra de 2000 chicos, de edades comprendidas entre los 10-16 años.

Las cuestiones a evaluar incluían aspectos tales como: sin familia y familia asaltada, secuestro, abuso sexual/asalto, violencia en los genitales y maltratos corporales. Los que no tenían familia y los asaltados manifestaron diversos tipos de

victimización (32,5% de la muestra). Finally, Hazler, Hoover & Oliver (1991) analizaron 207 estudiantes de 7º-12º grado. Aproximadamente el 75% de los estudiantes habían sido acosados (85% de los varones y el 72% de las chicas). El estudio longitudinal de la conducta de Eron, Huesman y sus colegas (1987), en la que se citan la frecuente, práctica y popular literatura en la que se evidencian las consecuencias del bullying en la infancia. Se analizaron 870 niños y niñas de 8 años, de la zona semirural de Nueva York. El sistema se basaba en el método de la nominación. Se analizaron las características de acosadores y víctimas.

Coie, Dodge, Terry & Wright (1991), analizaron 23 centros de jardín de infancia con el objeto de estudiar varios aspectos de la conducta agresiva. Los grupos formados se basaban en los de las clases de estatus social similar a los escolares afroamericanos de 3º grado. El grupo incluía dos escolares de parecido estatus, uno popular y otro olvidado o apartado. Las actuaciones que se llevaron a cabo fueron desarrolladas en varias sesiones y su duración fue de 45'. El resultado de dicha conducta agresiva mostró un 49% de agresividad en las interacciones.

A resultados similares llegaron Dodge, Coie, Pettit & Price (1990), cuando expresan que el bullying parece haber tenido un efecto socialmente más negativo en los escolares del tercer grado que en los de primero.

Dodge, Coie, Pettit & Price (1990) estudiaron en el grupo de jóvenes, la persuasión y el alto precio de los y las más populares. En el estudio se analizó la tolerancia, a los y las más populares así como la actitud coercitiva de quienes mostraban actitudes de acoso. Un estudio más de Dodge, Price, Coie & Christopoulos (1990) analizó la agresión proactiva.

Dodge & Coie (1993) formularon tres hipótesis sobre el desarrollo de la victimización crónica entre iguales: (1) durante los encuentros iniciales de iguales, la eventual víctima no-agresiva y los intentos de actos pro-activos (instrumental y bullying) agresión entre iguales; (2) el comportamiento de sumisión por parte de las víctimas y las acciones coercitivas llevadas a cabo contra ellas; (3) el comportamiento social de la víctima, cambios en la respuesta al alto grado de la victimización. Comprobaron sus hipótesis con los datos de 30 centros afroamericanos con niños y

niñas de 6-8 años. Se emplearon varias jornadas de 45´ en sucesivos días. Se tuvo en cuenta la conducta de sumisión y su ocurrencia, y se llevó a cabo en dos sesiones.

Hodges & Perry (1997) juzgan el estado social de moderado en la relación del comportamiento de riesgo o peligro en la victimización de iguales. Para su estudio utilizaron una muestra de 119 chicos y 110 chicas de los grados 3º - 7º. Los predictores de conducta problema (internalización de problemas, externalización de problemas, y en cuanto al físico débil ¿fuerte?). Los resultados que facilitaron los investigadores indicaban que la conducta de riesgo o peligrosa depende de variables tales como el contexto social. Resultados del estudio señalaron la devaluación de las víctimas y la negativa evaluación de la victimización.

Strassberg, Dodge, Pettit & Bates (1994), llegaron a la conclusión de que el bullying se aprendía a través de castigos violentos, pues así al niño o niña se les transmite una evaluación positiva en la victimización de otros. Su estudio fue efectuado con una población de 273 escolares y sus padres elegidos al azar (prescolar).

Hoover, Oliver & Hazler's (1992) llevaron a cabo un estudio con alumnado de 7º y 8º curso de Secundaria y Bachiller. El 60% de los que denunciaron durante el primer curso ser víctimas de bullying, dijeron que no recibieron una atención adecuada por parte del personal del colegio.

En la siguiente figura (19) se facilita un estudio de la prevalencia del cyberbullying en investigaciones en EE.UU.

Figura 19

Estudios sobre acoso escolar llevados a cabo en Estados Unidos.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito	Muestra (Edad)	Conclusiones
Eron, Huesman el al. (1987)	Dereectar las consecuencias del bullying y analizar los perfiles del agresor y de la víctima.	Zona semirrura l de Nueva York	Alumnado 8-7,0-8 años Método basado en las	

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito	Muestra (Edad)	Conclusiones
			nominaciones.	
Coie, Dodge, Terry & Wright (1991)	Estudiar varios aspectos de la conducta agresiva	EE. UU	23 Jardín de Infancia	Se detectó un 49% de agresividad en las interacciones
Finally, Hazler, Hoover & Oliver (1991)	Analizar los estudiantes que padecen acoso escolar	EE. UU	Alumando 2007 7°-12 grado	El 75% de los estudiantes han sido acosados (el 85% de los varones y el 72% de las chicas)
Leatherman (1994-1995)	Prevenir el abuso y la victimización mediante el uso de programas de prevención	EE. UU	Estudiantes 2000 10-16 años	La mayoría de los chicos de la no-familia relativa a los incidentes de asalto, alcanzó el 74%.
Strassburg, Dodge, Pettit & Bates (1994)	Detectar cómo se aprende a acosar	EE. UU	273 estudiantes de preescolar	El bullying se adquiere o aprende a través de castigos violentos ya que al niño se le transmite una evaluación positiva en la victimización de otros.
Kochenderfer & Ladd (1996)	Categorizar las no-víctimas y el tiempo estable de las mismas.	EE. UU	200 alumnos	El estudio evidencia la victimización entre iguales y es el precursor para el ajuste de los problemas en la escuela y el retraso de los efectos para la victimización. Se encontró que el 8,5% de las víctimas eran víctimas estables.
Berthold & Hoover (2000)	Detectar los distintos tipos de violencia sufrida en algún momento de su escolaridad.	Oeste de Estados Unidos	591 alumnos de 5° y 6° de Educación Primaria.	El 20% se reconocen como agresores, siendo los datos superiores a los encontrados en Europa. Tipos de agresiones: Verbal (44,6% varones, frente al 43% de mujeres; bromas (40,7%-37%); daño físico (37,4%-19,6%) y coger cosas (13,6%-10,6%).

A continuación, se analizan algunos estudios sobre el Cyberbullying.

Finkelhor, Mitchell & Wolak (2000) investigan sobre la prevalencia del cyberbullying, con una muestra de 1.501 alumnos de 10-17 años. Concluyen que el 6%

son acosados por Internet en el último año el 33% por mensajería instantánea, el 32% en salas de chat y el 19% por e-mail.

Ybarra & Mitchell (2004), tratan de investigar los diversos medios mediante los cuales han sido acosadas las víctimas. Utilizan una muestra de 1.501 alumnos de 10-17 años y detectan que la tasa de agresores es superior al 10%, el año anterior del 19%, el 12% fueron agresivos con alguien en la red; el 14% fueron objeto de agresión y el 3% fueron agresores y objeto de agresiones.

Keith & Martín (2005), investigan los medios mediante los que son acosadas las víctimas; la muestra fue de 1.566 alumnos de 9-13 años y los resultados indican que el 42% es acosado mediante la red, el 7% lo padece con frecuencia, el 35% es amenazado online y de ellos el 5% con implicación severa.

Ybarra, Mitchell, Wolak & Finkelhor (2006), investigan para determinar los diversos medios de agresión a las víctimas. La muestra fue de 1.500 alumnos de 10-17 años. Los resultados detectan que el 9% son acosados por Internet y que el 32% informan de su malestar.

Ybarra & Mitchell (2008), tratan de determinar los tipos de agresiones sufridas por las víctimas y los medios por los que se llevan a cabo. La muestra fue de 1.588 alumnos de 10-15 años. Encuentran 33 víctimas de rumores en el último año, comentarios groseros, maliciosos, agresivos o amenazantes por Internet. El 15% sufre agresión sexual por la red, y los acosos más frecuentes son la mensajería instantánea (55%), frente al de las redes sociales (27%-28%).

Patchin & Hinduja (2006), investigan sobre las agresiones en la red sobre una muestra de 384 alumnos, señalando como conclusiones que el 16.7% intimidada a otros vía online.

Hinduja & Patchin (2008), deseaban conocer al alumnado que había sido acosado en algún momento de su vida. La muestra fue 1.378 alumnos (680 chicos y 69 chicas) de 10-17 años. Concluyen que el 9% son intimidados en la red en el último año; el 17% lo han sido en algún momento de su vida; el 8% acosó en los últimos 30 días; el 18% ha acosado a otros en algún momento de su vida, y es interesante tener en cuenta que el 18% son varones y el 15.6% mujeres.

Raskauskas & Stoltz (2007), tratan de recoger información sobre los diversos tipos de maltratos recibidos por las víctimas. La muestra es de 84 alumnos de 13-18 años. Las conclusiones señalan que el 48.8% de las víctimas son objeto de agresión 1-2 veces a lo largo del curso mediante programas de mensajería instantánea (32%), por internet y páginas web (15.5%) y fotos tomadas por teléfono móvil (9.5%); el 21.4% reconoce ser ciberacosador en el último año. Algunas cibervíctimas eran también víctimas habituales y la mayoría de los ciberacosadores lo era también.

Kowalski & Limber (2007), investigaron sobre las modalidades de acoso escolar, para detectar la identidad del agresor. La muestra fue de 3.767 alumnos de Secundaria. Las conclusiones señalan que el 11% es intimidado por vía electrónica, una vez en los últimos meses, el 7% son víctima y agresor y el 4% son víctimas. Los métodos más comunes son la, foros, chats, correo electrónico. La mitad de las cibervíctimas, desconocen la identidad del agresor.

Cox Communications (2009), trata de detectar las distintas formas de acoso y los medios para llevarlos a cabo. La muestra fue de 655 alumnos, de 13-18 años, y entre sus resultados: el 15% es acosado por Internet, el 10% por el móvil. El 22% ha visto u oído a otros que han acosado a un amigo por Internet; el 17% por el móvil.

Hoff & Mitchell (2009), investigan en la Universidad (1º-2º cursos) sobre víctimas de acoso y de cyberbullying. La muestra fue de 351 estudiantes. Entre los resultados, el 56,1% señalan haber tenido alguna experiencia como víctimas, y el 89% indican que conocen a algún amigo que ha sido víctima de cyberbullying.

Figura 20

Investigaciones sobre la prevalencia del Cyberbullying (estudios en América).

Estudios Autor/es	Ámbito Geográfico	Muestra Edad	Prevalencia y Conclusiones
Finkelhor, Mitchell & Wolak (2000)	EE.UU.	1501 (10-17)	El 6% habían sido acosados a través de Internet en el último año. De ellos el 33% mediante mensajería instantánea, el 32% en salas de chat y el 19% por e-mail.

Estudios Autor/es	Ámbito Geográfico	Muestra Edad	Prevalencia y Conclusiones
Keith & Martín (2005)	EE.UU.	1566 (9-13)	El 42% había sido acosado a través de la red, y de ellos el 7% lo padecía con frecuencia; el 35% estaba amenazado online, de ellos el 5% con una implicación severa.
Ybarra & Mitchell (2004)	EE.UU.	1501 (10-17)	Tasas de agresores superiores al 10%. El año anterior: 19% implicado en situaciones de acoso; el 12% fue agresivo con alguien en la red, el 4% objeto de agresión, y el 3% fueron agresores y objeto de agresión.
Ybarra, Mitchell, Wolak & Finkelhor (2006)	EE.UU.	1500 (10-17)	El 9% habían sido acosados en Internet; 32% informaron de malestar
Ybarra & Mitchell (2008)	EE.UU.	1588 (10-15)	Un 33% de víctimas en el último año por medio de rumores, comentarios groseros, maliciosos, agresivos o amenazantes a través de Internet. El 15% sufrió agresión de carácter sexual a través de la red. Las conductas de acoso más frecuentes se realizaron por mensajería instantánea (55%) frente a las que se dieron en las redes sociales (27%-28%).
Patchin & Hinduja (2006)	EE.UU.	384	Un 16,7% había intimidado a otros online.
Brugess-Proctor, Patchin & Hinduja (2006, 2009)	EE.UU.	3141 (chicas)	Un 38,8% habían sido acosados <i>online</i> .
Li (2006)	Canadá	264 (7º-9º curso)	25% había sido víctima, y 17% había ciberacosado. Casi 2/3 habían sufrido ciberacoso de 1 a 3 veces, y el resto en más de 3 ocasiones
Kowalski & Limber (2007)	EE.UU.	3767 secundaria	11% habían sido intimidados vía electrónica una vez en los últimos meses (víctimas), 7% eran víctima/agresor, y el 4% acosadores. Métodos comunes: mensajería instantánea, salas de chat y correo. Los métodos más comunes de acoso: mensajería instantánea, salas de chat, y correo electrónico. Casi la mitad de las ciber-víctimas desconocen la identidad del acosador.
Li (2007)	Canadá	77 (80 chicos y 97)	54% víctimas de bullying tradicional y 25% de CB. Uno de cada tres había acosado en la forma tradicional; 15% había intimidado con herramientas de comunicación electrónica. El 60% de las ciber-

Estudios Autor/es	Ámbito Geográfico	Muestra Edad	Prevalencia y Conclusiones
		chicas)	víctimas mujeres, 52% de ciber-matones hombres.
Hinduja & Patchin (2008)	EE.UU.	1378 (680 chicos, 69 chicas) (10-17)	El 9% habían sido ciber-intimidados en los últimos 30 días; 17% en algún momento de su vida; 8% había ciber-intimidado en los últimos 30 días; 18% había acosado a otros en algún momento de su vida. 18% chicos y 15,6% chicas.
Raskauskas & Stoltz (2007)	EE.UU.	84 (13-18)	48,8% víctimas 1-2 veces a lo largo del curso, mediante programas de mensajería instantánea (32%) seguido por internet/páginas web (15,5%) y fotos tomadas por teléfono móvil (9,5%); 21,4% reconoció haber sido ciberacosador en el último año. Muchas cibervíctimas eran también víctimas habituales y la mayoría de los ciberacosadores lo eran también. Encuentran relación entre ser víctima de bullying y serlo de CB y también en el rol del agresor.
Cox Communications (2009)	EE.UU.	655 (13-18)	15% había sido acosado por Internet, 10% por teléfono móvil; 7% había acosado a otra persona por Internet, 5% por móvil; 22% había visto-oído que habían acosado a un amigo por Internet, 17% por móvil; 12% había visto-oído a un amigo acosar por Internet, 9% por móvil.
Hoff & Mitchell (2009)	EE.UU.	351, 1º y 2º universidad	56,1% dijeron haber tenido alguna experiencia como víctimas; 89% indicaron que conocían a algún amigo que había sido víctima de CB.
Beran & Li (2005)	Canadá	432 (12 a 15)	21% habían sufrido episodios de CB varias veces y el 69% conocía a otros que habían pasado por esta situación. 4% lo habían sufrido muchas veces.
Lucio López (2009)	México	1066 escuela preparatoria	2 de cada 10 estudiantes informó haber tenido conductas agresivas: 17,3% había insultado; 22,2% amenazado; 10% acosado sexualmente; 5,1% chantajeado a algún compañero pidiendo cosas por no divulgar intimidades en la red; 7,8% enviado correos con mensajes desagradables; 11,5% afectado la reputación de compañeros en la red por comentarios contra su honor; 10,7% difundido rumores en fotolog, páginas personales, foros, YouTube y otros portales; 8,1% subido a YouTube o similares, vídeos para ofender a alguien; 7,9% subido fotografías para ridiculizar o desprestigiar; 9,3% robado contraseñas para impedir a compañeros

Estudios Autor/es	Ámbito Geográfico	Muestra Edad	Prevalencia y Conclusiones
			entrar a sus fotolog; y 11,1% entrado ilegalmente en equipos de compañeros con técnicas <i>hacker</i> .
Del Río, Bringue, Sádaba & González (2010)	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela	20941 (10-18)	2542 escolares de los 7 países perjudicados a través del móvil y Messenger: 12,1% había sufrido una forma de CB. El móvil herramienta más utilizada para acosar: 13,3% reconoció haber perjudicado con su móvil. 22,4% de estudiantes varones habían usado el móvil o Messenger para perjudicar, el 13,4% de las chicas habían acosado. El 19,25% de los chicos víctimas de CB. Las chicas víctimas el 13,8%

Fuente: Garaigordobil (2011)

Canadá

Una contribución al problema del maltrato entre iguales la ofrecen autores como Debra J. Pepler y el Centro para el Estudio de la violencia y Resolución de Conflictos de la U. de York. Dicho centro analizó los resultados en la violencia y en la resolución de los conflictos.

La descripción de la conducta en Bentley & Li, (1995). La muestra fue de 379 alumnos entre los 4-6 grados (de 8-12 años), utilizando el Cuestionario Bully/Víctima (Olweus, 1989). Los resultados indicaron que el 21,3% de los sujetos fueron agredidos.

Pepler & Craig (1995) estudiaron las conductas en episodios de bullying en el patio de recreo, así como los roles entre iguales. Los participantes en la muestra son de las escuelas de Toronto (6-12 años) (Craig & Pepler, 1995a), (Craig & Pepler, 1995b), (Pepler & Craig, 1995). El 85% sufrieron episodios de bullying y el 81% lo confirmaron. Los episodios de acoso verbal supusieron el 42% y el 53% en las aulas.

El estudio longitudinal de la conducta disruptiva (Tremblay et al. 1992). El estudio se basa en la investigación del riesgo antisocial de los acosadores. Se lleva a cabo en Canadá y en la muestra se identificaron seis tipos de escolares: con ansiedad, pasivos, inatentos, nerviosos, incontrolados, y normales.

Beran & Li (2005), tratan de conocer los distintos episodios de cyberbullying. Con una muestra de 432 alumnos de 12-15 años. Concluyen los autores que el 21%

sufren episodios de cyberbullying varias veces, y el 69% conoce a otros que pasan o han pasado por la misma situación; el 4% lo han sufrido, muchas veces.

Li (2006), trata de investigar sobre la victimización tradicional y su relación con las nuevas tecnologías. La muestra utilizada es de 264 alumnos de 7º-9º curso, comprobando que el 25% del alumnado es víctima de acoso; el 17% es ciberacosado y casi las 2/3 sufren ciberacoso de una a tres veces, mientras que el resto lo padece en más de tres ocasiones.

Li (2007), con igual objetivo que en la investigación anterior, y una muestra inferior, tan solo 77 alumnos. Encuentra que el 54% de las víctimas lo son de bullying tradicional, y el 25% de cyberbullying; uno de cada tres es víctima de acoso tradicional. El 15% intimida mediante la comunicación electrónica, y el 60% de las ciber-víctimas son mujeres, mientras que el 52% de acosadores son hombres.

Li (2008), estudia los patrones entre China y Canadá, en su estudio de investigación llevado a cabo en la Transcultural de China y Canadá (vínculos culturales entre China y Canadá), con una muestra de 202 estudiantes, de 11-14 años, y de 157 de 12-15 años. Concluyen que los patrones que muestran Canadá y China, son similares aunque se diferencian en el cyberbullying; las diferencias en Canadá frente a China en cuanto a cibervíctimas (25%-33%), ciberacosadores (15%-7%) y observadores (54%-47%). Encuentra diferencias significativas entre ciberacosados y observadores.

Jiang, Walsh & Augimeri (2011), llevan a cabo una investigación con el objetivo de estudiar la estabilidad del agresor y para ello se valen de una muestra de 949 sujetos. Los resultados indican que 260 chicos fueron identificados como acosadores y el 9,2% a los 18 años poseían antecedentes penales con 42 faltas y delitos (robos, posesión ilegal de armas, posesión y tráfico de drogas, delitos contra la propiedad).

América latina

Argentina

Entre los estudios de investigación en materia de acoso escolar destacan Luciano, Marín & Yuli (2008). Su objetivo consiste en estudiar el acoso escolar en las escuelas de la ciudad de San Luis. La muestra la componen 335 alumnos de edades comprendidas entre 10-15 años. Con un método cualitativo-intensivo. Los resultados

logrados demuestran que la agresión verbal en todas sus formas es la más frecuente, y las víctimas refirieron situaciones en las que predominaban formas de intimidación. Insertamos en el apartado de Argentina a varios representantes de varios países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela).

Del Río, Bringue, Sádabo & González (2010), intentan encontrar las diversas formas de maltratar a los compañeros y para ello se valen de una amplia muestra de 20.941 alumnos de 10-18 años. Los resultados indican que 2.542 escolares de los siete países, son acosados mediante el móvil y el messenger, un 12.1% sufre una forma de cyberbullying; el móvil es la herramienta más utilizada para acosar; el 13.3% reconoció perjudicar a alguien con su móvil; el 22.4% de estudiantes varones usan el móvil o el Messenger para perjudicar; el 13.4% de los chicos han acosado, el 19.25% de los chicos son víctimas de cyberbullying y el 13.8% de las chicas son víctimas de acoso.

Figura 21

Investigaciones sobre acoso escolar llevados a cabo en Argentina.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Marín & Yuli (2008)	Estudiar el acoso escolar en las escuelas de la ciudad de San Luis.	San Luis (Argentina)	Alumnado 335 10-15 años Método cualitativo.	La agresión verbal en todas sus formas es la más frecuente y las víctimas refirieron situaciones en las que predominaban formas de intimidación.
Del Río, Bringue, Sádabo & González (2010)	Encontrar las diversas formas de maltratar a los compañeros	Argentina	Alumnado 20.941 10-18 años.	2.542 escolares de los siete países, son perjudicados mediante el móvil y el Messenger, un 12.1% sufre una forma de cyberbullying; el móvil es la herramienta más utilizada para acosar; el 13.3% reconoció perjudicar a alguien con su móvil; el 22.4% de estudiantes varones usan el móvil o el Messenger para perjudicar; el 13.4% de los chicos han acosado, el 19.25% de los chicos son víctimas de cyberbullying y el 13.8% de las chicas son víctimas de

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográ- fico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
				acoso

Colombia

Cepeda- Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco, & Piraquive-Peña, (2008), llevan a cabo una investigación cuyo objetivo es determinar las características y el nivel de acoso escolar en los colegios de la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá. La muestra utilizada consta de 3. 226 alumnos de educación básica y media. Los resultados de dicho estudio indican que se observan niveles de indiferencia, agresividad y otras formas de violencia en las escuelas, además un alto porcentaje de estudiantes es rechazado y humillado por sus compañeros. El nivel de acoso aparece independiente del nivel socioeconómico del alumnado. Para algunos estudiantes la escuela es un lugar que proporciona sufrimiento donde se presentan múltiples situaciones de violencia que generan miedo y afectan la vida de los demás.

Asimismo Ghiso & Ospina (2010), llevan a cabo un estudio cualitativo sobre el bullying en instituciones educativas públicas y privadas de los municipios de Medellín y la Estrella en Antioquía, con un alumnado de 5º-9º grado entre los 11-15 años y pertenecientes a estratos sociales bajos, medios y medios altos. Las tres fases de dicho estudio son la etnográfica para determinar las interacciones; la interactiva para ver el contacto directo con las personas y finalmente la proyección a la comunidad. El estudio concluye sobre la invisibilidad de la agresión, el acoso y la intimidación en las instituciones educativas. Las rutinas de mediación de los conflictos carecen de eficacia.

Cervantes, Cepeda & Corrales (2014), estudian el acoso en el ambiente escolar, y su objetivo fundamental es indagar sobre algunas formas de acoso físico o psicológico que pueden presentarse entre los estudiantes de la educación básica secundaria. La muestra es de 3.226 estudiantes entre 10-20 años de la localidad de Simón Bolívar en Bogotá. De las conclusiones se constata que las propiedades psicométricas del cuestionario analizado son buenas (alfa = 0,96), con buen ajuste al modelo unidimensional a partir del análisis paralelo.

Beltrán, Torrado & Vargas (2016), investigan para determinar la prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga-Colombia, mediante un estudio transversal de corte cuantitativo y un diseño experimental, con una muestra de 1776 estudiantes de 4º-11º grados. Los resultados indican que el acoso escolar asciende a un 8,1%, y un 5% en los medios virtuales. Los ámbitos en los que se llevan a cabo dichas victimizaciones son: las aulas, la calle, el patio, la cancha escolar y los baños escolares. Los medios utilizados son dos principalmente, Internet y el móvil. Finalmente los tipos de agresiones por orden de importancia son: agresión verbal 61,3%; sobrenombres 58,1%; calumnias 54,8% y robos 22,6%. Las reacciones ante las agresiones: ignorar la situación 83,9%, y llorar 38,7%.

Herrera-López, M. et al. (2017), llevan a cabo una investigación sobre bullying y cyberbullying en adolescentes escolarizados, cuyo objetivo es triple: a) Adaptar y comprobar las propiedades psicométricas de la escala bullying: European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ), para Colombia; b) encontrar la prevalencia de bullying y cyberbullying en una muestra de colombiana, c) analizar el grado de relación y coocurrencia de los fenómenos. Los resultados indican que la influencia directa de la implicación en agresión de bullying sobre la ciberagresión y de la victimización en bullying, sobre la cibervictimización. Esto evidencia la alta coocurrencia de bullying y cyberbullying. Además el modelo explicativo, sugiere que el cyberbullying sería una extensión del bullying tradicional y no a la inversa.

Figura 22

Estudios de acoso escolar llevados a cabo en Colombia (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra alumnado	Conclusiones y Prevalencia
Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco, & Piraquive-Peña, (2008),	Determinar las características y el nivel de acoso escolar en los colegios de la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá	Ciudad Bolívar(Colombia)	Alumnado 3. 226 Ed. básica y media.	Niveles de indiferencia, agresividad y otras formas de violencia en las escuelas; un alto porcentaje de estudiantes es rechazado y humillado por sus compañeros.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra alumnado	Conclusiones y Prevalencia
Ghiso & Ospina (2010),	Determinar las interacciones; el interactivo para ver el contacto directo con las personas y finalmente la proyección a la comunidad.	Municipios Medellín y la Estrella (Antioquía)	5°-9° grado	Invisibilidad de la agresión, el acoso y la intimidación en las instituciones educativas. Las rutinas de mediación de los conflictos carecen de eficacia y la pérdida de dignidad en manos del agresor con más poder y fuerza, es minimizada en las escuelas hasta que un acto de violencia extrema y grave (suicidio, muerte, violencia, escándalo público),
Cervantes, Cepeda & Corrales (2014)	Indagar sobre algunas formas de acoso físico o psicológico que pueden padecer los estudiantes de la ESO	Simón Bolívar Bogotá	Alumnado 3.226 10-20 años Ed. Básica Secundaria Cuestionario utilizado, escala Cisneros (Fidalgo & Piñuel, 2004)	El cuestionario analizado es una medida válida y fiable del acoso escolar en el contexto escolar,
Beltrán, Torrado & Vargas (2016)	Determinar la prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones educativas de Bucaramanga-Colombia.	Bucaramanga Colombia	Alumnado 1176 4°-11° grados	El 58,1% de los acosos se realizan en las aulas, en la calle el 45,2%. Agresiones más frecuentes: agresión verbal 61,3%; física 38,7%; calumnias 54,8%. Medios utilizados para agredir: Internet 31,6%, teléfono móvil 26,3%; las reacciones ante el acoso: ignorar la situación 83,9%; llorar 38,7%
Herrera-López, M. et al. (2017)	Comprobar las propiedades psicométricas de la escala (EBIPQ), encontrar la prevalencia del bullying y cyberbullying y analizar	Pasto Colombia	Alumnado 1931 Educación Secundaria	Se constata una influencia directa de la implicación en agresión de bullying sobre la ciberagresión y de la victimización en bullying, sobre la cibervictimización.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra alumnado	Conclusiones y Prevalencia
	el grado de relación y coocurrencia de los fenómenos.			

Chile

Tamar (2005), realizó un estudio cualitativo con el objetivo de identificar las estrategias que los profesores de EB desempeñan en 6º, 7º y 8º año, y que implemen fue de 34 participantes de colegios de la comuna de Santiago Centro. Se utilizaron entrevistas individuales semi-estructuradas, focus Group a profesores y al alumnado. Los resultados permiten identificar que las estrategias resolutivas con características educativas, inciden directamente en la promoción de climas escolares positivos y constructivos.

Batista, Román, Romero, & Salas (2010), realizaron un estudio exploratorio-interpretativo cuyo objetivo es ver cómo se vive, percibe e interpreta el fenómeno bullying por el alumnado de los primeros niveles de educación, y la respuesta que la comunidad educativa tiene para el fenómeno. La muestra fue de 47 niños de nivel básico. Las conclusiones indican que el bullying se ha instalado en las escuelas entre el alumnado. Se manifiesta un acoso constante y reiterativo hacia determinados alumnos y los escolares manifiestan tendencias a aislar, ignorar, humillar y agredir físicamente a la víctima, y establecen lazos de amistad y atacan de forma colectiva. Además piensan que la víctima es responsable de la agresión sufrida.

Figura 23

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Chile (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Tomar (2005)	Identificar las estrategias que los profesores de enseñanza básica se	Comuna de Santiago	Alumnado 34 Entrevistas individuales semi-	Las estrategias resolutivas con características educativas, inciden directamente en la promoción de

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográ- fico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	desempeñan en 6°, 7° y 8° año y que implementan para el manejo de situaciones de maltrato escolar entre iguales	Centro	estructurales, grupo focal profesores y alumnado.	climas escolares positivos y constructivos.
Batista, Román, Romero, & Salas (2010),	Ver cómo es vivenciado, percibido e interpretado el fenómeno bullying por el alumnado de los primeros niveles de educación y la respuesta que la comunidad educativa tiene para el fenómeno.		47 Educación básica.	El bullying se ha instalado en las escuelas impactando fuertemente las relaciones interpersonales entre el alumnado, alterando de manera significativa el clima del aula. Se manifiesta un acoso constante y reiterativo hacia determinados alumnos y los niños manifiestan tendencias a aislar, ignorar, humillar y agredir físicamente a la víctima y establecen lazos de amistad herméticos y atacan de forma colectiva.

Costa Rica

En Costa Rica Alfaro, Kenton & Leiva (2010), exploran los conocimientos y las percepciones que poseen los docentes sobre la violencia en los centros educativos, con una muestra de 142 docentes en las escuelas públicas del circuito 03 de la Dirección Regional de San José. El instrumento utilizado fue un cuestionario autoadministrado. La investigación es descriptiva. Los resultados del estudio señalan que los docentes no poseen un conocimiento adecuado sobre las causas de la violencia, ni del fenómeno bullying; desconocen cómo detectar e intervenir en situaciones de violencia escolar. Tan solo el 16% del profesorado, han recibido algún tipo de capacitación sobre esta temática.

Figura 24

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Costa Rica (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito	Muestra	Conclusiones
Alfaro, Kenton & Leiva (2010),	Exploran los conocimientos y las percepciones que poseen los docentes sobre la violencia en los centros educativos	San José de Costa Rica	142 docentes Cuestionario autoadministrativo	Los docentes no poseen un conocimiento adecuado sobre las causas de la violencia, ni del fenómeno bullying; desconocen cómo detectar e intervenir en situaciones de violencia escolar. Tan solo el 16% del sexualmente el profesorado, han recibido algún tipo de capacitación sobre esta temática
Arias-Sandoval, L. (2018). Reflections on bullying in Costa Rica. <i>Revista Electrónica Educare</i> , 22(3), 383-401.	Estudio <i>Impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje de los niños y niñas en edad preescolar y escolar</i>	San José de Costa Rica	--	Se demostró que casi el 80% del alumnado de E. Infantil, y el 60% de los de 6º grado reciben maltrato una o varias veces al día. La mayoría de los menores que dicen ser acosados reciben maltrato hace uno a varios meses, es decir sostenido

México

Lucio (2009), desea investigar sobre los diferentes modos de maltrato utilizados y se vale de 1.066 estudiantes de la escuela preparatoria. De las conclusiones se deduce que 2 de cada 10 estudiantes declaran haber tenido conductas agresivas; el 17.3% insulta, amenaza el 22.2%, acosan sexualmente el 10%; el 5.1% chantajea a algún compañero; el 7.8% envía correos con mensajes desagradables; el 11.5% se ve afectado por comentarios en la red sobre su honor; el 10.7% difunde rumores en fotogramas, páginas personales, foros, YouTube y otros portales. El 8.1% sube vídeos para ofender a alguien, el 7.9% ha subido fotografías para ridiculizar o desprestigiar; el 9.3% roba contraseñas; el 11.1% entra ilegalmente en equipos de compañeros valiéndose de técnicas hacker.

Elizalde, A. (2010), realiza un estudio con el objetivo de describir las estrategias de afrontamiento que utilizan los profesores de secundaria frente al bullying, dividiéndolos por cohortes. La muestra fue de 130 profesores de secundaria de 10 escuelas privadas de Ciudad de México. El instrumento fue el Cuestionario de Modos

de afrontamiento al estrés (Lazarus, DeLongis, Folkman & Gruen, 1985). Concluye que las estrategias utilizadas son el afrontamiento dirigido al problema, apoyo social, confrontación y valoración positiva. El análisis por cohortes ofrece diferencias significativas por género, edad y por la información recibida sobre bullying.

Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, & Roque-Santiago, (2011) investigan con el objetivo de ver la relación entre el tipo de psicopatología y el acoso escolar. La muestra fue de 1.092 alumnos de escuelas públicas de la ciudad de México, y utilizaron el Test Bull-S, aplicado a agresores, víctimas.. Además los padres contestaron a la Lista de Síntomas del Niño (Child Behavior Checklist, CBCL), para determinar el rango clínico de psicopatología. Los resultados señalan que el grupo de agresores tiene una asociación con las escalas de ansiedad, síntomas somáticos, oposicionismo y de conducta. En el grupo de víctimas las asociaciones fueron con problemas de ansiedad. En definitiva, en este estudio el acoso escolar se asocia con la psicopatología y requiere de atención psiquiátrica.

Oliva, Rivera, González, & Rey (2012), llevan a cabo una investigación para identificar formas y niveles del comportamiento agresivo en estudiantes de 14-22 años en Xalapa-México. La muestra fue de 2.319 alumnos y utilizan el Cuestionario de comportamiento de adultos de 18-59 años (Adult Behavior Checklist/ABCL) de Abenbach (2003). Los resultados indican la existencia de agresión en todos los niveles escolares estudiados. Entre el 3,7%-13% es el rango clínico en el que se ubican los estudiantes, siendo secundaria el más alto y preescolar y universitarios los más bajos.

Valdés, Ernesto Alonso & Torres (2012), buscaron constatar la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con informes de bullying y sin ellos. La muestra fue de 937 estudiantes de tres municipios de México, con una media de 13,8 años de edad.

Los estudiantes que no ejercían bullying, obtuvieron puntuaciones significativamente mayores en convivencia, y menores en conflictos en sus familiares, versus los estudiantes que reportaron bullying.

El análisis discriminante, resultó estadísticamente significativo para los grupos de estudiantes con reportes de bullying. Las variables que diferenciaron de modo

significativamente a los estudiantes con reportes de bullying fueron cuatro: Conflicto (-.488), ajuste social (.467), convivencia (.423) y situación socioeconómica (.284).

Los valores positivos de los coeficientes de correlación indicaron que a mayor ajuste social de la familia, convivencia y mejor nivel socioeconómico; las conductas violentas, disminuyen, mientras que el valor negativo significa que a mayor conflicto de la familia, se asocia a un aumento de conductas bullying de los estudiantes.

Imelda, Arlett, Salcido, Núñez, Perea & Arana (2010-2013), tratan de identificar las percepciones de la violencia de los niños y niñas de EP en una muestra de escolares de Chihuahua. La muestra son 24 alumnos (12 chicos y 12 chicas) de 5° -6° de EP.

Las conclusiones del estudio indican que la violencia es sobre todo verbal, y utilizan motes y apodos. La violencia instrumental es más típica de los niños y reactiva de las niñas y el acoso verbal afecta a las niñas más que a los niños, siendo la causa de la misma el consumo y venta de drogas.

Prieto, Claudio & Lucio (2015) en su estudio tratan de detectar cómo se manifiesta el maltrato al alumnado, tanto en el ámbito presencial (en el interior de las aulas), como en el ciberespacio (en las redes sociales). La muestra utilizada es de 2493 alumnos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativo (CUCEA) de Guadalajara.

Los resultados indican que entre el 20%-40% de las víctimas han recibido insultos y palabras ofensivas. En el límite inferior del rango se encuentra la proporción de aquellos que han recibido mensajes de acoso sexual, pero en menor proporción se observan otras formas de maltrato, como las amenazas y el robo de contraseñas. Las víctimas, experimentan sensaciones asociadas a la agresión figuran el miedo, la desconfianza, las paranoias y no tienen clara su identidad.

Figura 25

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en México (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Lucio (2009)	Investigar sobre los diferentes modos de maltrato utilizados	México	Alumnado:1066 Escuela preparatoria	2 de cada 10 estudiantes declaran haber tenido conductas agresivas; el 17.3% insulta, amenaza el 22.2%, acosan sexualmente el 10%; el 5.1% chantajea a algún compañero
Elizalde (2010)	describir las estrategias de afrontamiento que utilizan los profesores de secundaria frente al bullying, dividiéndolos por cohortes.	México	130 profesores de secundaria (10 escuelas privadas) Instrumento: Cuestionario de Modos de afrontamiento al estrés (Lazarus, DeLongis, Folkman & Gruen, 1985).	Las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia frente al bullying son el afrontamiento dirigido al problema, apoyo social, confrontación y valoración positiva.
Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, & Roque-Santiago, (2011)	Determinar la relación entre el tipo de psicopatología y el acoso escolar	México	Alumnado:1092 Escuelas públicas Test Bull-S	El acoso escolar se asocia con la psicopatología y requiere de atención psiquiátrica oportuna.
Oliva, Rivera, González, & Rey (2012),	Identificar las formas y niveles del comportamiento agresivo en estudiantes de 4-22 años	Xalapa-México	Alumnado 2319 Cuestionario de comportamiento de adultos de 18-59 años (Adult Behavior Checklist/ABCL) de Abenbach (2003).	Existencia de agresión en todos los niveles escolares estudiados. Entre el 3,7%-13% es el rango Clínico en el que se ubican los estudiantes, siendo secundaria el más alto y preescolar y universitarios el más bajo.
Valdés, Ernesto Alonso & Torres (2012)	Diferenciar en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes	México	Alumnado: 937	A mayor ajuste social de la familia, convivencia y mejor nivel socioeconómico, las conductas violentas disminuyen, mientras que el valor negativo, indica que un mayor conflicto

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	con indicios de bullying y sin ellos.			dentro de la familia, se asocia a un aumento de conductas de bullying del alumnado.
Imelda, Arlett, Salcido, Núñez, Perea & Arana (2010-2013)	identificar las percepciones de la violencia de los niños y niñas de educación primaria	Municipio de Chihuahua.	Alumnado: 24 Educación primaria (5°-6°) Cuestionario desarrollado para el estudio. (Ad hoc)	La violencia es sobre todo verbal y utilizan mote y apodos tales como: gorda, gigantona, uvita, enana, chaparra, fea, tonta, no sirve para nada y cosas que ofenden.
Prieto, Carrillo & Lucio (2015)	Detectar cómo se manifiesta el maltrato entre los alumnos, tanto en el ámbito presencial (interior de las aulas) como en el ciberespacio (en las distintas redes sociales)	México	Alumnado 2493 Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativo (CUCEA).	Entre el 20%-40% de los alumnos victimizados, ha recibido insultos y palabras ofensivas con fines de ridiculización. Otras formas de maltrato como las amenazas y el robo de contraseñas (18,3% como víctima y el 8,5% como agresor). Las víctimas experimentan sensaciones de miedo, paranoia sin tener clara su identidad.

Perú (Lima)

Ameiya, Oliveros & Barrientos (2009), tratan de identificar los factores de riesgo de la violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. La muestra fue de 736 alumnos entre 5° de Primaria y 5° de Secundaria de centros privados. Los resultados señalan que el 47,4% del alumnado manifiesta que sufre violencia escolar, y de ellos el 10,6% informó de bullying severo y se asoció

significativamente con la reacción de los padres, presencia de pandilleros y poseer algún defecto físico.

CCoicca, T. (2010) investiga sobre el bullying y la funcionalidad familiar. La muestra fue de 261 discentes del nivel Secundario en Lima. Se aplicó el instrumento autotest Cisneros y el Apgar familiar. Los resultados obtenidos señalan que las víctimas de violencia escolar son el 58,3%, presentando las chicas mayores niveles de bullying (64,3), frente al 56% de los chicos. Así mismo se presenta una correlación negativa débil entre bullying y funcionalidad familiar, evidenciando que los niveles altos de bullying se deben a niveles bajos de funcionalidad familiar. Los chicos y chicas que tienen familias disfuncionales, son más propensos a ser víctimas o agresores.

En Perú Landázuri (2007), trata de determinar la asociación entre el rol de agresores y el rol de intimidación escolar con la autoestima y las habilidades escolares. Se lleva a cabo en San Borja de Lima, con 663 discentes de 11-17 años. Se aplicó el cuestionario de Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega con modificaciones; el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein.

Los resultados de dicho estudio indican que la asociación es moderada entre el rol de agresor y el de víctima escolar en el área de Autoestima Social. A su vez se detectaron diferencias entre el rol de agresor y el rol de víctima en las áreas de: Autoestima General, Autoestima Social y Primeras Habilidades Sociales. Las víctimas lograron puntuaciones más bajas en las áreas de Autoestima General, Autoestima Social, Autoestima Hogareña y Primeras Habilidades Sociales, pero los agresores logran puntuaciones más bajas en Autoestima Hogareña.

Oliveros, & Barrientos, (2007) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo principal fue investigar la frecuencia, factores de riesgo y la validación del instrumento en un centro de Lima. La muestra fue de 185 alumnos de 4° de Primaria a 5° de Secundaria. Para el citado estudio se aplicó una encuesta. Los resultados indican que han sufrido bullying el 54,7% de los estudiantes y predomina la intimidación verbal y la agresión individual en un 38,7%. Los apodosos constituyen la agresión más frecuente; las 2/3 partes de los agredidos se lo comunican a sus padres y en el 75% de los casos el maestro llamó la atención al agresor

Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe & Barrientos, (2008), pretenden conocer la incidencia, respuesta de los compañeros de clase, maestros y amigos al enterarse de la agresión. El estudio se lleva a cabo con una muestra de 916 alumnos de colegios nacionales de Primaria de Ayacucho, Cusco, Junín y Lima Este. Se aplicó de un cuestionario de 30 ítems. Las conclusiones señalan que la incidencia del bullying es del 47%; el 34% de los agredidos no comunican a nadie la situación. A un 65% de los compañeros no les interesa defender a las víctimas, y alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas.

Los mismos autores realizaron otro estudio en 2009. con el objetivo de conocer la frecuencia de intimidación en colegios nacionales. El estudio es de tipo transversal, analítico. La muestra fue de 1 633 estudiantes que habían sido sensibilizados e instruidos respecto al bullying y que estaban entre el 1º y 5º año de secundaria. Se empleó un cuestionario y entre los resultados se encuentra que la incidencia de intimidación alcanza un promedio de 50,7%.

Berríos Amaro, & Velezmoro de Cordova, (2017), investigan para detectar los efectos del consumo de alcohol sobre los roles del bullying en estudiantes de secundaria en Lima y Callao. La muestra fue de 6.125 alumnos de centros públicos y privados entre los 11-20 años. Los resultados indican que se da una asociación significativa entre beber alcohol y los distintos roles del bullying.

Figura 26

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Perú (Lima), (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Landázuri (2007)	Determinar la asociación entre el rol de agresores y el rol de intimidación escolar con la autoestima y las	San Borja de Lima,	Alumnado: 663 11-17 años	Los resultados indican que la asociación es moderada entre el rol de agresor y el rol de victimización escolar en el área de Autoestima Social. A su vez se detectaron diferencias entre el rol de agresor y el rol de victimización en las

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	habilidades escolares			áreas de: Autoestima General, Autoestima Social y Primeras Habilidades Sociales.
Oliveros & Barrientos (2007)	Identificar los factores de riesgo de la violencia escolar (bullying) severa en los colegios privados	tres zonas de la sierra del Perú	Alumnado 736 5° de Primaria a 5° de Secundaria de centros privados.	Sufren bullying el 54,7% de los estudiantes y predomina la intimidación verbal y la agresión individual con un porcentaje del 38,7%. Los apodosos son constituyen la agresión más frecuente; las 2/3 partes de los agredidos se lo comunican a sus padres y en el 75% de los casos
Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe & Barrientos (2008)	Conocer la frecuencia de intimidación en colegios nacionales donde ha existido violencia política y determinar los factores de riesgo asociados	Ayacucho, Cusco, Junín y Lima Este.	Alumnado 916 Colegios nacionales Primaria Cuestionario de 30 ítems (Ad hoc).	La incidencia del bullying es del 47%; el 34% de los agredidos no comunican a nadie la agresión. A un 65% de los compañeros no les interesa defender a las víctimas y alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas permitiendo que este proceso continúe.
Ameiya, Oliveros & Barrientos (2009)	Identificar los factores de riesgo de la violencia escolar (bullying) severa en los colegios privados	3 zonas de la sierra del Perú.	Alumnado: 736 5° de Primaria a 5° de Secundaria de centros privados.	El 47,4% del alumnado encuestado manifiesta que sufre violencia escolar y de ellos el 10,6% presentó bullying severo y se asoció significativamente con la reacción de los padres, presencia de pandilleros y poseer algún defecto físico.
C. Coicca (2010)	Investiga sobre el bullying y la funcionalidad familiar.	Lima	Alumnado: 261 Secundaria Lima. Instrumento: autotest Cisneros y	Las víctimas de violencia escolar son del 58,3%, presentando las chicas mayores niveles de bullying (64,3), frente al 56% de los chicos.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
			Apgar familiar	
Berríos Amaro, J.I., & Velezmoro de Córdoba, A. (2017)	Explicar los efectos del consumo de alcohol sobre el bullying en estudiantes de Lima y Callao.	Lima y Callao.	Alumnado 6125 Centros públicos y privados, de nivel secundario.	Se da una asociación significativa entre los roles del bullying y tomar alcohol. La discapacidad, se asocia al incremento de bullying en sus diversos roles.

Venezuela

Marcano & Carley (2009), realizan una investigación para demostrar la presencia del síndrome bullying en la población de Educación Básica de la ETC Dalla Costa de Ciudad Bolívar, e identificar la opinión de los adolescentes según las formas de maltrato más frecuentes entre compañeros y detectar los escenarios del contexto educativo donde se producen. La muestra fue de 1000 alumnos de 11-16 años, y se aplicó el Test de Preconcepción de Intimidación y Maltrato entre Iguales (PRECONCIMEI), Avilés (2002).

Figura 27

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Venezuela (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Marcano & Carley (2009),	demostrar e identificar la presencia del síndrome bullying en la población de Educación Básica de la ETC Dalla Costa de Ciudad Bolívar,	Dalla Costa de Ciudad Bolívar,	Alumnado: 1000 11-16 años Ciudad Bolívar Test de Preconcepción de Intimidación y Maltrato entre Iguales	grupo de 11-13 años, son agresores, el 10,34% varones y 15,52% mujeres. Grupo de 14-16 años varones: 8,62% y el 6,90% mujeres.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
			(PRECONCIMEI), Avilés (2002).	

4.1. Estudios promovidos por iniciativa de la UNESCO dependientes de su despacho internacional de educación (IBE, Geneva)

Palestina

Constituye un doble foco de violencia, por un lado la derivada de la política de violencia y la pobreza y la de la escuela. En este país, se llevó a cabo un estudio con un grupo de 2797 niños y niñas entre los 8-15 años en diferentes campos de refugiados en la franja de Gaza, en el que el porcentaje que estaban expuestos a daños sufridos por destrozos con gasolina era del 92,5%, sufrieron palizas a manos de soldados y sufrieron detenciones el 19%.

Etiopía

Terefe & Mengistu (1996), llevaron a cabo un estudio en las escuelas junior de secundaria y en las senior de secundaria de Adís Abeba, identificando 240 incidentes de violencia escolar, destacando 30 casos por escuela. Los resultados indicaron que los robos de objetos (libros y bolsas), eran las más frecuentes formas de violencia, además de la violencia física (pegar y dar patadas). Los intentos de violación en la escuela resultaron ser frecuentes, sobre todo, entre la secundaria senior (20% del total de la violencia contada). También se concluyó que en las escuelas de Etiopía los profesores y los directores tienen la sensación de un impacto medio elevado del maltrato entre iguales. Casi el 90% de los y las estudiantes afirman que algunos repiten curso por causa de la violencia.

En esta investigación se observó que las causas de la violencia se deben a varios motivos a saber: las rupturas familiares, las malas condiciones de vida (como la insuficiencia de comida y vestido), la influencia de los medios de comunicación, la mala calidad del transporte.

Malawi

La alarma y el rápido deterioro de la disciplina en las escuelas de Secundaria, es lo que llevó a la Comisión del Ministerio de Educación a llevar a cabo el estudio de un informe en 1996, relativo al “Estudio sobre la disciplina en la escuela Secundaria” de J.B. Kuthemba Mwale et al. (1996) del Centro de Educación, Formación e Investigación. En esta investigación participaron los estudiantes, el personal de la escuela, los padres y la escuela de policía educacional. Los tipos de disciplina analizados incluían facetas varias: bullying, violencia física y vandalismo; sucesos y problemas de disciplina en el marco de tres escuelas, gobierno de las escuelas (grandes escuelas y escuelas privadas). La percepción y las causas de los problemas de disciplina, el impacto de dichos problemas disciplinares y las acciones a tomar desde el Ministerio de Educación.

Los resultados dieron a conocer que los rangos más frecuentes de violencia en este país resultaron ser el bullying, el uso vulgar, rudo y tosco del lenguaje, los disturbios, el vandalismo y el abuso sexual.

Nicaragua

Financiado por Department For International Development from United Kingdom, se realiza un estudio en la zona metropolitana de la capital en el que participan 3042 estudiantes de primaria de entre 8 y 22 años (tabla 1) usando el “Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo en primaria” (Ortega & Del Rey, 2003a). De las tres dimensiones de las que consta el cuestionario: victimización de iguales, maltrato y abuso de adultos y comportamiento agresivo; expondremos los del segundo y tercer apartado (Ortega et al., 2005) por ser los más cercanos a nuestros objetivos de investigación.

Los autores destacan que en Nicaragua, en comparación a Europa, se encuentran muy altas las cifras de maltrato cruel: violencia física, robos y abusos sexuales que parecen estar influidas por factores culturales y socioeconómicos; y sobre todo la frecuencia de la violencia sexual que está tres puntos por encima de la media española.

Tabla 1

Violencia entre escolares de Nicaragua. Basado en Ortega et al. (2005).

Ortega et al., 2005) N= 3.042

	Robo	Insulto	Físico	Exclusión	Amenazar	Sexual	
Muchas veces	28,9%	21,8%	20,2%	16,8%	16,8%	2,2%	Víctimas
Algunas veces	19,4%	23,5%	17,3%	20,4%	8,7%	1,8%	
Total	48,3%	45,3%	37,5%	37,2%	25,5%	4%	
Muchas veces		10,7%	11,9%	7,2%	7,5%	2,5%	Agresores
Algunas veces		41%	17,9%			1,8%	
Total		51,7%	29,8%			4,3%	

Fuente: Ortega et al. 2005.

4.2. Asia

Japón

Es uno de los países que más atención ha dedicado a este tema, iniciado en los '70 con un amplio movimiento de preocupación de los profesores de secundaria por el problema de la violencia escolar, alcanzando la cumbre al suicidarse 16 escolares (Ortega et al., 2000b; Yoneyama et al., 2003). En el trabajo de Hirano (1992) se describe el problema destacando que solo el 33% de estudiantes cree que no intimidaría a un compañero; pero lo más llamativo del caso japonés es que raramente se habla del problema con los adultos, el 80% de las víctimas y el 90% de los intimidadores reconoce que no hablan con sus padres sobre el tema. El caso japonés presenta unas circunstancias distintivas por su peculiar tradición cultural, se pueden concretar según Yoneyama et al. (2003):

Habrá que decir en primer lugar que en casi todos los países está presente el problema del maltrato entre iguales; puede variar la terminología utilizada; así algunos lo denominan maltrato entre iguales, otros bullying, existen aquellos que prefieren hablar de acoso escolar; no faltan los que hablan de violencia escolar. Independientemente de la terminología utilizada, es importante señalar que es un problema que afecta en alto grado a los centros escolares y de una forma u otra y en mayor o menor cuantía, casi todas las escuelas poseen algunos brotes. Es necesario señalar que la clasificación de los diversos países, se ha realizado de acuerdo con un criterio ascendente, figurando en primer lugar el país que menos maltrato escolar posee

en las aulas de sus centros y en los últimos lugares aquellos que poseen un mayor índice.

Como se puede observar en esta tabla, según el ranking establecido, se clasifican los países en sentido creciente, es decir que primero figuran los que menor tasa de maltrato poseen, figurando en último lugar los que poseen un mayor porcentaje. De esta forma Suecia ocupa el primer lugar, siendo el de menor tasa de maltrato entre iguales y Lituania ocupa el último puesto del ranking, al ser el país con una mayor tasa de victimización.

4.3. Oceanía

Campell (2005), investiga los nuevos modos de acoso; la muestra fue de 120 estudiantes de 8º curso y los métodos más habituales para llevar a cabo las agresiones van desde la mensajería instantánea, seguido de chats y los correos electrónicos.

Mc Loughlin, Burgess & Meyricke (2009), investiga sobre la prevalencia del cyberbullying. Utiliza una muestra de 349 estudiantes de 7-10 años y encuentra que el 24% de las víctimas de cyberbullying lo son a través de mensajes instantáneos, móviles y espacios en las redes sociales, siendo las niñas más propensas a ser víctimas de acoso escolar. Estos autores revisaron los estudios llevados a cabo en Australia. Proponen la necesidad de educar en seguridad cibernética. Las herramientas digitales y redes sociales proveen una gama amplia de formas de expresión cibernética y de interacción social. Algunos agresores aprovechan el conocimiento para marginar, ridiculizar y amenazar a sus víctimas. Analizan los tipos más habituales de cyberbullying, con una muestra de 548 estudiantes de 10-18 años. Las conclusiones a las que llegan señalan que los medios más habituales para agredir a los otros mediante cyberbullying son: e-mail (21%); chats (20%); redes sociales (20%); teléfono móvil (19%); MSN Messenger (12%); y entre las conductas más habituales figuran: insultos o motes (80%); comentarios desagradables (67%); propagación de rumores (66%). La conducta menos habitual es poner en circulación imágenes embarazosas o difamatorias (19%); la cuarta parte de las víctimas no buscan apoyo.

Figura 28

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Australia (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Rigby & Slee (1991)	Estudiar la incidencia del bullying entre niños en las escuelas del sur de Australia.	Sur de Australia	Alumnado: 685 6-16 años,	Algunos informan que su personalidad ha sido acosada por otros niños; el 13% de las chicas y el 17% de los chicos.
Between (1993, 1996)	Diferenciar entre las peleas de chicos y los que se ven envueltos en el acoso por un grupo de bullies	Australia	Alumnado: 15.152 60 escuelas Cuestionario: Relaciones entre iguales (PRQ) (Rigby & Slee, 1993a)	El 20,7% de los chicos y el 15,7% de las chicas han sido acosadas al menos una vez a la semana.
Rigby & Slee (1993b)	Encontrar eran las Víctimas y las No Víctimas (V, NV).	Australia	377 varones 400 mujeres. Cuestionario: Goldbert and Willians (1989),	Constante pánico” que afectó a 29 chicos V y 16 NV, frente a 56 chicas V y 28 NV La Depresión que afectó a 21 chicos V y a 8 NV, frente a 34 chicas V y 20 NV
Campell (2005)	investigar los nuevos modos de acoso.	Australia	Alumnado: 120 8º curso	el porcentaje víctimas es superior al de agresores (14% y 11%). Los métodos más habituales para llevar a cabo las agresiones: mensajería instantánea, seguido de chats y los correos electrónicos.
Mc Loughlin, Burgess & Meyricke (2009)	Revisar los estudios llevados a cabo en Australia y educar en seguridad cibernética	Australia		Algunos agresores aprovechan el conocimiento para victimizar, marginar, ridiculizar y amenazar a sus víctimas.
Price & Dalgleish (2010)	Analizar los tipos más habituales de cyberbullying,		Alumnado: 548 10-18 años.	Medios más habituales para agredir a los otros con cyberbullying son: e-mail (21%); chats (20%); redes

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
				sociales (20%); teléfono móvil (19%); MSN Messenger (12%); y entre las conductas más habituales figuran: insultos o motes (80%); comentarios desagradables (67%); propagación de rumores (66%). La conducta menos habitual es poner en circulación imágenes embarazosas o difamatorias (19%);

4.4. Perspectiva europea de la violencia entre iguales

Países escandinavos

Finlandia

A finales de los '70 comienzan los estudios el equipo de Lagerspetz que desarrolla, en un primer momento, (Lagerspetz et al., 1982), una investigación de incidencia del problema: 5,5% de agresores y 3,9% de víctimas; con posterioridad Björkqvist y col., (Björkqvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982) se interesan por la competencia social y la autoestima de los implicados y más tarde trabajaron sobre la agresividad indirecta de las niñas (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukianen, 1992).

Por otro lado la concreción del acoso como un proceso de grupo y la aparición de distintos roles estableciendo que casi todos los estudiantes estén de alguna manera inmersos en el fenómeno, es la línea de investigación desarrollada por Salmivalli, en los comienzos con parte del equipo anterior (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1997) y a continuación sola (Salmivalli, 1998, 1999, 2002a, 2002b) más interesada por la intervención y prevención desde su perspectiva grupal.

Sourander, Brunstein, Ikonen et al. (2010), llevan a cabo un estudio de investigación con el objeto de determinar las víctimas y los acosadores y para este

trabajo utilizan una muestra de 2.215 alumnos de 13-16 años. Los resultados detectan el 4.8% de víctimas, el 7.4% de acosadores y el 5.4% de víctimas-acosadores.

Noruega

Aquí tienen lugar los primeros trabajos sistemáticos a inicios de 1970 llevados a cabo por Dan Olweus, de la Universidad de Bergen. Olweus. La primera evaluación que se hizo de los efectos del Programa de Olweus para prevenir el acoso escolar se hizo a partir de los datos de 2.500 alumnos, de 42 escuelas de primaria y de secundaria, de Bergen, Noruega. Se realizó un seguimiento de los alumnos durante dos años y medio, desde 1983 hasta 1985 (Olweus, 1991, 2004; Olweus y Alsaker, 1991).

Suecia

La investigación en Suecia también está muy ligada a la figura de Olweus, ya que éste dirigió el primer trabajo de aquel país en 1970 con una muestra de 3 cohortes de 900 chicos con diseño longitudinal y más tarde, compara los resultados obtenidos en tres grandes zonas de Suecia (N = 17.000) con las tres principales ciudades noruegas, en los que obtiene resultados similares, aunque concluye que en Suecia el problema es de mayor gravedad.

Reino Unido

Irlanda

Se realizan los primeros estudios en Dublín por O'Moore (1989) y O'Moore & Hillery (1989), más tarde durante el curso 1993/94 se llevó a cabo un estudio nacional realizado por O'Moore, Kirkham & Smith, también en Dublín cofinanciado por el Ministerio Irlandés de Educación y por la Gulbenkian Foundation. (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Mora-Merchán, 1997; Ortega, 2000).

Los estudios de investigación datan de 1985 (Byrne, 1987, 1999; O'Moore & Hillery, 1989), con las pertinentes adaptaciones del cuestionario elaborado por Olweus con muestras de escolares de entre 8 y 12 años de edad. Byrne, realizó otra investigación en 1994 en siete centros educativos de Dublín con una población de 1302 alumnos (726 estudiantes de primaria, y 576 de secundaria). Concluye que los chicos participan más que las chicas, tanto como agresores como víctimas, de hecho el 74,28%

y el 59,7% de agresores y víctimas, respectivamente, eran chicos; los compañeros discapacitados eran más victimizados que el resto de los estudiantes; así mismo se constató un importante absentismo escolar entre los escolares agresores.

En 1997 O'Moore, Kirkham & Smith realizaron otro estudio en el Anti-Bullying research and Resource Centre del Trinity Collage de Dublín en el curso 1993/94 con una muestra que comprendía estudiantes de 3º hasta 6º de postprimaria, con el cuestionario de Olweus. La muestra total la engrosaban 550 escuelas, 320 de primaria con un porcentaje del 10%, y 210 de secundaria, lo que representaba el 27% de postprimaria.

En opinión de Byrne (1999), el 5% del alumnado de primaria era acosado una vez a la semana y en postprimaria lo eran en el 2% de las ocasiones; la incidencia más agudizada del acoso se encontró en el 2º curso de enseñanza postprimaria (equivalente al 2º curso de la ESO español, 13-14 años). La mitad del alumnado afirmaba que si fuese preciso se uniría a otro compañero para acosar a otro compañero si este le caía mal; en cuanto a la capacidad para comunicar el maltrato, aparece el notable descenso con la edad.

O'More (2009), lleva a cabo una investigación con adolescentes y llega a obtener los siguientes resultados: el 18% de implicados, el 10% de chicas acosadas, frente al 4% de chicos, el 4% restante se refiere a acosadores y víctimas. En el año 2009 el 15.6% de chicas son víctimas de acoso (Internet, móvil) y el 6.9% de chicos. Entre el 4%-5% son víctimas y acosadores y en estos casos son chicas con problemas de comportamiento déficit emocionales (datos provistos de la conferencia de Palma de Mallorca)

Escocia

El primer estudio lo efectuó Mellor en 1990, con una muestra de 942 estudiantes de secundaria de diez centros educativos, entre los 12-16 años, utilizando así mismo el Cuestionario *Abusón/víctima*. Detectó que el 3% de los estudiantes habían sido maltratados una vez a la semana y el 6% lo fue con "mayor frecuencia" o "a veces". No se encontraron diferencias en el número de víctimas entre chicos y chicas a la edad de 12-13 años; a los 13-14 años, las chicas eran objeto de una menor victimización, mientras que en los chicos se acrecentaba, especialmente a los 14-15 años; el 50% de

los chicos y la tercera parte de las alumnas, declaraban haber maltratado a alguno de sus compañeros en algún momento.

La mitad de los acosos se perpetraron en el recreo y en el aula el 28%; hubo grandes diferencias de incidencias entre unas escuelas y otras, oscilando entre el 2,4% de alumnos que habían agredido a otros “a veces o con frecuencia mayor” y otros agresores que lo habían practicado hasta en un 15% de las ocasiones. De todas formas, la incidencia del acoso escolar detectado en las escuelas escocesas resultó ser inferior al de las escuelas inglesas reflejado en los estudios de Smith (Mellor, 1999).

Inglaterra

Las investigaciones llevadas a cabo en Inglaterra deben ubicarse en la década de los años 80; la más destacada se centró en la zona de Sheffield con la utilización del cuestionario de Olweus (1985), adaptado a las edades que componían la muestra y a la lengua inglesa. Dicho estudio lo dirigió Peter Smith, con una muestra de 6.758 alumnos/as de 24 escuelas, de E. Primaria con 2.623 discentes entre los 7-11 años de edad, y 7 escuelas de secundaria con 4.135 estudiantes de 12-16 años (Whitney & Smith, 1993). Los resultados de dicha investigación indicaban que el 10% de los alumnos habían sido agredidos de vez en cuando, y una vez a la semana el 4%.

En cuanto al alumnado agresor, el 1% declaraba haber agredido una vez a la semana, mientras que el 6% manifestaban haberlo llevado a cabo algunas veces; el descenso del número de víctimas se producía con el aumento de la edad. En secundaria no se observó un marcado descenso en cuanto al número de agresores; las victimizaciones eran ejecutadas por compañeros del mismo grupo y/o curso, a pesar de que algunas las llevaban a cabo compañeros de cursos superiores

National Children's Home NCH (2002), lleva a cabo una investigación con el objeto de detectar la prevalencia del cyberbullying, utiliza una muestra de 856 estudiantes de 11-19 años. Los resultados indican que el 25% es amenazado a través de los móviles o del ordenador personal; el 16% ha recibido mensajes de textos amenazantes, el 7% en salas de chat de Internet y el 4% a través del correo electrónico.

Oliver & Candappa (2003), llevan a cabo un estudio sobre el cyberbullying con alumnos de 12-13 años y los resultados indican que el 4% reciben mensajes de texto desagradables y el 2% reciben correos electrónicos insultantes.

National Children's Home NCH (2005), investiga sobre las diversas formas en las que se produce el cyberbullying. Para llevar a cabo dicho estudio, utiliza una muestra de 770 estudiantes de 11-19 años. Los resultados dan a conocer que el 20% sufre o ha sufrido ciberacoso; el 14% lo padece mediante mensajes de texto; el 5% a través del chat y el 4% por e-mail. El 10% se sintió amenazado por fotos o vídeos clips grabados desde un móvil; el 11% envía mensajes amenazantes y el 28% de las víctimas no ha contado que es acosado.

Balding (2005), también investiga sobre las diversas formas de acoso y su estudio lo lleva a cabo con alumnos de 10-11 años. Los resultados indican que una de las formas de acoso es el móvil y al 22% les increpan con apelativos desagradables.

Noret & Rivers (2006), investigan sobre las múltiples formas de acoso y para ello utiliza una amplia muestra de 11.000 estudiantes de 11-15 años. Las conclusiones indican que la frecuencia de recibir mensajes de texto o e-mail desagradable o amenazante es la siguiente: 8.4% casi nunca; 4% en alguna ocasión; 1,5% de vez en cuando; 0.7% a menudo; 0.6% continuamente. Las chicas acosadas en 2002 alcanzaron el porcentaje del 14.7%, en 2005 el 21.4%; los chicos en 2002 el 12.4% y en 2005 el 11.6%.

Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett (2006), investigan sobre las variadas formas de agresión escolar; utilizan una muestra de 92 alumnos de 11-16 años. Los autores concluyen que el 14% de los estudiantes son acosados, el 6.6% son ciberacosados en los últimos seis meses; el 15.6% son víctimas de ciberacoso una o dos veces y el 6.6% lo son una o dos veces por semana. Las formas de agresión más dañinas dentro de las agresiones a través de Internet y el móvil (comparadas con las agresiones tradicionales) son los que suponen difusión de fotos y llamadas amenazantes.

Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel & Tippett (2008), estudian la frecuencia del acoso escolar y los ámbitos del mismo. La muestra usada es de 625 estudiantes de 11-16 años. Los resultados señalan que son víctimas de cyberbullying en los dos últimos meses entre el 5-10%, frente al 25% de bullying. A mayor plazo

evaluado se encuentra que el 3.1% sufre cyberbullying, frente al 19.4 % víctimas de bullying. Las agresiones se dan más fuera de la escuela; las llamadas telefónicas, los mensajes de texto acosadores y los mensajes instantáneos fueron los más prevalentes

Europa central

Alemania

Los estudios sobre maltrato deben situarse entre los años 70-80, y deben encuadrarse en el ámbito de violencia juvenil. A finales de la década citada se creó una *Comisión Gubernamental Independiente para la Prevención y Control de la Violencia*, para atender problemas de índole diversa, tales como la violencia en la familia o en la escuela hasta la violencia en los estadios o con motivación política. Las conclusiones indicaron que en el fenómeno de la violencia había diversos aspectos y uno de los más influyentes en la violencia escolar dentro de la escuela. Propuestas variadas, destacan para la prevención e intervención mentalizando a la escuela y su función educativa, a la responsabilidad del profesorado y del alumnado, y al apoyo externo a las instituciones escolares.

Ya en los años 90 el tema del maltrato entre iguales adquirió una mayor relevancia en toda la sociedad, propiciado por la opinión pública, de ahí que se iniciaran múltiples trabajos de investigación (Funk, 1997; Lösel & Bliesener 1999). En muchos de estos trabajos no sólo se analiza la violencia escolar sino también conductas tales como el vandalismo. Como es sabido, no existe un estudio de incidencia general en Alemania, debido a que posee un sistema federal en el que las competencias educativas acostumbra a asumirlas los estados federados o länder. Por este motivo, los registros con los que se cuenta se refieren a los datos locales o regionales.

En el Estudio sobre Violencia Escolar de Nuremberg 1994, la forma de acoso más común de agresión escolar lo constituían los insultos con un altísimo porcentaje en los chicos (83%), y con el 74% en las chicas. Coincidente con otros estudios alemanes de acuerdo con (Funk 1997); mentir a sus compañeros, pelearse, acciones vandálicas y los insultos a los docentes son acciones bastante frecuentes entre los chicos oscilando entre el 49% y el 32%, y en las chicas entre el 32% y el 16%, según el tipo de conducta;

el acoso sexual oscila entre el 4% de chicos y el 1% de las chicas; las agresiones a profesoras se aproximan más a la violencia psíquica y verbal.

Como ya es tradicional en este tipo de estudios, los chicos resultaron ser más violentos que las chicas, aspecto coincidente con otros estudios llevados a cabo en este mismo país (Fuchs et al. 1996). Las agresiones verbales están generalizadas tanto en las escuelas primarias, como en las secundarias y en los institutos, a pesar de que las peleas son más frecuentes en las escuelas de primaria (49%), frente al 23% de los institutos y de las llevadas a cabo en las escuelas profesionales (31,5%).

Los actos vandálicos son más frecuentes en los institutos y en las escuelas de primaria (59,5%-50%), frente al 45% de los ejecutados en las escuelas secundarias profesionales (Funk 1997,61); la edad más violenta se centra en los cursos de 7º- 9º entre los 13-15 años, acrecentándose hasta los 18 años. El 15% de alumnos varones de Nuremberg admitían llevar consigo “medios de defensa”, frente al 9,7% de las chicas, cometiendo agresiones con más frecuencia todos aquellos que acceden a la escuela con armas, siendo objeto de victimización verbal y no verbal.

En lo referente a los lugares de mayor riesgo, los docentes afirman que se producen en las zonas de juego, un60%, seguidos de la escuela en general, pasillos y aulas con el 9,2% de incidencia. La comunicación de las agresiones y los abusos (74% de los chicos y chicas explorados), consideran que resultan inútiles contárselos a los padres, mientras que el 82% sostenía que si les sucediese a ellos, se lo comunicaría a los docentes, pero dicha intención de sincerarse con sus profesores disminuye con la edad y/o curso escolar.

Suiza

Al igual que Alemania, en su inicio los estudios no eran específicos sobre el problema de la intimidación entre escolares. El estudio de Mülli en 1992 es el primero, seguido en 1994 por el de Woringer que arrojan resultados similares al resto de Europa (Ortega et al., 2000b).

Holanda

En Holanda, destacó Mooij (1997,1998) llevando a cabo sus trabajos de investigación (Junger-Tas, 1996, 1999), en las escuelas de primaria y secundaria. En

primaria, analizó 88 escuelas y 1055 en secundaria, con una muestra de 1065 alumnos, valiéndose de una adaptación del cuestionario de Olweus. Incluyó entre las escalas de maltrato (indirecto, persistente y directo), el rechazo al maltrato y maltrato al profesor. Detectó que individualmente los alumnos podían ser agresores o víctimas, pero únicamente cuando la agresión la realizaba un grupo, mantenían una relación las categorías, dándose el caso de víctimas que también eran agresores. Así mismo descubrió que el maltrato guardaba relación con la edad, siendo éste mucho más frecuente en la educación primaria que en la secundaria.

Las víctimas en primaria acostumbran a ser alumnos aislados y mal aceptados por su grupo; pero no se determinó que todas estas agresiones pudieran ser consideradas como maltrato escolar. En secundaria los tipos de maltrato son variados: violencia verbal (insultos, desórdenes, molestar a otros); la violencia planeada incluye actos más serios (violencia física con armas, acoso sexual a chicas); y las conductas más graves (robos, extorsiones, vandalismo).

Junter-Tas (1999), señala que la violencia escolar en este país, no se refiere sólo al maltrato entre iguales, sino que se entremezclan otros conceptos tales como violencia interpersonal con violencia hacia las propiedades, conductas ideadas para molestar o crear desorden, las cuales pueden constituir manifestaciones bien diferentes del llamado bullying, maltrato entre iguales, etc.

Además se puede citar la tarea investigadora de Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick (2005), en la que informan de los tipos de bullying que el alumnado ha experimentado durante las cuatro semanas anteriores a la fecha en la que se realizó el estudio. Se desprende que el 30,9% sufre insultos; el 24,8% es víctima de rumores sobre ellos; el 17,2% es ignorado o no lo dejan participar en actividades; el 14,7% recibe patadas o es empujado. El 7,7% de los chicos sufren bullying a diario, burlas el 74,3%; les esconden alguna pertenencia al 37,3% (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión, & Santiuste, 2010).

Europa mediterránea

Grecia

Kalliotis (2000) llevó a cabo una investigación utilizando una muestra de 117 alumnos de 11-12 años de cinco colegios de educación primaria. La evaluación la llevó a cabo con el cuestionario “vida en la escuela” de Arora & Thompson (Arora, 1994). Evaluó los diversos tipos de maltrato y demandó información a los alumnos sobre los verdaderos agresores. Las conclusiones a las que llegó son las siguientes, teniendo en cuenta que son conductas de máxima frecuencia o “más de una vez por semana”: “intentar pegarle patadas”, “pedirle dinero”, “amenazar con herirle”, “intentar herirle”, “romper alguna de sus pertenencias”, “intentar pegarle”. Todas estas conductas, se daban con menos frecuencia en las chicas que en los chicos (35% y 20% respectivamente).

Entre el 2007-2008 se llevó a cabo otro estudio para detectar la asociación entre acoso escolar e ideas suicidas (IS). La población elegida consta de 5614 estudiantes de 16-18 años procedentes del estudio Epirus School Project. El muestreo fue de conveniencia en dos regiones de Grecia y aleatorio en Atenas. Los resultados del estudio nos indican que recibían acoso frecuente 50 alumnos (1,4%), y menos frecuente 303 (10,4%), sin diferencia de sexos.

Francia

En Francia, Desde 1993 se realizó la estadística del fenómeno bullying y los resultados fueron los siguientes: 982 agresiones en batería a los alumnos, 176 a los profesores. En general el crimen y las ofensas en la población francesa alcanzan un porcentaje del 6,5%. El incremento de estafas (se reconocen el bullying en la escuela, estafas, referidos a la intimidación, el dinero, los pagos o meterse con alguien, semejante al transporte de la mochila o los deberes). Los distintos tipos de bullying en la escuela y su frecuencia (1995 figuras). Los alumnos en lo que respecta al asesinato, son dos. Agresiones y baterías: 982 (53%) en el interior de la escuela; 40% en los alrededores de la escuela; 7% en los trayectos a la escuela; en el 59% de estos actos se utilizaron armas.

Italia

La preocupación por el maltrato entre iguales en Italia es notorio, de hecho uno de los primeros estudios de investigación fue llevado a cabo por Basalisco (1989), en un

estudio apoyado por UNICEF, con una muestra de 500 niños aproximadamente y cuyas edades oscilaban entre los 6-11 años. Se comprobó en dicho estudio de investigación que en torno al 20% de los alumnos de ambos sexos percibían problemas en sus vidas; entre ellos en torno al 20% declaraban padecer malos tratos de sus compañeros (4% del total).

En 1996 se realizó otro estudio y fue llevado a cabo por Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith en escuelas del centro y del sur de Italia, para ello utilizaron el cuestionario de Olweus, explorando un total de 1.379 alumnos de edades comprendidas entre 8-14 años, en primaria, y de los 11-14 años en secundaria, en un total de 17 escuelas estudiadas. Los resultados señalan que un alto porcentaje de niños/as se consideran víctimas en la escuela primaria, descendiendo conforme van creciendo; los datos son sensiblemente superiores a los de otros países.

Con relación al ámbito y los lugares en los que se producen los abusos, figuran los pasillos con un porcentaje del 23,5% para los chicos, y un 16,5% en las chicas, el recreo figura en segundo lugar con el 13,5% entre los alumnos y el 11,2% para las chicas; las clases figuran en el tercer lugar con el 59,9% en el sexo masculino y algo más en el caso de las chicas (53,9%). Finalmente, en otros lugares con una media del 20,2% de incidencia, siendo mayor el porcentaje para los alumnos que para las chicas respectivamente (24,6%-15,7%).

La investigación llevada a cabo por Baldry, (2003), con el título “Bullying in schools and exposure to domestic violence”. El objetivo consistía en investigar en un grupo de jóvenes de la escuela primaria y media la relación existente entre el maltrato entre compañeros en el ámbito escolar y la exposición a situaciones de violencia doméstica. La muestra fue de 1059 estudiantes de escuelas primarias y medias y los participantes debían responder a un cuestionario anónimo para medir el maltrato entre compañeros en relación a la violencia intrafamiliar del padre sobre la madre o viceversa. Los resultados obtenidos indican que la mitad del total de escolares están involucrados en diversas situaciones de maltrato entre pares.

Con respecto a la violencia doméstica los resultados indican que hay una asociación entre la violencia doméstica y las actitudes de maltrato entre compañeros, en modo particular en las niñas. Diversos análisis revelan que incide en modo especial la

violencia de la madre sobre la del padre por encima de la varianza estadística atribuida a la edad, el género y el abuso infantil paterno. La exposición a la violencia doméstica se asocia a problemas de maltrato entre compañeros en la escuela, dejando de lado aquellos casos en que se ha indagado el efecto del abuso. Las niñas expuestas a la violencia del padre sobre la de la madre son más susceptibles al maltrato, respecto a aquéllas que no han vivido esa experiencia. Las diferencias de género indican que los varones muestran más fácilmente conductas de maltrato respecto de las mujeres.

Tabla 2

La intimidación en Italia.

Estudios	Agresores	Agresores	Bully /Víctima	Víctimas	Víctimas
	Chicos	Chicas		Chicos	Chicas
Baldry (1998)	34,2%	25,3%		25%	31%
Baldry & Farrington (1999)	31,2%	18,6%	12,2%	24,8%	34,5%
Smorti, Ciuchi y Fonzi (1997)	28,5%	15,1%	20%	29,2%	31,2%
Bachini & Valerio (1997)	31,8%	31,8%	10,4%	30,7%	30,7%
Pastorelli (1997)	20,2%	19,9%	17,3%	17,5%	25,7%

Fuente: Baldry (2005)

Figura 29*Prevalencia de Cyberbullying (CB) en los países europeos.*

Estudios Autor/es	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
National Children's Home NCH (2002)	Reino Unido, RU	856 (11-19)	Un 25% había sido amenazado a través de móviles o del ordenador personal. 16% había recibido mensajes amenazantes, 7% en salas de chat de Internet, y el 4% a través del correo electrónico.
Oliver & Candappa (2003)	RU	(12-13)	4% habían recibido mensajes de texto desagradables y el 2% recibieron correos electrónicos insultantes.
National Children's Home NCH de 2005	RU	770 (11-19)	20% había sufrido ciberacoso. 14% mediante mensajes de texto, 5% a través de chat y 4% por e-mail. 10% se sintió amenazado por fotos o vídeo clips grabados desde un móvil. 11% había enviado mensajes amenazantes. 28% de las víctimas no habían contado que habían sido acosados.
Balding (2005) (10-11).	RU	(10-11)	1% había sido acosado a través del móvil. Al 22% les habían increpado con apelativos desagradables
Noret & Rivers (2006)	RU	11000 (11-15)	Frecuencia de haber recibido mensaje de texto o e-mail desagradable o amenazante: 8,4% "casi nunca", 4% "en alguna ocasión", 1,5% "de vez en cuando", 0,7% "a menudo", 0,6% continuamente". Las chicas acosadas en 2002 fueron 14,7%, en 2005, 21,4%; los chicos en 2002, 12,4% y en 2005, 11,6%.
Van den Eijnden, Vermulst, Van Rooij & Meerkerk (2006)	Holanda		17% víctimas de CB al menos una vez al mes.
Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett (2006)	Inglaterra	92 (11-16)	14% acosados, 6,6% ciberacosados en últimos 6 meses. 15,6% víctima de CB una-dos veces, 6,6% una o más de una vez/semana. Formas de agresión más dañinas dentro de las agresiones a

Estudios Autor/es	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
			través de Internet y móvil (comparadas con agresiones tradicionales) son las que suponen difusión de fotos y vídeos y llamadas amenazantes.
Kapatzia & Syngollitou (2007)	Grecia	544 secundaria	6% víctimas de CB, dos-tres veces/mes. 7% había agredido a sus compañeros mediante las TIC con la misma frecuencia.
Slonje & Smith (2008)	Suecia	360 (12-20)	5,3% víctimas de CB y 10,3% ciberagresores. Más prevalencia en edades más tempranas. En secundaria, en los últimos 2-3 meses, 17,6% víctimas y 11,9% agresores. Menos en los últimos cursos, 3,3% víctimas y 8% agresores.
Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett (2008)	Inglaterra	625: 92+533 (11-16)	En 2 últimos meses 5-10% víctimas de CB, frente a 25% de bullying. A mayor plazo evaluado se halló 3,1% de CB frente a 19,4% de bullying. Se daba más fuera de la escuela. Llamadas telefónicas, mensajes de texto acosadores y mensajes instantáneos, fueron los más prevalentes.
Dehue, Bolman & Vollink (2008)	Países Bajos	1211 último curso primaria y secundaria	16% había participado en el acoso a través de Internet y mensajes de texto. 23% habían sido víctimas
O'More (2009)	Dublín	Adolescentes	18% de implicados, porcentaje superior de chicas (10%) que de chicos (4%). El 4% restante eran acosadores y víctimas. En 2009 informó: 15,6% de las chicas son víctimas de acoso (internet, móvil...), y 6,9% de chicos. Entre 4-5% víctima y acosador, en estos casos son chicos con problemas de comportamiento y déficits emocionales (datos provistos en la conferencia impartida en Palma de Mallorca).
Vandebosch & Van Cleemput (2009)	Bélgica	2052 primaria y secundaria	El CB entre los jóvenes no es un problema marginal, aunque existan fuertes discrepancias en las cifras.

Estudios Autor/es	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
Sourander, Brunstein, Ikonen <i>et al.</i> (2010)	Finlandia	2215 (13-16)	0,8% víctimas, 7,4% acosadores, y 5,4% víctimas-acosadores
Gassó, Fernández-Cruz, Montiel Juan, & Agustina Sanllehí, (2018). Violencia escolar a través de medios digitales: del bullying al cyberbullying. <i>Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas.</i>			

Fuente: Garaigordobil (2011) y Gassó, Fernández-Cruz, Montiel Juan, & Agustina Sanllehí, (2018).

Los diferentes estudios realizados varían mucho en cuanto a la edad (10-18 años), a la técnica o instrumento de evaluación empleado, al tipo de conductas de CB estudiadas o al intervalo de tiempo considerado (algunos preguntan en qué medida se ha protagonizado este tipo de hechos desde que comenzó el curso, otros en el último año, otros en los últimos dos o tres meses, otros no establecen ninguna limitación temporal). No obstante, y pese a estas diferencias, la revisión de los estudios llevados a cabo en los últimos 10 años a nivel nacional e internacional, permite concluir que:

Existe un alto porcentaje de estudiantes afectados por el o acoso cibernético (CB en inglés), ya sea moderado (menos de una vez por semana) o severo (más de una vez por semana), y el contenido de los mensajes revelados sugieren que el ciberespacio puede ser un mundo virtual amenazante e inquietante con pocas leyes o normas de comportamiento socialmente aceptable

La prevalencia del CB varía significativamente en los diferentes países. Se han evidenciado porcentajes superiores de victimización, tanto ocasional como sistemática, en Estados Unidos y Asia (55%), frente al resto de los países americanos (22%), Canadá (25%), Oceanía (25%), o Europa (30%) (25%), Oceanía (25%), o Europa (30%).

El número de afectados de CB está creciendo, ya que los estudios más recientes encuentran porcentajes cada vez mayores de implicados. El CB es un fenómeno en crecimiento, en el que se utilizan, frecuentemente los mensajes de texto insultantes y

amenazadores (a través de Internet o el móvil), así como la difusión de imágenes (vídeo o fotos).

Los resultados de los estudios que analizan las diferencias de género son contradictorios. Algunos confirman que hay más prevalencia en varones, como en el acoso tradicional, mientras que otros informan de una mayor prevalencia de acosadoras y víctimas entre las mujeres. Más investigación sobre las diferencias de género es necesaria.

Las formas que el CB adopta son muy variadas y sólo se encuentran limitadas por la pericia tecnológica y la imaginación de los menores acosadores. Algunos ejemplos concretos podrían ser los siguientes (Flores 2008).

Figura 30

Diversas formas de Cyberbullying (elaboración propia).

Formas	Especificaciones
Colgar imágenes comprometidas en las redes sociales	Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes), datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
Dar de alta en una web a la víctima	Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente, y cargarle de “puntos” o “votos” para que aparezca en los primeros lugares
Crear espacios falsos en nombre de las víctimas	Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales, etcétera.
Dejar comentarios ofensivos en las redes sociales, usurpando personalidades	Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
Dar de alta un correo electrónico sin permiso de su dueño	Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam, de contactos con

Formas	Especificaciones
	desconocidos...
Usurpar claves de e-mails violando la intimidad.	Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que le llegan a su buzón violando su intimidad.
Provocaciones a la víctima a través de las redes sociales.	Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con una persona responsable de vigilar o moderar lo que allí pasa (chats, juegos <i>online</i> , comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta que, una vez denunciada o evidenciada, suponga la exclusión de quien realmente venía siendo la víctima
Favorecer los rumores en contra de las víctimas	Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.
Envío de mensajes amenazantes a las víctimas por diversos medios.	Enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los que se relaciona de manera habitual provocándole una sensación de completo agobio.

Fuente: Flores (2008)

Turquía

Es difícil conocer datos de este país al no existir estadísticas oficiales sobre comportamientos violentos, lesiones y homicidios aunque la preocupación por estos temas va creciendo en la sociedad (Alikasifoglu et al., 2004). En este mismo estudio que abarca las conductas violentas entre adolescentes, informan también sobre intimidación escolar con datos referidos a la zona de Estambul de una muestra de 4.153 estudiantes de secundaria escogidos al azar.

Aricak et al. (2008), investigan con el objeto de detectar las víctimas y los agresores, valiéndose de 269 estudiantes de Secundaria; concluyen que el 35.7% son acosadores, el 23.8% son víctimas-agresores, el 5.9% son víctimas. La mayoría de los chicos mantienen conductas de acosador y las chicas de víctima. El 25% de las víctimas indican que han comunicado su acoso a sus compañeros y a sus padres.

Topçu, Erdur-Baker & Çapa-Aydin (2008), investiga así mismo sobre el ciberbullying, con una muestra de 183 estudiantes de 14-15 años. Entre el 17.1% y el 19.2% señalan que se les han hecho fotos embarazosas con el móvil sin su permiso, entre el 20.5% y el 24.8% reciben SMS dañinos y entre el 19.2% y el 21% reciben correos electrónicos dañinos.

Dilmaç & Aidoga (2010), investiga sobre el ciberacoso, utilizando una muestra de 300 escolares de 14-15 años y llega a la conclusión de que el 19.6% intimida a los demás al menos una vez, mientras que el 56.2% afirma que son ciberacosados al menos una vez; el 44.5% informa que alguna vez disfraza su identidad en línea.

Figura 31

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Turquía (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Arıcak, Siyahhan, Uzunhasanoglu, Saribeyoglu, Ciplak (2008)	Detectar las víctimas y los agresores.	Turquía	269 estudiantes de Secundaria.	El 35.7% son acosadores, el 23.8% son víctimas-agresores, y el 5.9% son víctimas.
Topçu, Erdur-Baker & Çapa-Aydin (2008)	investigar así mismo sobre el cyberbullying,	Turquía	183 estudiantes de 14-15 años	Entre el 17.1%-19.2% señalan que se les han hecho fotos embarazosas con el móvil sin su permiso; entre el 20.5% -1 24.8% reciben SMS dañinos y entre el 19.2%-21% reciben correos electrónicos dañinos.
Dilmaç & Aidogan (2010)	investigar sobre el ciberacoso,	Turquía	300 escolares de 14-15 años.	El 19.6% intimida a los demás al menos una vez, mientras que el 56.2% afirma que son ciberacosados al menos una vez. El 44.5% informa que alguna vez disfraza su identidad en línea

4.5. Estudios llevados a cabo en España

La Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (2007) llevó a cabo una investigación, donde uno de sus objetivos fue determinar los factores asociados al uso de sustancias, a nivel individual, escolar y comunitario, identificando y ponderando las principales variables que permiten explicar el consumo de drogas en la población escolar de Secundaria. Para ello, se utilizó una muestra conformada por 65.041 estudiantes de 516 colegios (416 públicos y 100 privados) que cubren un total de 50 ciudades, siendo una muestra representativa a nivel nacional y de cada uno de los dominios regionales.

Algunos de los resultados indicaron que el 15,3% es víctima de una o más agresiones físicas en el transcurso de su vida escolar; el agresor o los agresores son compañeros(as) de clase; el 5,1% es víctima de acoso sexual en su experiencia escolar, o que el acosador o acosadora es un compañero o compañera de clase. El 20,2% reconoce haber agredido a algún compañero de clase y el 4,3% de los escolares reconoce haber acosado sexualmente a un compañero o compañera de clase.

El Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (1999-2007)

Se basó en una investigación en el ámbito de la ESO, tanto en centros públicos, privados y privados-concertados, ubicados en todo el territorio nacional. Sus objetivos se cifraban en una triple dimensión: determinar la incidencia de los diversos tipos de maltrato entre iguales desde la perspectiva de la víctima y del agresor; describir las circunstancias y escenarios en los que se lleva a cabo el maltrato; contrastar la información dada por los alumnos con la visión de los docentes. La muestra la constituían 3.000 estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de centros públicos y privados, 300 miembros del Equipo Directivo.

Los resultados constataron que en varios años consecutivos, se viene detectando el progresivo aumento de dicho fenómeno del maltrato entre iguales. El tipo de maltrato predominante, es el verbal; le sigue en importancia romper y robar cosas; el género predominante, en los diversos tipos de maltrato es el masculino; el patio de recreo, es escenario de agresiones físicas y de exclusión activa, y la clase es el más habitual, en acciones tales como insultar, poner motes, así como romper cosas. Las comunicaciones del maltrato sufrido se le comunican en primer lugar a los amigos, luego a la familia, y finalmente, al profesorado; los alumnos de primero se sienten más víctimas.

En cuanto a los espectadores, el primer elemento a considerar es que destaca la exclusión y no dejar participar, le siguen amenazar, pegar, meter miedo, etc. Finalmente, se ofrecen una serie de recomendaciones para erradicar la violencia escolar. A continuación se ofrecen tres tablas representativas, relativas al orden de incidencia de los diversos tipos de maltrato vistos desde tres perspectivas, la de la víctima, la del agresor y la de los espectadores.

Tabla 3

Orden de incidencia de los tipos de maltrato según las víctimas, atendiendo a la frecuencia “A veces me ocurre” (Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (1999-2000, elaboración propia).

Tipos de maltrato	Frecuencia “A veces me ocurre”	Porcentaje
Me insultan	881	33,8%
Hablan mal de mí	818	31,2%
Me ponen motes	820	30,1%
Me esconden cosas	543	20,0%
Me ignoran	366	14,0%
No me dejan participar	239	8,9%
Me amenazan para meterme miedo	238	8,5%
Me roban cosas	184	6,4%
Me rompen cosas	119	4,1%
Me pegan	116	4,1%
Me acosan sexualmente	49	1,7%
Me obligan a hacer cosas	22	0,7%
Me amenazan con armas	17	0,6%

Tabla 4

Tipos de maltrato según los agresores atendiendo a la frecuencia “A veces lo hago” (tomado del Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar, 1999-2000).

Tipo de maltrato	Frecuencia “A veces lo hago”	Porcentaje
Insulto	1.066	40,9%
Hablo mal	923	35,3%
Ignoro	917	35,1%
Pongo motes	895	32,9%
Escondo cosas	332	12,2%
No dejo participar	314	11,7%
Amenazo para meter miedo	189	6,8%
Pego	189	6,6%
Robo cosas	36	1,3%
Rompo cosas	35	1,2%
Acoso sexualmente	15	0,5%
Amenazo con armas	10	0,3%
Obligo a hacer cosas	8	0,3%

Tabla 5

Orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato según los testigos, atendiendo a la frecuencia “A veces lo he visto”.

Tipo de maltrato	Frecuencia “A veces lo he visto”	Porcentaje
Le ignoran	1492	47,2%
Le esconden cosas	1355	49,8%
No le dejan participar	1264	47,2%
Le pegan	1299	45,4%
Le amenazan para meterle miedo	1191	42,5%
Hablan mal de otro	1113	42,5%
Le rompen cosas	911	31,6%

Le insultan	818	31,3%
Le roban cosas	896	31,1%
Le ponen motes	815	29,9%
Le obligan a hacer cosas	311	10,5%
Le acosan sexualmente	173	5,8%
Le amenazan con armas	163	5,5%

Figura 32

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en España (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
Defensor del Pueblo (1999-2006)	Determinar la incidencia de los diversos tipos de maltrato entre iguales desde la perspectiva de la víctima y del agresor; describir las circunstancias y escenarios	Toda España	3.000 alumnos de ESO 300 miembros del Equipo Directivo.	El maltrato predominante, es el verbal; le sigue romper y robar cosas; el género predominante, en los diversos tipos de maltrato es el masculino; el patio de recreo, es escenario de agresiones físicas y de exclusión activa, y la clase es el más habitual, en acciones tales como insultar, poner motes, así como romper cosas.
Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (2007)	Determinar los factores asociados al uso de sustancias, a nivel individual, escolar y comunitario, identificando y ponderando las principales variables que permiten explicar el consumo de drogas en la población escolar de Secundaria.	Llevada a cabo en 50 ciudades	65.041 estudiantes de 516 colegios (416 públicos y 100 privados) regionales.	El 15,3% es víctima de una o más agresiones físicas en el transcurso de su vida escolar. El agresor o los agresores son compañeros(as) de clase. El 5,1% es víctima de acoso sexual en su experiencia escolar. El acosador o acosadora es un compañero o compañera de clase. El 20,2% reconoce haber agredido a algún compañero de clase. El 4,3% de los escolares reconoce haber acosado sexualmente a un compañero o compañera de clase.

Dimensión del acoso escolar en España (2014)

En este año, en España y según la Organización Mundial de la Salud, a pesar de que el índice de victimización en España queda por debajo del resto de países europeos, el 7,5% de escolares varones y el 4,3% de mujeres fueron víctimas de acoso escolar.

4.6. Estudios en las diversas comunidades autónomas españolas

Comunidad Autónoma de Andalucía

Los estudios del “Equipo de Sevilla”, dirigido por *Rosario Ortega*, de la Universidad de Sevilla, realizó tres dilatados estudios sobre el maltrato entre alumnos en el medio escolar; el primero fue realizado entre 1990-1992 con la colaboración Peter Smith, evaluando los niveles de presencia de problemas de malos tratos y violencia entre iguales en cinco centros educativos de Sevilla, utilizando el cuestionario de Olweus, traducido y adaptado (Olweus, 1989).

Prácticamente, al mismo tiempo que la investigación se lleva a cabo el estudio piloto del *Equipo de Sevilla*, dirigido por la Dra. Rosario Ortega en colaboración con el Dr. Smith, en el que se evalúa la incidencia en cinco centros de Sevilla usando el cuestionario de Olweus traducido y adaptado al español (Ortega & Mora-Merchán, 2000a). Se exponen los datos tal y como indican Ortega et al. (1998) y Ortega et al. (2000a) se hará tal como se recogen en Mora-Merchán (1997). Dicho proyecto fue cofinanciado por el Ministerio de Educación y Ciencia español y el British Council británico a través del programa de Acciones Integradas. El segundo trabajo también se desarrolló en Sevilla entre 1995-1998 y concretado en el “Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar” (SAVE), en el que se recogieron datos de 4914 alumnos de primaria y secundaria en 25 centros escolares de la citada ciudad y de su área metropolitana.

Son destacables los siguientes hallazgos: a) se mantiene constante el número de intimidadores a lo largo de las edades estudiadas; b) el número de espectadores crece conforme aumenta la edad; c) la autopercepción de víctima decrece con la edad.

Tabla 6*Tipología de estudiantes y porcentajes, basado en Ortega et al. (2000b).*

(Ortega et Al., 2000b) N= 4824							
Agresores		Víctimas		Agresor /Víctima		Espectadores	
Chicos /Chicas		Chicos /Chicas		Chicos /Chicas		Chicos /Chicas	
4,1%	2,7%	6,4%	6,6%	1,3%	0,8%	88,2%	89,9%

Aunque no se han puesto algunos investigadores a nivel de Comunidades, no quiere decir que no pudieran figurar, tal es el caso de los estudios de investigación de la Doctora Ortega con sus trabajos sobre el maltrato en Andalucía, tanto el programa (SAVE y ANDAVE). Dichos trabajos marcaron un hito, con una trayectoria destacada tanto en las comunidades autónomas como fuera de nuestras fronteras.

En Andalucía, fue una aportación interesante la investigación realizada por Melero (1993), en Málaga, con profesores de Bachillerato y F.P. El diseño de trabajo se llevó a cabo en dos fases. En la primera, se localizaron casos de conflictividad y violencia escolar mediante entrevistas semidirigidas a los sujetos implicados. En la segunda fase, se recogió la opinión del profesorado a través de un cuestionario. Los resultados determinaron que el sexo predominante, tanto en agresores como en víctimas, era el masculino y los profesores agredidos, eran de ambos sexos y estaban directamente implicados los alumnos repetidores.

Las características familiares denotaron que la ocupación laboral del padre era de bajo estatus, y la de la madre era de plena dedicación a las tareas domésticas, siendo el número de hijos de tres o más. Todos los centros en los que se detectó, pertenecían a zonas desfavorecidas, y las declaraciones de los profesores señalan que éstos entran en conflicto con sus alumnos.

Ambos sexos de los docentes eran proclives a ser agredidos, aunque existían diferencias que en ocasiones venían marcadas por los años de experiencia. Se llevó a cabo un trabajo con alumnos de ESO y los resultados indican que la frecuencia con la que sienten malos tratos por sus compañeros es del 21%; el agresor estaba en el mismo

centro que la víctima, las víctimas confían a un compañero el maltrato en un 50% y a los padres en un 7%; los distintos tipos de maltrato que padecen las víctimas son los insultos y motes, agresión física, amenazas, hostigamientos, robo y destrozos de pertenencias.

Durán, A. (2003), presentó su investigación, con ocasión de su tesis doctoral, titulada, “La agresión escolar en segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia”. Su objetivo consistió en conocer la incidencia del acoso escolar, averiguando los elementos y variables que determinaban la génesis y mantenimiento de dicho fenómeno. La muestra la integraban un total de 1750 alumnos de ambos sexos, cuyas edades estaban comprendidas entre los 14-18 años, relativos a 15 centros públicos y concertados de Granada, con muestreo estratificado por zona, titularidad del centro y curso.

Los resultados más destacados de este estudio indican que el 23% de los estudiantes de ambos sexos, se consideran víctimas de maltrato entre iguales. Las agresiones más destacadas son los insultos, las agresiones físicas, el aislamiento social y culpar a compañeros de clase de acciones no cometidas. El porcentaje de agresores que se reconocen como tal, superaría al de víctimas, a pesar de que el 30% declara que arremete de forma esporádica. El 37,5% de los victimizados reconoce que no habla con nadie cuando es agredido, mientras que el 34% lo comenta con los amigos. Las agresiones las lleva a cabo un solo agresor, en el 60% de los casos.

Los motivos de los maltratos se producen por bromear en el 49% de los casos, por haber sido provocados anteriormente el 42%. Por otro lado, la inmensa mayoría de los encuestados señalan que los agredidos son normales, y tan solo un 21% considera que presentan alguna diferencia física o psíquica con relación al resto del alumnado.

Benítez, Fernández & Berbén (2005) analizan los conocimientos y actitudes que poseen los futuros docentes de educación Infantil, Primaria y Secundaria sobre la violencia entre escolares. Para realizar dicho estudio cuentan con una muestra de 373 estudiantes (de la Universidad de Granada) de Educación Infantil y Primaria y los alumnos del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), y el instrumento utilizado es el Cuestionario sobre el maltrato entre iguales en la escuela (Nicolaidis, Toda & Smith, 2002). Los resultados obtenidos indican que los

participantes conocen el problema y sus efectos aunque se hace necesaria una mayor información y formación específica para afrontar el fenómeno. Además, demandan formación para trabajar con víctimas, agresores, familias y observadores. Queda patente la necesidad de trabajar para prevenir el problema y no centrarse sólo en paliar sus efectos.

El Consejo Escolar de Andalucía en el año 2006 llevó a cabo una investigación titulada Encuesta (a Representantes de la Comunidad Educativa) sobre el Estado de la Convivencia en los Centros Educativos, que fue difundida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en unión con el Consejo Escolar de Andalucía. El objetivo de dicho estudio consistió en obtener información real, objetiva sobre el clima de convivencia cotidiana que se vive en los centros andaluces. La muestra la constituyeron 1.063 centros (el 30,8% del total), siendo el 90% de titularidad pública y el 10% de titularidad privada-concertada.

Las personas colaboradoras en la muestra ascienden a 895 chicos/as estudiantes de ESO; 3648 profesores/as, 1223 miembros de equipos directivos; 3027 madres y padres; 679 miembros del personal de administración y servicios. Finalmente, 884 consejeros escolares respondieron a un cuestionario sobre preguntas relativas a la valoración del clima de convivencia y los factores que lo modelan, el estado de las relaciones entre diversos sectores de la comunidad educativa, los mecanismos institucionales de mejora y participación en lo que se refiere a la convivencia, y la conflictividad entre el alumnado y el profesorado.

Los resultados indicaron que la discriminación por razón de sexo, aspecto o raza son menos frecuentes; las agresiones físicas resultaron ser poco frecuentes, según indicaron los alumnos, ya que según el 66% consideran que nunca se producen o en raras ocasiones se llevan a cabo; de éstos el 26,9% tendrían lugar esporádicamente, y tan solo el 7,2% señala que se producen de manera frecuente.

Por lo que se refiere a la intimidación con amenaza el 60% del alumnado considera que es un problema inexistente o infrecuente, se produce a veces, opina el 27% y el 13% señala que sucede con frecuencia; dichos resultados serían muy similares a los de exclusión social. En cuanto a las agresiones verbales son bastante frecuentes (43,6%), siendo para el 31% ocasionales, y el 25% cree que se producen de manera

infrecuente. La actitud del alumnado frente a las conductas de acoso indica que el 41% trata de mediar en los conflictos, el 25% cree que esta actitud se da con frecuencia, el resto cree nunca o en raras ocasiones se produce la mediación.

Las reacciones del profesorado son distintas, así el 85% comunica estas incidencias al tutor, el 70% habla individualmente con los alumnos en cuestión, el 65% aborda el problema con todo el grupo, el 60% habla y trata el tema con las familias, el 57% del profesorado opta por aplicar medidas correctoras y realizar cambios y permutas dentro del aula, el 45% de los docentes lo comunican por escrito a la dirección del centro Jiménez (2007) investigó sobre el maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de la Educación Secundaria, en la provincia de Huelva. Su objetivo principal consistió en analizar la incidencia del fenómeno y valorar la reducción de conductas de acoso conseguida con la intervención propuesta. La muestra la constituyeron 660 alumnos de ambos sexos de edades comprendidas entre los 11-16 años de 1º y 2º de Educación Secundaria. Analizó 54 aulas y 54 docentes tutores de dichas aulas. El instrumento se basó en cuestionarios y la investigación fue de carácter cualitativo y cuantitativo.

Los resultados indican que la aplicación del programa disminuye las conductas agresivas, reducen las puntuaciones de conductas agresivas sobre todo como víctimas. Los efectos de la intervención son evidentes para los espectadores del grupo experimental que observan menor frecuencia de conductas de agresión aunque los agresores declaran recibir más ayuda cuando son acosados.

Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán (2008a), realizan un trabajo de investigación con el objeto de determinar los distintos ámbitos en los que se produce el acoso escolar y ver las distintas vertientes del mismo. La muestra utilizada es de 830 estudiantes de 12-18 años en Córdoba. Los resultados indican que el 3.8% pertenecen a la vertiente severa del cyberbullying (1.7% agresores, 1.5% víctimas y el 7.8% agresores victimizados) a través del móvil o Internet; el 22.8% padecen cyberbullying de forma moderada u ocasional (5.7% agresores, 9.3% son víctimas y el 7.8% son agresores victimizadas), 26.6% directamente implicados y el 2.3% de forma severa.

Alonso (2009) en su investigación trata de averiguar las similitudes y diferencias en las opiniones, creencias y actuación en la violencia escolar entre los profesores en

activo y los alumnos del curso de Aptitud Pedagógica. Para ello se vale de una muestra de 139 sujetos, 49% de profesores en activo y 51% de alumnos del CAP del curso 2007-2008. El instrumento utilizado es el Cuestionario de Intimidación entre Iguales (Ortega & Mora-Merchán, 2000) y el Cuestionario del Defensor del Pueblo (1999), con 34 ítems agrupados en cuatro bloques. El estudio se lleva a cabo en Huelva y los resultados son similares a otros estudios ya que se muestra un nivel de información actual sobre el tema bullying y se detecta una necesidad de formación específica. Se hace necesario incluir un modelo sobre el tema en todos los programas de formación inicial y permanente de profesores para aumentar competencias en su labor docente.

Otra investigación de Pérez & Gázquez (2010), cuyo título figura como “Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. Como objetivo figura conocer la opinión del alumnado sobre variables relacionadas con la conducta violenta dentro de la escuela, la muestra la componen 1.214 alumnos de 12-16 años, pertenecientes a 10 centros educativos de la provincia de Almería. La media de edad es de 14,34 años y la desviación típica (DT) = 1, 242.

Los resultados indican que el bajo porcentaje de estudiantes que sufren y ejercen “episodios de violencia escolar” son relativamente bajos, con un 2,1% y un 3,5% respectivamente. Una gran mayoría manifiestan “no sufrir, ni ejercer episodios de violencia escolar” con porcentajes del 67,2% y del 72,9%. “He presenciado episodios de violencia escolar”: “nada” (15,1%); “poco” (16,7%); “bastante” (26,8%); “mucho” (20,5%).

Como conclusiones del presente estudio de investigación indican que se puede considerar que frente a la falta de exigencia y autoridad, la presencia de un profesor autoritario, puede constituirse en modelo para el estudiante. Dar a conocer al comienzo de curso las normas del aula y hacerlas cumplir, puede servir para prevenir la aparición de conflictos e incidentes, dado que la aplicación coherente de las normas de la escuela, se asocia con menos victimización. Los que ejercen violencia sobre los compañeros, manifiestan falta de exigencia por parte de los padres, problemas personales y despreocupación de los docentes por educar en valores.

Fernández, Benítez, Pichardo, Fernández, Justicia, García, García-Berbén, Justicia & Alba (2010), llevan a cabo una investigación con el fin de validar las

subescalas y proponer un modelo estructural de la *Preschool and Kindergarten Behavior Scale- PKBS-2*. La muestra es de 1.509 alumnos de Educación Infantil de Granada y el instrumento utilizado es el *Preschool and Kindergarten Behavior Scale- PKBS* (Merrel, 2002). Los resultados obtenidos indican buenos índices de ajuste, saturaciones elevadas e índices de consistencia interna adecuados tanto para las subescalas correspondientes a la escala de habilidades sociales como para las correspondientes a la escala de problemas de conducta.

García & Jiménez (2010), llevan a cabo un estudio exploratorio cuyo objetivo consistía en indagar las conductas violentas que se desarrollan a través de las nuevas técnicas de la información y comunicación, (teléfono móvil e internet). Para realizar dicha investigación se valen de una muestra de 180 alumnos de centros de Secundaria de la provincia de Huelva. Las conclusiones más significativas indican que los estudiantes implicados en este problema alcanzan el 43,2% de la muestra; de ellos un 32,6% sufren este problema de forma moderada y un 10,6% de forma severa. Además se declaran víctimas de insultos por el móvil o Internet el 13% muy a menudo y han sido amenazados el 35%, habiendo recibido amenazas mediante correos electrónicos un 20% (Keith & Martín, 2005); el 16% de los alumnos de secundaria se consideran agresores a través de medios electrónicos y un 22% se creen víctimas (Dehue, Bolman & Völlink, 2008), y porcentajes similares encuentran Ybarra & Mitchell, (2004).

Rodríguez (2010), ofrece otro estudio, motivo de su tesis doctoral y cuyo objetivo se consiste en estudiar comparativamente cada uno de los tipos de victimización, tanto personales como culturales, en función del país (España vs. Inglaterra): la experimentación de las agresiones; quiénes son los agresores, cómo se han sentido, la atribución que hacen de las causas y cómo respondieron conductualmente a estos hechos. La muestra N1 corresponde a España= 863 alumnos y N2= la muestra de Inglaterra= 322 alumnos. El total de ambas poblaciones fue de 1.185 alumnos de España e Inglaterra. El instrumento utilizado es el Cuestionario de Victimización Personal y Victimización Cultural entre escolares (Rodríguez, Monks & Ortega, 2007).

Las conclusiones del estudio indican que el alumnado español es más sensible que el inglés a todos los tipos de agresiones. Los variados tipos de victimización (física, verbal, relacional directa e indirecta), son juzgados como más agresivos en las escuelas

cordobesas que en las londinenses participantes en el estudio. Así mismo las chicas son más sensibles que los chicos al daño que puedan causar los distintos tipos de victimización predominantemente relacionales: verbal personal, relacional directo personal, relacional directo cultural y relacional indirecto cultural.

Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión & Santiuste (2010), llevan a cabo una investigación de las conductas violentas con el objeto de comparar la prevalencia de determinadas conductas violentas en los mismos niveles educativos durante dos estudios transversales (2004-2005 y 2007-2008). Para ello se valen de una muestra de 1.475 alumnos de la ESO de 14 y 16 años. Utilizan el Cuestionario para estudiantes (Ortega & Del Rey, 2003), adaptado por Gázquez, Cangas, Padilla, Cano & Pérez-Moreno (2005). Los resultados señalan que se produce un descenso significativo en la prevalencia de prácticamente todas las conductas violentas analizadas, tales como las peleas y los insultos durante estos años académicos. Los chicos ejercen la violencia verbal indirecta y las chicas la sufren.

Calmaestra (2011), en su tesis doctoral, *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*, trata de delimitar las principales características y extensión del fenómeno cyberbullying en los estudiantes de Córdoba, para contrastarlas con el fenómeno bullying y así comprobar si se trata de dos realidades distintas o son la misma. Para ello se vale de una muestra de 1.671 alumnos de 1º y 3º de la ESO y 1º de Bachillerato de edades comprendidas entre los 12-20 años. Los instrumentos utilizados fueron varios: cuestionario de Cardona (2002), Gambará (2002), Latorre (2003), Genta et al. (2011).

Los resultados indicaron que el 14,6% de la muestra estaba implicada en fenómenos de bullying directo ocasional y el 4,1% lo estaba en fenómenos frecuentes, casi todos ellos como víctimas. El 20% de los encuestados estaba implicado de alguna forma; alcanzando el bullying indirecto el 25%; de manera ocasional el 21% y frecuente el 4,2%. El cyberbullying mediante teléfono móvil alcanzó el 8%, mientras que por vía Internet se cifró en un 10%. Así mismo las cifras del bullying representan el doble que las de cyberbullying (32,7% frente al 15,1% de cyberbullying).

Cava (2011), lleva a cabo una investigación con el objetivo de analizar las diferencias en ajuste psicológico en víctimas de acoso escolar en función de la calidad

de sus relaciones con padres, profesores e iguales. En el estudio se comparan cuatro indicadores de ajuste psicológico (autoestima, ánimo depresivo, soledad y percepción de estrés). La muestra utilizada es de 1975 alumnos de 11-18 años de edad de 1º-4º de Educación Secundaria y de 1º y 2º de Bachillerato en centros públicos y concertados en entornos rurales y urbanos de Andalucía. Para ello utiliza el cuestionario de victimización escolar basado en la escala multidimensional de victimización de Mynard y Joseph (2000). Los resultados indican que las víctimas que mantienen mejores relaciones sociales con sus padres, profesores e iguales muestran mejor ajuste psicológico que las víctimas con peor calidad en estas relaciones.

Martínez-Monteagudo, Cándido, Trianes & García (2011), pretenden identificar si existen combinaciones entre distintas situaciones que provocan ansiedad escolar dando lugar a diferentes perfiles ansiosos y comprobar si existen diferencias entre estos perfiles en las variables percepción de clima social y violencia entre iguales. Utilizan para ello una muestra de 365 alumnos de la ESO de Málaga. El instrumento utilizado es el Cuestionario de Ansiedad Escolar (García-Fernández, et al., 2011), Cuestionario de Clima Social (Trianes et al., 2006) y Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana, (Fernández-Baena et al. 2011).

Los resultados indican que una vez aplicado el análisis de conglomerados, identifican tres perfiles de ansiedad escolar y que existen diferencias significativas entre los tres perfiles en las variables clima referente al profesorado entre los grupos con baja y alta ansiedad escolar y la experiencia personal de sufrir violencia entre el grupo con baja y media ansiedad escolar y entre el grupo con baja y alta ansiedad escolar. La magnitud de las diferencias halladas fue de baja a moderada.

Romera, Del Rey & Ortega (2011), desde la Universidad de Córdoba analizan la prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. Su objetivo era conocer la prevalencia del bullying en las escuelas de Primaria de Nicaragua (Managua y su área metropolitana) y analizar las posibles relaciones entre las diferentes formas de violencia utilizadas por los escolares y explorar las similitudes o diferencias entre chicos y chicas en ambos aspectos. La muestra utilizada fue de 3.042 escolares de Primaria (4º, 5º y 6º) de entre 10-12 años y se les aplicó el cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo-COVER (Ortega y Del Rey, 2003).

Los citados autores concluyen que el nivel de implicación en el bullying es considerablemente más elevado que en los países ricos; los chicos están más implicados que las chicas en bullying verbal, físico y psicológico, no existiendo diferencias significativas respecto a la exclusión social. La prevalencia del bullying es del 50% (6% de agresores, 25,3% víctimas y el 18,7% agresores victimizados). Entre las agresiones más frecuentes se pueden señalar las agresiones verbales (oscila entre el 21,8%-23%); victimización física (17,3%-20,2%); la exclusión social (persistente 16,8% y 20,3% esporádica); finalmente, la violencia verbal adquiere un porcentaje del 51,7% (10,7% persistente y 41% esporádica).

Santos & Cerezo (2011), aportan una investigación con el objeto de conocer la estructura social y afectiva de un grupo de alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria y su relación con la dinámica bullying como análisis necesario y previo a la propuesta de intervención. Para ello utilizan una muestra de 426 alumnos de 9-12 años de Educación Primaria (4º, 5º y 6º) y 18 aulas exploradas de tres centros de la región de Murcia y el instrumento utilizado el Test Bull-S (Cerezo, 2002). Los resultados señalan que los agresores a pesar de ser rechazados, son valorados como fuertes y con cierta popularidad. Esto les sitúa en una posición de mayor poder frente a las víctimas, las cuales son consideradas cobardes y se les tiene manía, lo que sin duda actúa como factor clave en la prevalencia del fenómeno.

Desde este planteamiento se destaca el papel que juega el grupo de iguales como soporte de las conductas agresivas y frente a esta situación se plantean los autores que la mejor intervención es la preventiva y que debe dirigirse al conjunto del grupo aula y estar orientada a promover las oportunidades de interacción y las redes de afiliación del grupo como factores de protección. Se puede considerar que aspectos tales como la ascendencia social y el nivel de relaciones sociales, son factores que mantienen y refuerzan la dinámica de los tres subgrupos (bullies, víctimas y bien adaptados), afianza los diferentes roles (Salmivalli, 2010). El estudio muestra como la estructura socio-afectiva del grupo-aula es un factor de riesgo para la dinámica bullying, apreciándose que una parte del grupo otorga cierto estatus social a los bullies.

Valoran positivamente la fortaleza de éstos al tiempo que son rechazados y se les tiene manía. La fortaleza física y la provocación les otorga cierta popularidad frente a la cobardía y la manía que despiertan sujetos víctimas y víctimas-provocadores, los

cuales se encuentran en una situación de mayor aislamiento e indefensión (Cerezo & Ato 2005; Del et al., 2003; Perren & Alsaaker, 2006). La información obtenida permitirá diseñar una intervención educativa diferenciada (bully, víctima y grupo-aula) que en el caso del grupo, irá dirigida a favorecer el tipo de relaciones entre compañeros y a desarrollar las competencias necesarias en los espectadores para que se conviertan en defensores activos (Gini et al., 2008).

Durán & Martínez (2015), analizan el ciberacoso mediante el teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo. La muestra objeto de estudio es de 336 estudiantes universitarios de 1º curso de las titulaciones de Educación Primaria, Psicología y Periodismo de la Universidad de Sevilla. Los resultados indican que el 57,2% declara haber sido victimizado por su pareja mediante el móvil y un 27,4% a través de Internet, siendo superior el porcentaje de chicos victimizados que el de chicas. Un 47% declara haber acosado a su pareja a través del móvil y un 14% mediante Internet. El porcentaje de chicos que lo llevó a cabo fue superior al de chicas. El análisis de regresión muestra relación entre haber sido victimizado por la pareja mediante uno de estos medios y el ejercicio de ciberacoso hacia la pareja mediante el mismo medio tecnológico.

El ciberacoso continúa incrementándose en los últimos años. En un estudio realizado por la Fundación ANAR, la quinta parte (24,7%) de las víctimas identificadas en 2017 sufrieron ciberacoso, el 86,9% fuera del centro escolar. En función de las cifras del Instituto Nacional de Estadística (INE), el 45,2% de niños y niñas de 11 años, el 75% de escolares de 12, y el 92% de los de 14 años, cuentan con teléfono móvil. En otro estudio de Amnistía Internacional, padres y madres, así como el profesorado perciben el ciberacoso una amenaza. En sentido opuesto, niñas, niños y adolescentes no identificaron el CB como una preocupación principal. Sin embargo, resultó sorprendente que entre escolares que no percibían como víctimas, asumían como algo normal los insultos, y de igual forma, la exclusión social también se vio como algo cotidiano (INE, 2017).

Así mismo se señala que los chicos victimizados por el teléfono móvil o Internet, se implican en mayor medida que las chicas victimizadas como agresores en este fenómeno. Se sugiere como medida de intervención, la modernización en los tipos de violencia que experimenta la juventud en sus relaciones de pareja.

Fernández Rabanillo, J. L. (2017), trata de acotar la delimitación de la función del grupo de iguales, en la implicación en el bullying que previenen dicha implicación. Para ello, se vale de una muestra (N=1.207) alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria, de edades comprendidas entre 10-18 años y se lleva a cabo en Córdoba. Se concluye que el grupo de iguales y las competencias socioemocionales desplegadas en el mismo, constituyen un factor importante que condiciona la implicación de los escolares en bullying.

Dicha tesis doctoral, facilita recomendaciones para orientar y mejorar los planes de convivencia para prevenir la implicación en acoso escolar de los menores y así facilitar el ajuste psicosocial.

Figura 33

Investigaciones llevadas a cabo en la Comunidad de Andalucía (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
Dra Ortega (1977-1978), Proyecto ANDAVE	Detectar el porcentaje de agresores y víctimas en la ESO de 1º- 4º.	Sevilla	2828 alumnos educación secundaria (11-16 años) de ocho centros escolares, uno de cada provincia de Andalucía el estudio piloto se realizó con 869 alumnos de primaria y secundaria de cinco centros educativos de Sevilla;	En 1º-2º de la ESO los agresores 30% y víctimas 25%-30%; en 3º-4º 24% de agresores y víctimas entre el 17%-18%-
Melero, J.J. (1993)	Descubrir los casos de conflictividad y acoso escolar	Málaga	200 profesores de F.P. y Bachillerato 20 centros participantes Entrevistas semidirigidas	Todos los centros pertenecen a zonas desfavorecidas; los profesores y los alumnos entran en conflicto. Los malos tratos ocupan el 21% y el agresor pertenece a la misma aula que la víctima. Los agredidos confían su maltrato a sus compañeros en un 50% y a sus padres el 7%. Los tipos de maltrato principales son: insultos y motes; agresión física, amenazas, hostigamiento, robo y destrozos de pertenencias.
Durán, A. (2003)	Conocer la incidencia del acoso escolar averiguando los elementos y variables que determinan la génesis y	Granada	1.750 alumnos (14-18 años) Participan 15 centros públicos y concertados	El 23% de estudiantes se consideran víctimas del maltrato entre iguales. Las agresiones más destacadas son los insultos, agresiones físicas, aislamiento social y culpar a los compañeros de acciones no cometidas. Porcentaje de agresores 30%, víctimas

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
	mantenimiento de dicho fenómeno.			que no hablan con nadie de su agresión 37,5%, el 34% se lo comenta a sus amigos.
Benítez, Fernández & Berbén (2005)	Analizar los conocimientos y actitudes que poseen los futuros docentes de Educación Infantil, E. Primaria y Secundaria sobre la violencia entre escolares.	Granada	373 estudiantes de la Universidad de Granada de Educación Infantil, Educación Primaria y los del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) Cuestionario sobre maltrato entre iguales (Nicolaidis Toda & Smith, 2002)	Los resultados indican que los participantes conocen el problema y sus efectos aunque se necesita mayor información y formación específica para afrontar el fenómeno. Demandan formación para trabajar con las víctimas, los agresores, las familias y los observadores.
Consejo de Escolar de Andalucía(20 06)	Obtener información real y objetiva sobre el clima de convivencia cotidiana que se vive en los centros andaluces.	Andalucía	895 alumnos de ESO, 3.648 profesores, 1.223 miembros de equipos directivos, 3.027 padres/madres, 679 miembros del personal de administración y servicios, 884 consejeros escolares.	La discriminación por razón de sexo, aspecto o raza son poco frecuentes, al igual que agresiones físicas, el 66% creen que nunca se producen agresiones, el 26,9% indica que pueden ser esporádicas y el 7,2% cree que se producen de manera frecuente.
Jiménez (2007)	Analizar la incidencia del fenómeno y valorar la reducción de conductas de acoso logradas con propuestas de intervención.	Huelva	660 alumnos de 1º y 2º de la ESO 11-16 años). 54 aulas exploradas y 54 profesores tutores. Cuestionario pre-test y pos-test, incluye también el método de nominaciones.	Los resultados indican que la aplicación del programa disminuye las conductas agresivas, reducen las puntuaciones de conducta agresiva como víctimas. Los efectos de la intervención son positivos para los espectadores del grupo experimental que observan menos frecuencia de conductas agresivas.
Ortega, Calmaestra & Mora-	Determinar los distintos ámbitos en los que se producen el acoso escolar y	Córdoba	830 estudiantes de 12-18 años.	3.8% vertiente severa del cyberbullying (1.7% agresores, 1.5% víctimas y el 7.8% agresores victimizadas) a través del móvil o Internet; el 22.8% padecen cyberbullying de forma moderada u

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
Merchán (2008)	ver las distintas vertientes del mismo.			ocasional; el 2.3% de forma severa.
Alonso (2009)	Averiguar las similitudes y diferencias en las opiniones, creencias y actuación en la violencia escolar entre los profesores en activo y los alumnos del curso de Aptitud Pedagógica	Huelva	139 sujetos, 49% de profesores en activo y 51% de alumnos Cuestionario de Intimidación entre Iguales (Ortega & Mora-Merchán, 2000) y el Cuestionario del Defensor del Pueblo (1999),	Los resultados señalan que se hace necesario incluir un modelo sobre el tema en todos los programas de formación inicial y permanente de profesores para aumentar competencias en su labor docente.
García & Jiménez (2010)	Indagar las conductas violentas que se desarrollan a través de las nuevas tecnologías (teléfono móvil e Internet).	Huelva	180 alumnos de la ESO	Los estudiantes implicados en violencia escolar alcanzan el 43,2% de la muestra, lo sufren de forma moderada 32,6% y el 10,6% de forma moderada. Víctimas de insultos por el móvil y / o Internet el 13% muy a menudo y el 20% reciben amenazas por e-mail.
Gázquez, Pérez- Fuentes, Carrión & Santiuste (2010)	Comparar la prevalencia de determinadas conductas violentas en los mismos niveles educativos durante dos estudios transversales (2004-2005 y 2007-2008)	Almería	1.475 alumnos de la ESO (14-16 años) Cuestionario para estudiantes (Ortega & Del Rey, 2003), adaptado por Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno (2005)	Se detecta un descenso significativo en la prevalencia de casi todas las conductas violentas estudiadas (insultos, peleas, etc), durante estas edades y las chicas sufren el acoso verbal indirecto, ejercido por los chicos.
Pérez & Gázquez	Conocer la opinión del alumnado sobre variables	Almería	1.214 alumnos (12-16 años) 10 centros participantes	Bajo porcentaje de alumnado que sufre y ejerce episodios de violencia escolar (2,1%-3,5%). Han presenciado episodios de

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
(2010)	relacionadas con la conducta violenta dentro de la escuela.			violencia escolar nada (20,5%); poco (16,7%); bastante (26,8%) y mucho (20,5%). Los que ejercen la violencia sobre sus compañeros manifiestan: falta de exigencia de sus padres, problemas personales y despreocupación de los docentes por educar en valores.
Rodríguez, J.J. (2010)	Estudiar comparativamente cada uno de los tipos de victimización, tanto personales como culturales, en función del país (España vs. Inglaterra): la experimentación de las agresiones; quienes son los agresores; cómo se han sentido; la atribución que hacen de las causas y cómo respondieron conductualmente a estos hechos.	Córdoba	N1= 863 alumnos españoles de 6º de E. Primaria y de la ESO N2= 322 alumnos de Inglaterra Total : 1.185 escolares de España y de Inglaterra Cuestionario de Victimización Personal y Victimización Cultural entre escolares (Rodríguez,. Monks.& Ortega, 2007)	El alumnado español es más sensible que el inglés a la nocividad de todos los tipos de victimización. Todos los tipos de victimización personal (física, verbal, relacional directa e indirecta), son juzgados como más agresivos en las escuelas cordobesas que en las londinenses. Las chicas son más sensibles a los daños que pueden causar los distintos tipos de agresiones: verbal personal, relacional directo personal, relacional directo cultural y relacional indirecto cultural.
Piñeiro E.(2010)	Describir los niveles de violencia y victimización escolar en los centros de la ESO de la región de Murcia	Murcia	2.552 alumnos de ESO Escala de Hostilidad desarrollada y validada por Orpinas & Frankowski (2001), Test Bull-S, (Cerezo, 2000)	Chicos y chicas implicados en situaciones de acoso escolar (25,44%-74,56%). El 48,8% de los chicos han estado implicados alguna vez en conductas como hacer bromas o molestar, decir cosas a otro para hacer reír (46,4%), enfadarse (53,1%), insultar (42,2%), responder a golpes cuando son golpeados (44,5%), dar

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
				bofetadas (23,9%), animar a pelear (24,9%), amenazas (18%), peleas por estar enfadado (17,1%), o el uso de mensajes al móvil para amenazar (6,3%).
Cava (2011)	Analizar las diferencias de ajuste psicológico en víctimas de acoso escolar en función de la calidad de sus relaciones con padres, profesores e iguales.	Entornos rurales u urbanos de Andalucía	1.975 alumnos de 1º-4º de ESO y 1º-2º de Bachillerato (11-18 años) Cuestionario de victimización escolar basado la escala multidimensional de victimización de Mynard & Joseph (2000)	Las víctimas que mantienen menos relaciones sociales con sus padres, profesores e iguales, muestran más ajuste psicológico que las víctimas con peor calidad en estas relaciones.
Romera, Del Rey & Ortega (2011)	Conocer la prevalencia del bullying en las escuelas de Primaria de Nicaragua	Nicaragua (Managua y su área metropolitana)	3042 escolares de Primaria de 4º-6º de edades comprendidas entre 10-12 años. Se exploraron 46 escuelas de Primaria.	El nivel de implicación en bullying es más elevado que en los países ricos y los chicos están más implicados que las chicas en bullying verbal, físico y psicológico.
Martínez-Monteagudo et al. (2011)	Identificar la existencia de distintas situaciones que provocan ansiedad escolar dando lugar a diferentes perfiles ansiosos	Málaga	365 alumnos de la ESO de Málaga. El instrumento utilizado es el Cuestionario de Ansiedad Escolar (García-Fernández, et al., 2011), Cuestionario de Clima Social (Trianes et al., 2006) y Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana, (Fernández-Baena et al. 2011).	Identifican tres perfiles de ansiedad escolar y que existen diferencias significativas entre los tres perfiles en las variables clima referente al profesorado entre los grupos con baja y alta ansiedad escolar y la experiencia personal de sufrir violencia entre el grupo con baja y media ansiedad escolar y entre el grupo con baja y alta ansiedad escolar.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
Santos & Cerezo (2011)	Conocer la estructura social y afectiva de un grupo de alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria y su relación con la dinámica bullying	Murcia	426 alumnos de 9-12 años de Educación Primaria (4º, 5º y 6º) y 18 aulas exploradas de tres centros de la región de Murcia y el instrumento utilizado el Test Bull-S (Cerezo, 2002)	Los resultados señalan que los agresores a pesar de ser rechazados, son valorados como fuertes y con cierta popularidad. Esto les sitúa en una posición de mayor poder frente a las víctimas, las cuales son consideradas cobardes y se les tiene manía, lo que sin duda actúa como factor clave en la prevalencia del fenómeno.
Calmaestra (2011)	Detectar las características del fenómeno cyberbullying y contrastarlas con las del cyberbullying	Córdoba	Muestra de 1.671 alumnos de 1º y 3º de la ESO y 1º de Bachiller. Los instrumentos utilizados fueron varios: Cardona (2002), Gambará (2002), Latorre (2003), Genta et al. (2011).	14% implicados en fenómenos de bullying directo ocasional y un 4,1% en fenómenos frecuentes. Bullying indirecto: 25%; ocasional, 21%, frecuente, 4,2%. Cyberbullying por teléfono móvil, 8% y por Internet, un 10%.
Durán & Martínez (2015)	Analizar el ciberacoso mediante el teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo	Sevilla	336 estudiantes de 1º curso de las titulaciones de Educación Primaria, Psicología y Periodismo de la Universidad de Sevilla.	El 57,2% declara haber victimizado por su pareja mediante el móvil y un 27,4% a través de Internet. Un 47% acosó a su pareja con el móvil y por Internet el 14%.
Fernández	Delimitar el rol del grupo de iguales en la implicación en	Córdoba	1.207 estudiantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria, de tres centros de	El grupo de iguales y las competencias socioemocionales que en él se despliegan son un factor importante. Recomendaciones para

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
Rabanillo, J. L. (2017)	bullying o en la configuración de contextos que previenen dicha implicación.		titularidad pública y privados-concertados.	mejorar los planes de convivencia y las actuaciones docentes, para prevenir el bullying.

Comunidad Autónoma de Aragón

En la citada comunidad en el año 2006, varios investigadores, *Gómez-Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz & San Agustín* acometen el estudio denominado Relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Su objetivo consistía en el estudio de las relaciones de convivencia en la enseñanza no universitaria en la comunidad aragonesa, al igual que los conflictos relacionales derivados de la misma, haciendo especial hincapié en el acoso escolar entre el alumnado, considerando también el conocimiento y el punto de vista que poseen los alumnos, los profesores y los padres. La muestra la componían 8984 escolares de 5º,6º, Primaria, ESO y Bachillerato, 623 profesores y 40 AMPAS. Los centros colaboradores ascendieron a 63 contando los públicos y los de titularidad concertada (el 77% de los centros colaboradores fueron públicos y el resto concertados).

El 26% del alumnado afirma no haber vivido nunca una relación de conflicto, mientras que el 68,7% afirma que ha tenido alguna experiencia aislada “a veces”, el 4% indica que se dan casos con relativa frecuencia o prácticamente todos los días y el 32,4% de los alumnos indican que han sido víctimas de acoso a manos de algún compañero, mientras que el 28,2% lo han sido en situaciones ocasionales y aisladas. La comunicación de la victimización por parte de las víctimas, no es comunicada a nadie por no preocuparle al estudiante en el 37,6%; un porcentaje menor, el 6,7% permanece en riesgo, y el 4,6% no sabe con quién hablar; otros se lo comunican a la familia (24,5%), mientras que el 20% se sinceran con los conocidos o amigos, y finalmente, algunos se lo transmiten al tutor o al equipo directivo respectivamente (8,3%-2,4%).

El 38,5% reconoce su participación como agresor en acciones de acoso; las diferencias de género en este sentido son ilustrativas, ya que el 75,52% de las chicas, frente al 50% de los varones, declaran no haberse mostrado nunca violentos/as con sus compañeros/as.

Tabla 7*Perspectiva del testigo en relación a la modalidad de acosos.*

Modalidades de acoso	Porcentaje
Insultos, motes, hablar mal de otros	62,7%
Daño físico (empujones, patadas)	12,7%
Amenazas, chantajes ...	8,8%
Rechazo y aislamiento ...	7,4%
Múltiples formas	17,2%

Figura 34*Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Aragón**(elaboración propia).*

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Prevalencia y Conclusiones
Gómez- Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz & San Agustín (2006)	Estudiar las relaciones de convivencia en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Aragonesa, al igual que los conflictos relacionados derivados de la misma, haciendo hincapié en el acoso escolar entre el alumnado, considerando el conocimiento y el punto de vista que poseen los alumnos, profesores y padres.	Comunidad aragonesa	8.984 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Colaboran 63 centros públicos y concertados Instrumentos de recogida de datos: Cuestionarios, test sociométrico y grupos de discusión Gómez-Bahillo, Elboj, Puyal, Sanz & San Agustín, 2006)	El 26% no han sufrido conflicto, el 68,7% a veces y el 4% lo sufren con frecuencia o todos los días. El 32,4% del alumnado son víctimas de acoso a manos de algún compañero y el 28,2% lo son en situaciones ocasionales y/o aisladas. Las víctimas no comunican su agresión a nadie (37,6%), se lo dicen a la familia (24,5%) y el 20% se sinceran con los amigos o conocidos, al tutor se lo dicen (8,3%-2,4%) y el 38,5% reconoce su participación en acciones de acoso escolar.

Comunidad de Asturias

Hernández (2001), realiza un trabajo de investigación para estudiar las relaciones de los niños agresivos con sus iguales a nivel de aceptación o rechazo, incidiendo en el ámbito académico y en el lúdico. Para ello utiliza una muestra de 132 alumnos de Mieres de 1º-6º de Educación Primaria. Les aplica la Subescala Agresividad-Terquedad (AT) de la Batería de Socialización para profesores BAS-1 de Silva & Martorell (1989,1982). Entre los resultados más destacados señalamos que los chicos son rechazados de modo más significativo que las niñas en el ámbito lúdico y académico (0.097 y 0.068).

El 11% no es elegido nunca para ser compañero de estudio y los rechazados alcanzan el 8.9% en el ámbito académico. El 3.2% son niños populares y los populares en el contexto académico 4%; los olvidados o ignorados 3.2%. Así mismo los comportamientos más agresivos se dan en los cursos más elevados siendo inferiores en los más bajos.

Moral, (2005), trata de estudiar las actitudes ante las conductas disruptivas manifestadas en el ámbito académico a triple nivel: cognitivo (creencias, expectativas), afectivo (sentimientos, valoraciones, concienciación) y comportamiento (disposición personal ante la violencia bullying), de acuerdo con el enfoque tridimensional de la evaluación de las actitudes. La muestra utilizada es de 329 alumnos de la ESO de 12-19 años y se vale del Cuestionario Self Description Questionnaire (Marsh, 1990). Los principales resultados indican que los jóvenes se muestran contrarios al empleo de la violencia física, siendo más permisivos ante otras manifestaciones como la violencia verbal y psicosocial (poner motes, propagar rumores, exclusión grupal de las víctimas). Se encuentran diferencias inter-género, siendo los chicos los que muestran actitudes más permisivas.

Álvarez-García et al. (2010), analizan la relación entre fracaso escolar y violencia en los centros de Educación Secundaria. La muestra que utilizaron fue de 1472 estudiantes de siete centros de Asturias de la ESO y aplicaron el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) (Álvarez et al. 2006). A la luz de la investigación realizada concluyen que el alumnado que ha repetido alguna vez, percibe mayores niveles de

violencia en su centro educativo que aquellos que nunca han repetido, cumpliéndose en todas las variables evaluadas y el tipo de violencia más habitual es la violencia verbal.

Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez & González Castro (2011), estudian la violencia escolar a través de las TIC, valiéndose de una muestra de 634 alumnos de 13-14 años y se lleva a cabo dicho estudio en Asturias.

La principal conclusión a la que llegan los autores radica en el mayor nivel de violencia a través de las TIC en el 2º curso de educación secundaria, no habiéndose notado diferencia entre sexos.

Dobarro (2011), llevó a cabo su tesis doctoral cuyo objetivo fundamental fue diseñar y contrastar instrumentos para la evaluación de la convivencia escolar, desde el punto de vista psicométrico y adaptados a las diferentes etapas educativas y analizar la convivencia escolar en los centros de enseñanza obligatoria del Principado de Asturias. Para ello se valió de una muestra total de 3.638 alumnos de Educación Primaria (1.041) y 2.597 de Educación Secundaria Obligatoria (1º - 4º), de veinte centros educativos públicos y privados-concertados, valiéndose del cuestionario CUVE (Álvarez et al., 2006).

Entre las conclusiones más destacadas se señala que el tipo de violencia más habitual en los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria, es la disrupción en el aula, impidiendo que el profesor pueda llevar a cabo sus explicaciones y el alumnado no dejando trabajar a sus compañeros. Además se da la violencia verbal entre compañeros, expresada en la manifestación de rumores, insultos y poner motes. La violencia física directa (pegar, pelearse), aparece como menos habitual; también destacan las collejas y los cachetes bromeando.

Las diferencias de género en el nivel percibido de violencia escolar se incrementa a lo largo de la vida educativa, así en el tercer Ciclo de Educación Primaria, el alumnado percibe un mayor nivel de violencia física, tanto directa como indirecta y de violencia del profesorado hacia el alumnado. Así mismo en la Educación Secundaria se percibe un mayor nivel de disrupción en el aula, violencia verbal entre el alumnado, violencia física indirecta y violencia del profesorado hacia el alumnado en mayor cuantía que en el tercer Ciclo de Educación Primaria.

Álvarez-García, Menéndez Hevia, S., González-Castro, P. & Rodríguez Pérez, C. (2012), llevan a cabo un estudio de investigación cuyo objetivo es analizar la relación entre Hiperactividad-Impulsividad y Déficit de Atención y participar como víctima o agresor en situaciones de violencia escolar. Se valen para este estudio, de una muestra de 398 estudiantes de ESO. El instrumento utilizado es el EDAH adaptado, y el Cuestionario construido a partir de los ítems de escala EDAH, Evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Farré & Narbona, 2001). Los resultados muestran que la Hiperactividad-Impulsividad correlaciona positivamente con los cuatro tipos de agresión evaluados (exclusión social y burlas; violencia física directa y amenazas entre estudiantes; violencia física indirecta por parte del alumnado y disrupción en el aula), en mayor medida que el déficit de atención.

Señalan además que el déficit de atención correlaciona positivamente con ser víctima de violencia entre estudiantes (exclusión social y burlas y violencia física directa y amenazas), en mayor medida que la hiperactividad-impulsividad. Finalmente, la hiperactividad-impulsividad correlaciona positivamente con informar ser víctima de violencia de profesorado hacia alumnado, en mayor medida que el déficit de atención.

Figura 35

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Asturias.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencias
Hernández, E. (2001)	Estudiar las relaciones de los niños agresivos	Asturias (Mieres)	132 alumnos de Educación Primaria (1º-6º)	Las niñas muestran menos comportamientos agresivos que los chicos. En los cursos elevados mayor nivel de agresividad que en los cursos inferiores.
Moral, M.V. (2005)	Estudiar las actitudes ante las conductas disruptivas a nivel cognitivo, afectivo y comportamental.	Asturias	329 alumnos de la ESO (12-19 años) Cuestionario Self Description Questionnaire (Marsh, 1990)	Los chicos se muestran más permisivos ante la violencia verbal y psicosocial, y contrarios al empleo de la fuerza física.

Álvarez-García et al. (2010)	Analizar la relación entre fracaso escolar y violencia en los centros de la ESO	Asturias	1472 alumnos de siete centros educativos de Asturias de la ESO y bachillerato.	El alumnado repetidor percibe mayor índice de violencia en su centro educativo que aquellos que no han repetido. El tipo de violencia más habitual es la verbal.
Dobarro (2011)	Analizar la convivencia escolar en los centros de enseñanza obligatoria del Principado de Asturias, desde el punto de vista psicométrico.	Asturias	3.638 alumnos en total; de Educación Primaria (1.041) y de Educación Secundaria (2.597), de veinte centros educativos públicos y privados-concertados. El instrumento utilizado fue el CUVE (Álvarez et al., 2006).	El tipo de violencia predominante es la verbal entre compañeros (rumores, insultos y poner motes). La violencia física directa (pegar, pelearse) aparece como menos habitual, a pesar de que se dan las collejas y los cachetes con carácter de broma.
Álvarez-García, Menéndez Hevia, González-Castro & Rodríguez, P. (2012)	Analizar la relación entre Hiperactividad-Impulsividad y Déficit de Atención y participar como víctima o agresor en situaciones de violencia escolar.	Asturias	398 alumnos de ESO Evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Farré & Narbona, 2001)	La Hiperactividad-Impulsividad correlaciona positivamente con los cuatro tipos de agresión evaluados (exclusión social y burlas, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado y interrupción). El déficit de atención correlaciona positivamente con ser víctima de violencia escolar entre estudiantes (exclusión social y burla, violencia física directa y amenazas) en mayor medida que la hiperactividad-impulsividad. La hiperactividad-impulsividad correlaciona positivamente con informar ser víctima de violencia del profesorado hacia el alumnado en mayor medida que el déficit de atención.

Islas Baleares

Orte, (2006), estudia los acosos del alumnado mediante las nuevas tecnologías y para ello utiliza una muestra de 770 estudiantes de 11-19 años. Detecta que el 20% sufren en alguna ocasión acoso digital, en cualquiera de sus manifestaciones. La forma de cyberbullying más popularizada y extendida es el acoso a través del móvil, así el 14% han sido objeto de agresiones telefónicas, el 5% fueron agredidos en salas de chat o mediante mensajes instantáneos y el 4% mediante e-mail.

Sureda, Comas, Morey, Mut, Salvas & Oliver (2009), investigan las formas de cyberbullying llevadas a cabo por el alumnado y toman una muestra de 500 estudiantes de 15-16 años. Los resultados indican que el 13.4% dice que los mensajes privados y los rumores, se difunden mediante Internet o teléfono móvil; el 11.6% recibe insultos y amenazas por correo electrónico mensajes de móvil; el 8.8% indica que se difunden por Internet o por el móvil, imágenes tuyas indiscretas o comprometidas y el 9.4% admite haber enviado mensajes negativos y/o amenazantes.

Figura 36

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en las Islas Baleares.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencias
Orte, (2006)	Estudia los acosos del alumnado mediante las nuevas tecnologías	Islas Baleares	770 estudiantes de 11-19 años.	El 20% sufren en alguna ocasión acoso digital, en cualquiera de sus manifestaciones. La forma de cyberbullying más popularizada y extendida es el acoso a través del móvil, así el 14% han sido objeto de agresiones telefónicas, el 5% fueron agredidos en salas de chat o mediante mensajes instantáneos y el 4% mediante e-mail.

Sureda, Comas, Morey, Mut, Salvas & Oliver (2009)	Investigan las diversas formas de cyberbullying		500 estudiantes de 15-16 años.	El 13.4% dice que los mensajes privados y los rumores, se difunden mediante Internet o teléfono móvil; el 11.6% recibe insultos y amenazas por correo electrónico mensajes de móvil; el 8.8% indica que se difunden por Internet o por el móvil, imágenes suyas indiscretas o comprometidas y el 9.4% admite haber enviado mensajes negativos o amenazantes.
---	---	--	--------------------------------	--

Canarias

Martín, & Muñoz de Bustillo (2009), llevan a cabo un estudio de investigación con el objeto de realizar un análisis de la preferencia y el rechazo entre iguales desde una perspectiva contextual, teniendo en cuenta los diferentes escenarios que desarrollan las relaciones sociales. La muestra utilizada es de 777 alumnos del 2º y 3º Ciclo de Educación Primaria (3º-6º) y del 1º Ciclo de Educación Secundaria, de 21 centros educativos públicos de Tenerife. Se valen del cuestionario sociométrico de Díaz-Aguado (2006). Los resultados encontrados indican que la preferencia y el rechazo están mediatizados por los contextos interpersonales, así mientras que la preferencia está marcada por el contexto académico, el rechazo tiene una connotación tras-contextual.

Los porcentajes de los diferentes tipos de preferidos y rechazados no varían entre los cursos analizados; se identifican algunas características conductuales que diferencian a los distintos tipos de alumnos preferidos y rechazados y es necesario realizar análisis sociométricos contextualizados, ya que las relaciones sociales, y por tanto el estatus sociométrico, varían en función del escenario en el que se desarrollan.

La aceptación y el rechazo están mediatizados por el contexto en el que se llevan a cabo las interacciones, lo que confirma la necesidad de adoptar un enfoque contextual a la hora de estudiar la interacción entre iguales en la escuela (Díaz-Aguado, 2006; Fernández-Enguita et al., 2008; Martín, et al., 2008; Muñoz de Bustillo & Martín, 2007)

Los niños aceptados y rechazados son (11,1% y 10,8%) respectivamente, y son resultados similares a los encontrados en otros estudios situándose entre el 10%-15%

(García-Bacete, 2007), pero cuando se consideran otros contextos tales como el ocio o el académico, los porcentajes varían considerablemente.

En este trabajo no se encontraron diferencias significativas en la distribución de los distintos tipos sociométricos analizados a lo largo de la escolaridad, al menos en los niveles de la muestra, siendo este resultado coherente con los encontrados en otras investigaciones (García-Bacete, García & Monjas, 2008).

Ceballos, Correa, Correa, Rodríguez & Vega (2012) llevan a cabo un estudio con el objeto de enriquecer el análisis del conflicto escolar aportando la perspectiva del alumnado y para ello se valen de una muestra de 452 alumnos del Primer Ciclo y del Segundo Ciclo de la ESO; los centros participantes en el estudio son rurales, urbanos y suburbanos de Tenerife. El instrumento usado es el Inventario de Situaciones Conflictivas en los Centros Escolares (Ceballos, Correa, Vega, Gorostiza, Hernández et al., 2002).

Los resultados indican que la frecuencia de los conflictos percibida es baja a media ($M=1,28$, $DT= 0,45$), siendo mayor en los conflictos con el sistema escolar. (Grupo A: $M=1,65$; $DT= 0,51$) y los ocurridos entre iguales (Grupo B: $M= 1,32$, $DT= ,56$), en tanto que la menor frecuencia se asigna a los conflictos entre profesores y alumnos (Grupo C: $M=0,86$; $DT= 0,46$). Los conflictos entre iguales son significativamente más frecuentes que las que se producen entre profesores y alumnos.

Figura 37

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en Canarias (elaboración propia).

Estudios Autor /es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Martín & Muñoz-Bustillo (2009)	Analizar la preferencia y el rechazo entre iguales desde una perspectiva contextual, teniendo en cuenta los diferentes	Tenerife	777 alumnos del 2º y 3º Ciclo de Educación Primaria (3º-6º) y el 1º Ciclo de la Educación Secundaria Participan 21 centros públicos Cuestionario	La preferencia y el rechazo están mediatizados por los contextos interpersonales y la preferencia viene marcada por el contexto académico y el rechazo tiene una connotación tras-contextual. Los porcentajes de los diferentes tipos de preferidos y rechazados no varían entre los cursos

Estudios Autor /es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	escenarios que desarrollan las relaciones sociales.		Sociométrico (Díaz-Aguado, 2006)	analizados. Los alumnos aceptados y rechazados son (11,1%-10,8%) respectivamente.
Ceballos, Correa, Correa, Rodríguez, Rodríguez & Vega (2012)	Enriquecer el análisis del conflicto escolar con la visión del alumnado.	Tenerife	452 alumnos del 1º y 2º Ciclo de la ESO. Inventario de Situaciones Conflictivas en los Centros Escolares (Ceballos, Correa, Vega, Correa, Gorostiza, Hernández et al., 2002)	La frecuencia de los conflictos va baja a media, es más problemático el conflicto con el sistema escolar y los ocurridos entre iguales. Los conflictos entre iguales son más frecuentes que los que se producen entre profesores y alumnos.

Comunidad de Castilla y León

Avilés, en el año 2002, llevó a cabo una investigación en la que trataba de determinar las causas y medir el maltrato entre escolares en la provincia de Valladolid, siendo objeto de su tesis doctoral, figurando con el título “La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia”. Los objetivos fundamentales se basan determinar la incidencia de la intimidación, determinar sus formas más habituales en los centros en los que se imparte ESO en Valladolid, analizar la influencia de las variables de género, curso, nivel educativo, al igual que la titularidad del centro. La muestra la constituían 496 estudiantes de 1º a 4º de ESO, pertenecientes a cinco institutos de enseñanza secundaria de la provincia de Valladolid, y su material estaba constituido por el cuestionario denominado CIMEI (Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales).

Los resultados a los que llegó el autor, indican que el 29,7% se consideraba víctima de maltrato, casi el 31% reconocía agredir a algún compañero, y respecto a la edad, el número de agresores va en aumento entre los 12 y los 15 años, descendiendo posteriormente. El 81,6% de los espectadores señalaban que habían sido testigos de la intimidación en su centro, mientras que el 42,7% indicaba que dicho acoso tenía lugar de forma ocasional, siendo los tipos de maltrato más frecuentes “poner notes” en el

43% de los casos, “reírse de alguien” (34%), daños físicos, pegar patadas, empujar, lo han presenciado el 26%, las exclusiones sociales, el 24%.

Las comunicaciones de dichos maltratos, indicaban que el 17% de las víctimas, no se lo comunicaban a nadie, si los comunicaban a alguien (compañeros/as) el 43%, y a algún miembro de su familia en el 29,3% de los casos, siendo los protagonistas del acoso, chicos pertenecientes a la clase de la víctima en el 32% de los casos, y además del mismo curso, los agresores de otra clase, alcanzaban el 25%. La ocurrencia de los acosos se llevaban a cabo en un 49% de los casos en el aula cuando estaba ausente el profesor, en los pasillos según el 35% del alumnado, finalmente, en opinión del 31% se ubicarían en el patio de recreo. Investigada la ayuda recibida por las víctimas, se detectaba que nadie intervenía en opinión del 40%.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela.* El objetivo consistía en indagar las diferencias de atribución causal entre los participantes del bullying, según la situación de participación en el maltrato desde la que juzgan los hechos y el perfil habitual que ocupan en las situaciones de intimidación. La muestra era de 2181 alumnos de edades comprendidas entre los 10-18 años; de ellos correspondían al Tercer Ciclo de Educación Primaria (79), 989 del Primer Ciclo de Educación Secundaria y 1001 relativos al Segundo Ciclo de la ESO y las provincias participantes en el citado estudio de investigación eran Álava, Valladolid y Vizcaya.

Tabla 8

Distribución por sexo y perfil en el bullying del grupo de análisis (elaboración propia).

Perfil	Chicos (51,4)	%	Chicas (48,6)	%	Total	%
Agresores/as	99 (13,4)		27 (3,9)		126 (8,8)	
Víctimas	62 (8,4)		54 (7,8)		116 (8,1)	
Agresores agredidos	12 (1,6)		5 (0,7)		17 (1,2)	
Testigos	564 (76,5)		610 (87,6)		1174 (81,9)	
Total	737 (100)		696 (100)		1433 (100)	

Fuente: Avilés (2006)

Los resultados indicaban que los chicos agresores alcanzaron el 13,2% frente a las chicas 3,9%; los chicos que eran víctimas suponían el 8,4% frente al 7,8% de las mujeres. El acoso se hacía más patente en el sexo femenino. Los bullies agredidos únicamente alcanzaban el 1,6% siendo del 0,7% en las chicas, mientras que los testigos masculinos sumaban el 76,5% superado por las chicas que lograba un porcentaje muy alto (87,6%).

Las conclusiones de esta investigación ponen de manifiesto las diferencias de atribución de los participantes en el bullying, cuyo conocimiento debe permitir intervenir de modo más efectivo. Para lograr una adecuada intervención se deben brindar espacios donde los alumnos puedan compartir opiniones, creencias, sentimientos, emociones, así como las explicaciones de los agresores, los sentimientos de las víctimas y el compromiso de los testigos en la resolución de los conflictos. De esta forma, todos los implicados tomarán conciencia de las situaciones de maltrato entre iguales, a fin de identificarlos, definirlos, acotarlos y desvelar los prejuicios y las actitudes contradictorias de quienes se ven inmersos en los mismos.

Avilés, J. M. (2009a), llevó a cabo otro trabajo de investigación titulado “Victimización percibida y Bullying: Factores diferenciales entre víctimas”. El objetivo fundamental consistía en contrastar las diferencias que los perfiles de victimización presentan en aspectos como adaptación escolar, reacción emocional, atribución causal, comunicación y afrontamiento entre no víctimas y víctimas del *bullying* y, por otra, entre distintos perfiles de víctimas. La muestra la componen 2169 sujetos de 10 a 20 años de dieciséis centros educativos que en 2005 participaron en un proyecto de formación sobre bullying en las Comunidades Autónomas españolas de Castilla y León, y el País Vasco y realizaron su evaluación inicial a partir de un autoinforme. El investigador trabajó con tres tipos de víctimas, las sistemáticas, las ocasionales y las agresivas.

Se observó que son las víctimas sistemáticas, VS (.002) y las víctimas ocasionales, VO (.023) quienes tienden a comunicarse más con sus familias que las víctimas asociadas, VAs. Son las chicas víctimas quienes se comunican más con sus familias (.021) y con sus compañeros/as (.000) que los chicos victimizados. Entre las medidas que se llevan a cabo es necesario practicar con las víctimas su respuesta verbal ante el abuso, la mirada de sus ojos, la conducta ante la posibilidad de daño físico y las

técnicas de comunicación eficaz; también serán importantes, el dominio de la respiración y la posición corporal.

Avilés (2009b): Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. En *Boletín de Psicología*, (96), 79-96. Valencia: Promolibro. Su objetivo consiste en valorar los perfiles y las diferencias que se producen en las dinámicas de cyberbullying a través del móvil e Internet entre el alumnado de la ESO. Como método de estudio, utilizó una muestra de N= 730 alumnos/as de Educación Secundaria de 8 centros públicos de Castilla y León y Galicia, y el sistema utilizado para el procesamiento estadístico es el SPSS para el análisis de contingencia entre variables de estudio.

Las conclusiones de dicho estudio indican que las situaciones de cyberbullying son ligeramente inferiores a la del bullying tradicional. La intimidación es superior en el sexo masculino en contraposición a otros estudios de otros países tales como Japón, Corea del Sur y Portugal, en los que los acosos llevados a cabo por las chicas son sensiblemente superiores al de los chicos. Los agresores y victimizados suspenden múltiples materias curriculares, facilitando así una amplia relación entre altos niveles de fracaso escolar y víctimas por Internet y agresores de cyberbullying por Internet. Las chicas evalúan como dañinas las formas de maltrato tanto del móvil como de Internet.

Otra investigación de Avilés, la constituye la llevada a cabo con el título: "Éxito escolar y cyberbullying" (2010). Su objetivo consiste en relacionar las dinámicas de ciberacoso con los perfiles escolares de éxito, teniendo en cuenta las relaciones entre bullying y rendimiento escolar (éxito-fracaso). La muestra la constituyen 955 sujetos de 12 centros escolares públicos y concertados de la Comunidad de Castilla y León, con estudiantes de 1º - 4º de la ESO y de 1º de Bachillerato. El instrumento utilizado consiste en un autoinforme que aborda diferentes aspectos del bullying tradicional, el cyberbullying a través del móvil y el cyberbullying a través de Internet (Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2007), logrando cinco perfiles: víctima, agresor/a, agredido/a, espectador/a y ajeno/a.

Los resultados indicaron que existían diferencias significativas en el éxito escolar entre perfiles de bullying de las tres modalidades: tradicional (.001), maltrato a través del móvil (.057) y a través de Internet (.033). Se observó que las diferencias significativas en el éxito escolar se producen entre el perfil de los agresores frente a los

demás (víctimas, espectadores, ajenos). Los chicos obtienen peores rendimientos que las chicas; los agresores logran peores niveles de rendimiento entre los chicos que suspenden “todas o casi todas”. Entre los chicos que son victimizados, las mayores diferencias se dan entre los que logran los mejores resultados (“sacan buenas notas”), y las chicas “van aprobando todo”. En el bullying tradicional ignoran los ataques el 7% de las víctimas, el 16,95 en Internet y mediante el móvil el 40,5%; devuelven los ataques en el bullying presencial el 4,3%, en Internet el 8,5% y por el móvil tan solo el 2,4%.

Avilés, J. M. (2018), en el presente estudio pretende analizar comparativamente, las percepciones de 40 adolescentes de 12-16 años, de cuatro provincias españolas (Lugo, Pamplona, Huelva y Badajoz), sobre el programa “Proyecto Bullying” de la cadena “Cuatro”, a través de entrevistas en profundidad.

Los resultados demuestran que los adolescentes están concienciados con el problema del acoso escolar. Son muchos los que muestran atenuación y vulnerabilidad frente al problema, rehuendo de la búsqueda de soluciones y manteniéndose al margen.

Avilés, José M^a. (2018), lleva a cabo una investigación para constatar la influencia de los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) de cara a mejorar la convivencia y el acoso escolar. Se lleva a cabo en centros públicos de Castilla y León, con una muestra de 438 alumnos, distribuida en dos grupos, 243 chicos/as con Equipos de Ayuda y otro de 195 con alumnado de ESO (12-14 años) y sin Equipos de Ayuda.

Constata el investigador que el maltrato en el alumnado brasileño se dobla (24,5%), frente al 10,27% del encontrado en España. Las posibles causas aluden a la culpabilización de la víctima (10%), frente al 4% en los centros sin Equipos de Ayuda.

Figura 38

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Castilla y León.

Estudios Autor /es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Avilés, J.M. (2002)	Medir el maltrato entre escolares en la provincia de Valladolid y determinar las formas más habituales	Valladolid	496 alumnos de ESO (1º-4º) de 12-15 años Validación del Cuestionario CIMEI, Avilés (2002)	El 81,6% de los espectadores han sido testigos de intimidación en su centro; el 42,7% dice que el acoso es ocasional. Los tipos de maltrato: poner motes 43%; reírse de alguien 34%; daños físicos, pegar patadas, empujar, lo han presenciado el 26%; exclusiones sociales 24%. El 17% de las víctimas no comunican a nadie sus maltratos; a sus compañeros el 43%; a alguien de la familia 29,3%; los agresores pertenecen al aula de la víctima 32% y son de otra clase en el 49% de los casos.
Avilés J.M. (2006)	Indagar las diferencias de atribución causal entre los participantes del bullying según la situación de participación en el maltrato desde la que juzgan los hechos y el perfil habitual que ocupan en las situaciones de	Álava, Valladolid y Vizcaya	2181 alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria y de la ESO Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales: CIMEI (Avilés, 1999)	Los chicos agresores alcanzan el 13,2% y las chicas el 3,9%; chicos víctimas 8,4% frente al 7,8% de chicas. Los testigos masculinos 76,5% y femeninas 87,6%. Se ponen de manifiesto las diferencias de atribución de los participantes en el bullying cuyo conocimiento debe permitir intervenir de modo más efectivo.

Estudios Autor /es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	intimidación.			
Avilés J.M. (2009a)	Contrastar las diferencias que los perfiles de victimización presentan en aspectos como adaptación escolar, reacción emocional, atribución causal, comunicación y afrontamiento entre no víctimas y víctimas del bullying y por el contrario entre los distintos perfiles de víctimas.	Castilla y León y País Vasco	2.169 alumnos de 10-20 años de 16 centros educativos Evaluación inicial mediante Autoinforme	Detectadas tres tipos de víctimas: Víctimas sistemáticas VO (0.21); víctimas ocasionales VO (0.23) y víctimas agresivas Vas. Las víctimas se comunican con sus familias (0.21) y con sus compañeros (.000). En las medidas llevadas a cabo es necesario practicar con las víctimas su respuesta verbal ante el abuso, la mirada de sus ojos, la conducta ante la posibilidad de daño físico y las técnicas de comunicación eficaz.
Avilés J.M. (2009b)	Valorar los perfiles y las diferencias que se producen en las dinámicas de cyberbullying a través del móvil e Internet en el alumnado de la ESO.	Castilla y León y Galicia	730 alumnos de la ESO Participan 8 centros	Las situaciones de cyberbullying son ligeremante inferiores a las del bullying tradicional. La intimidación es superior en el sexo masculino en contraposición a otros estudios de países tales como Japón, Corea del Sur, Portugal en los que los acosos llevados a cabo por las chicas son sensiblemente superiores al de los chicos.
Avilés, J.M: (2010)	Relacionar las dinámicas de ciberacoso con los perfiles escolares de éxito, teniendo en	Castilla y León	955 alumnos de 1º-4º de la ESO y de 1º de Bachillerato	Existen diferencias significativas en el éxito escolar entre perfiles de bullying de las tres modalidades: tradicional (.001), maltrato a través

Estudios Autor /es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	cuenta las relaciones entre bullying y rendimiento escolar (éxito-fracaso)		Participan 12 centros educativos Autoinforme que aborda aspectos del bullying tradicional, cyberbullying a través del móvil y cyberbullying a través de Internet (Ortega, Calmaestra & Mera-Merchán, 2007)	del móvil (.057) y a través de Internet (.033). Los chicos obtienen peores rendimientos que las chicas; los agresores logran peores niveles de rendimiento entre los chicos que suspenden todas o casi todas las materias. En el bullying tradicional ignoran los ataques el 7% de las víctimas, el 26,95 % en Internet y mediante el móvil el 40,5%. Devuelven los ataques en el bullying presencial el 4,35, en Internet el 8,5% y por el móvil el 2,4%.
Avilés J. M. & Petta, R. (2018)	Analizar la influencia de los sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) en la mejora de la convivencia y el maltrato entre iguales.	Castila y León	N= 438. Muestra de 243 chicos/as y otra de 195 de ESO (11-14 años).	La frecuencia de intimidación en los brasileños que no tienen Equipos de Ayuda, se dobla la frecuencia de intimidación que sucede todos los días (10,27%). La culpabilización de la víctima dupone el 10%, frente al 4% en los Equipos de Ayuda, minimización de las consecuencias 6,5%, como la deshumanización de la víctima.

Comunidad de Castilla-La Mancha

Una investigación del año 2007, es la llevada a cabo por Navarro y col. (2007) *El acoso escolar entre estudiantes de primaria y su relación con la identidad de género*. La muestra se seleccionó al azar entre catorce colegios de Educación primaria de Castilla-La Mancha y la muestra final estuvo constituida por 1692 alumnos, entre 8 y 12 años, (45,8% chicas, y 54,2% chicos). Su objetivo era conocer la implicación en las conductas de acoso escolar, y para ello se utilizó una versión traducida del “*Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interaction at school*” desarrollado por Rigby and Bagshaw (2003).

Los resultados revelan elevados índices de acoso escolar en los últimos años de Educación Primaria, tanto entre chicos como entre chicas. Sin embargo, también se ha demostrado que existen diferencias en puntuaciones de masculinidad y feminidad entre víctimas y agresores, con un predominio del rol masculino entre los agresores, independientemente del sexo biológico de estos, confirmándose la relación entre masculinidad y comportamiento agresivo entre estudiantes de primaria.

La conclusión fundamental fue que el mayor porcentaje de sujetos (chicos y chicas), se identificaba con lo masculino (un 33% frente a un 31% en el rol femenino).

Otra investigación llevada a cabo en esta Comunidad es la desarrollada por Montañés et al. (2009), es *El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas*. El estudio se reduce a una revisión teórica del problema del maltrato entre iguales, no figurando ningún procedimiento estadístico. Concluyen los autores que para establecer niveles de calidad para la solución de los conflictos, se hacen necesarios la negociación y el aprendizaje cooperativo.

Carpio de los Pinos, C. & Tejero, J. M. (2012), realizan un trabajo de investigación con el objetivo de contrastar la eficacia de un programa de intervención en la prevención de la violencia en un instituto de Educación Secundaria y para ello se valen de una muestra de 89 alumnos de 11-15 años, de Castilla-La Mancha. Comparan la eficacia de esta intervención con una de tipo tradicional en la que predominan las correcciones, los partes y las amonestaciones. El instrumento utilizado es el de clima escolar (Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez, De la Morena, Muñoz & Trianes, 2003), complementado con el Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia

(CADV) (Díaz-Aguado, 2004), y el Cuestionario para el profesorado sobre convivencia (Fernández et al., 2008).

Los resultados señalan que es posible que algunos sujetos hayan variado mucho sus resultados, beneficiándose en alto grado de la intervención, combinando su efecto con la influencia de otros factores, tales como las relaciones de amistad con alumnos de otros grupos, mientras que otros han mejorado en menor medida. Respecto a las actitudes mejoradas se apoya el hecho de ser percibido como diferente o en situación de debilidad, incrementa considerablemente el riesgo de ser víctima de la violencia (Díaz-Aguado, 2007).

Yubero, Navarro & Larrañaga (2014), analizan la economización familiar en la victimización del bullying y el cyberbullying. El objetivo de dicho estudio consiste en analizar la influencia de la comunicación familiar sobre la victimización en los actuales procesos de acoso. Atendiendo a la continuidad entre el mundo off y on-line de los adolescentes estudian la relación con el bullying y el cyberbullying, considerando también la polivictimización. Para llevarlo a cabo, se valen de una muestra de 1607 estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato de la comunidad de Castilla-La Mancha. Los datos confirman la incidencia de la polivictimización, siendo superior en las chicas. Los resultados señalan la importancia de mejorar la comunicación familiar para proteger a los hijos de los procesos de acoso y la influencia que los problemas de comunicación tienen sobre la victimización. La intervención en los problemas actuales del acoso entre iguales no puede asumirse solamente desde los centros educativos, ya que esta problemática supera las fronteras de la escuela, necesita de la intervención y del apoyo de otros profesionales educativos que trabajen en vinculación con la familia y la comunidad.

Yubero, Larrañaga, Villora, & Navarro (2017), analizan las relaciones negativas entre los diferentes roles en conductas de acoso cibernético (ciberdelincuentes, cibervictimistas, ciberdelincuentes, víctimas y no implicados) y piratería digital autorreportada. La muestra utilizada es de N = 643 alumnos de grado (7º-10). Los resultados proporcionan una idea de la asociación entre dos comportamientos desviados.

Figura 39

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Navarro, R. (2007)	Conocer la implicación en las conductas de acoso escolar.	Castilla-La Mancha	1.692 alumnos (8-12 años) de Educación Primaria Instrument to asses the incidente of involvement in bully/victim interaction at school de Rigby & Bagshaw (2003); Children's Personal Attributes questionnaire de Hall & Halberstadt (1980) en su versión reducida de 21 ítems, validada por Thomson & Zand (2005)	Los resultados señalan elevados índices de acoso escolar en los últimos años de Educación Primaria, tanto en los chicos como en las chicas. Existen diferencias en puntuaciones de masculinidad y feminidad entre víctimas y agresores con un predominio del rol masculino entre los agresores, independientemente del sexo de éstos, confirmándose la relación entre masculinidad y comportamiento agresivo entre estudiantes de Primaria. El mayor porcentaje de sujetos (chicos y chicas) se identificaba con lo masculino (un 33% frente al 31% en el rol femenino).
Navarro, (2009)	Analizar la prevalencia del acoso escolar y las tendencias hacia la agresión entre estudiantes de ESO y Bachillerato, atendiendo al sexo, edad y	Castilla-La Mancha	1.654 estudiantes de ESO y Bachillerato Cuestionario de Acoso Escolar, adaptado de Rigby & Bagshaw (2003); Cuestionario de Agresión de Buss & Perry (1992); Inventario de Roles	Los resultados del estudio confirman que el acoso escolar es el producto de una compleja combinación de variables, como el género. Los rasgos estereotipados, el conflicto de rol de género y el sexismo contribuyen a explicar el acoso, la victimización escolar y las tendencias hacia la agresión, la hostilidad y la ira de los jóvenes castellano-manchegos.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	nivel educativo de los participantes.		Sexuales de Bem (1981); Escala de Conflicto de Rol de Género para adolescentes de Blazina et al. (2005); Escala de Sexismo Ambivalente, Glick & Fiske (1996).	El acoso y la tendencia hacia la agresión se identifica con lo masculino, mientras que la victimización es asociada con lo femenino y facilitar la mejora de las relaciones entre los géneros e implicados en medidas para su prevención, facilitando espacios que promuevan la amistad y cooperación entre personas con características diversas: edad, procedencia y género (Ovejero, 2003)
Montañés & Colaboradores (2009)	Revisar teóricamente el problema del maltrato entre iguales			
Carpio de los Pinos & Tejero (2012)	Contrastar la eficacia de un programa de intervención en la prevención de la violencia en un instituto de ESO	Castilla-La Mancha	N = 89 alumnos de 11-15 años Participa un instituto en el estudio de investigación El clima escolar (Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez, De la Morena, Muñoz, & Trianes, 2003); Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV), (Díaz-Aguado, 2004) y Cuestionario para el	Es posible que algunos sujetos hayan variado mucho sus resultados beneficiándose en alto grado de la intervención, combinando su efecto con la influencia de otros factores tales como las relaciones de amistad con alumnos de otros grupos, mientras que otros han mejorado en menor medida.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
			Profesorado sobre la convivencia (Fernández et al., 2008)	
Yubero, Navarro & Larrañaga (2014)	Analizan la economización familiar en la victimización del bullying y el cyberbullying.	CastillaLa a Mancha	N = 1607 alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato.	Los datos confirman la incidencia de la polivictimización, siendo superior en las chicas. Los resultados señalan la importancia de mejorar la comunicación familiar para proteger a los hijos de los procesos de acoso y la influencia que los problemas de comunicación tienen sobre la victimización. Se hace necesaria la intervención no sólo de la escuela, sino también de la familia y la comunidad.
Yubero, Larraña, Villora & Navarro (2017)	Examinar la relación entre los diferentes roles en conductas de acoso cibernético (ciberdelincuentes, cibervictimistas, ciberdelincuentes, víctimas y no implicados) y piratería digital.	Región centro de España.	N = 643 estudiantes de 7º-10º grado (49% mujeres y 50,7%, hombres).	Los resultados proporcionan una idea de la asociación entre dos comportamientos desviados.

En el curso 1995-96, la Consellería de Enseñanza creó una “Comisión para estudiar la violencia en centros educativos”. Antes de finalizar el citado curso, se concluyó que los alumnos problemáticos eran una minoría pequeña. Para ello se inició una investigación con profesores de institutos de secundaria, y entre las conclusiones se destacaban la preocupación por la creciente conflictividad del alumnado, temiendo que se acrecentaba a medida que se generalizaba la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años. El ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (1996), realizó un estudio sobre la violencia en los institutos de secundaria, obteniendo los resultados que aportamos: en los centros se producen el 14% de las agresiones físicas; el 21% de los juegos que practican los alumnos, son de carácter violento; el 77% de las agresiones se producen en las aulas.

Este trabajo de investigación nos desvela un perfil del agresor caracterizado por la nula capacidad de trabajo, son malos estudiantes, se muestran teledictos, consumen drogas y bastante alcohol, ingieren comida rápida, les gustan grupos musicales muy definidos, pertenecen a familias desestructuradas, y son aficionados a los juegos violentos. Posteriormente, en el año 2001, la Generalitat de Catalunya Joventut i Seguritat a Catalunya, encargó una investigación a la Universidad de Barcelona, con asesoramiento de Javier Elzo y la colaboración del Departamento de Justicia, la Secretaría General de Juventud y el Instituto de Estadística de Cataluña.

El objetivo fundamental se centró en explorar la incidencia de los comportamientos problemáticos en los chicos escolarizados entre 12-18 años (12-13 años 1º ciclo ESO; 14-15 años, 2º ciclo ESO; 16-18 años, formativos de grado medio y bachillerato), al igual que sus actitudes con relación a factores sociales. La muestra la componían 7.394 alumnos de 323 grupos de ESO y postobligatoria, de 110 instituciones educativas de Cataluña, públicas, privadas y privado-concertadas. El método fue cuantitativo, utilizando un cuestionario de 120 preguntas, organizadas en tres bloques.

Las conclusiones demostraron que cuatro de cada cinco escolares percibían que había alumnos maltratados en las escuelas, a pesar de que el 60% consideraban que eran relativamente pocos los agredidos, el 15,5% señalan que son bastantes los victimizados, y el 2,8% creían que eran muchos los agredidos.

Tabla 9***Percepción general del maltrato en la escuela.***

¿Crees que hay alumnos maltratados en tu escuela?	Porcentaje
No	18,2%
Sí, pero pocos	63,1%
Sí, bastantes	15,5%
Sí, muchos	2,8%
No sabe, no contesta	0,4%
Total	100,0

En el año 2006, se presentó el Informe extraordinario: “*Convivencia y conflictos en los centros educativos*”, del Defensor del Pueblo de Cataluña, y el SINDIC; la muestra fue de 1200 alumnos de ESO. Los resultados indicaban que el 79% del alumnado nunca había sido pegado en los casos de conflicto; el 16% lo sufrieron “pocas veces”; “a menudo” lo sufrieron el 3%; mientras que el 2% lo padecieron “siempre”. Por lo que se refiere a la comunicación del sufrimiento del acoso, el 11% opina que no se puede comentar nada debido a que les tacharían de “chivatos”.

García, Pérez-Giménez, & Nebot (2010, llevan a cabo un estudio de investigación sobre el acoso escolar y los factores relacionados, con una muestra de 2.727 alumnos de 66 centros educativos de Secundaria de Barcelona. Las conclusiones muestran la prevalencia de acoso escolar 18,2% (Secundaria), 10,9% (Bachillerato), y 4,3% (Ciclos formativos de grado medio) en chicos, y del 14,4%, 8,5% y 4,5% en chicas respectivamente.

Figura 40

Investigaciones llevadas a cabo en la Comunidad de Cataluña (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Generalidad de Cataluña (2001)	Explorar la incidencia de los comportamientos problemáticos en los chicos escolarizados entre los 12-18 años.	Cataluña	Alumnado 7.394 ESO y pos-obligatoria 110 centros participantes Cuestionario de 120 preguntas	El 80% del alumnado es maltratado en las escuelas. Pero el 60% consideran que los agredidos son pocos, y el 15,5% indican que son bastantes los victimizados, el 2,8% que piensan que son muchos. El 43% creen que las víctimas han sido objeto de burlas, insultos, o se han reído de ellos. El 40% señala que se han metido con ellos y han intentado dejarles en mal lugar. El 40% sufren maltrato psicológico y el 16% del alumnado reconocen haber sido objeto de robos, destrozos de sus posesiones. El 15% fue víctima de agresiones físicas (golpes, patadas, tirones de pelo, encierros contra su voluntad. El 55,8% de los agresores se han reído o burlado de sus víctimas y la maledicencia la ejercen el 17,3%.
Defensor del Pueblo & SINDIC	Determinar los principales conflictos que se producen en los centros educativos de la ESO	Barcelona	Alumnado 1.200 ESO (1º-4º) 9 Centros Entrevistas en profundidad: Al Equipo directivo (director	El 79% señala que el alumnado nunca ha sido pegado en casos de conflicto; lo sufrieron pocas veces el 16%, a menudo el 3%; y siempre el 2%. El 11% opina que no se puede comentar el acoso por ser acusados de chivatos, el 14% opina que son cosas que se deben aguantar y que no merece la pena defenderse pues serás tú el

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
(2006)			<p>y jefe de estudios) Psicopedagogo o psicólogo del centro Coordinador de 1º de ESO Coordinador de 4º de ESO Familias del AMPA, entrevista grupal e individual 2º tutor de 1º cuando hay agrupaciones de nivel y entrevista al 2º tutor de 4º cuando hay agrupaciones de nivel.</p>	que reciba (20%).
García, Pérez & Nebot (2010)	Estudiar la relación entre el acoso y diversos factores incluyendo variables sociodemográficas, actitudes y comportamientos	Barcelona	<p>2.727 alumnos de ESO, Bachiller y Ciclos formativos 66 Centros participantes. Regresión logística bivariada y multivariada</p>	Prevalencia del acoso escolar en ESO, Bachiller y Ciclos formativos (18,2%, 10,9% y 4,3%) en chicos, frente a 14,4%, 8,5% y 4,5% en chicas en los idénticos ámbitos.

Se llevaron a cabo dos estudios sobre violencia escolar, dos tesis doctorales. ..a (2002) presentó su tesis en la U. de Granada “La violencia escolar en contextos interculturales”. Los objetivos fueron concretar y determinar la incidencia de los diferentes tipos de acoso, verbal, social y físico desde la perspectiva de las víctimas, del agresor, y de los testigos, describiendo las circunstancias en las que se producen los maltratos. Se buscó determinar los escenarios de los maltratos, contrastando estas informaciones con las expresadas por los jefes de estudios, como miembros del equipo directivo.. La muestra, fue de 382 alumnos de ESO y bachillerato..

La tabla arriba reseñada nos facilita el parangón entre los resultados de Ceuta relativos al año 2000 y los del Defensor del Pueblo de UNICEF del mismo año. En cuanto a los resultados desde la perspectiva de los testigos, declaran haber visto “a veces”: le roban 37%, frente al 31%; le rompen cosas, 36,2%, frente al 31,6%; le obligan a hacer cosas, 15,2% frente al 10%; le amenazan con armas, 12,5% frente a 5,5%; le acosan sexualmente 10,5% frente a 5,8%. Otros comportamientos mucho más observados son: ignorar 57,2% frente 55,1%; esconder cosas, 49,8% frente a 55,1%; esconder cosas, 49,8%, frente a 44,6%; pegar, 45,4% frente a 42,35; hablar mal de otro, 42,5%, frente a 39,9%.

Los escenarios del maltrato se producen en al patio el 9,8%; en las aulas 8,7%; en los pasillos 4,6%; en cualquier sitio alcanza un porcentaje del 3,3%; fuera del centro por personas ajenas al mismo 1,9%; en los aseos 1,1%; fuera del centro 0,3%; en el comedor 0%.

Ramírez (2006) presentó su tesis doctoral: “El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo clase”. La muestra fue de 585 entre los 8-15 años. Los ámbitos explorados, van de 3º a 6º de E.P. y el 1º ciclo de ESO. El método fue cuantitativo por medio de dos cuestionarios ya elaborados y contrastados por otros autores.

Los resultados indican que más de la mitad de los encuestados 57,6% declaran haber sufrido haber sufrido en alguna ocasión algún tipo de maltrato (verbal, físico o psicológico); de este porcentaje citado, un 7,4% declaran haber sido maltratados “casi

todos los días”; mientras que habrían sido agredidos “bastantes veces” el 7,6%, y el 42,6% del alumnado recibe maltrato de forma esporádica.

Los agresores reconocen haber llevado a cabo maltratos contra sus compañeros en el 38,3% de las ocasiones, de ellos el 3,8% señala que agredió ocasionalmente, mientras que el 4,1% indica que lo ejercía como conducta habitual y el 1% de los escolares son calificados como agresores-victimizados, cometiendo acciones agresivas y recibíendolas también. Los testigos alcanzan un porcentaje del 89,5%, y de ellos el 33,3% son testigos no implicados, al no participar en acciones de acoso, mientras que el resto (el 56,2%), habrían participado en alguna de estas situaciones.

Comunidad de Extremadura

Por su parte, Cuadrado, Fernández & Ramos (2010) realizaron un estudio sobre el maltrato entre iguales. Buscaron determinar la incidencia del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de los institutos de secundaria de Extremadura. Seleccionaron una muestra de 2.091 alumnos de centros públicos y concertados, y 263 profesores. El instrumento fue un cuestionario. Los resultados indican que la agresión verbal ocupa el primer grupo de incidencia, seguida de algunas manifestaciones de exclusión social mezcladas con agresión física indirecta y directa.

En cuanto a la información proporcionada por agresores y agresoras, los porcentajes de maltrato ocasional son en torno al 10%, mientras que el maltrato de alta frecuencia se aproxima al 3% en forma de exclusión social y agresión verbal. La agresión física indirecta y directa se da entre el 1% y el 2%. Una valoración de la incidencia global del maltrato y del acoso en Extremadura manifestado tanto por víctimas como agresores, indica que el maltrato se da entre el 9% y el 11% aproximadamente, mientras que el acoso se sitúa entre el 2% y el 3%.

Polo del Río, Mendo, Fajardo & León del Barco (2017), en su investigación sobre aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying, busca determinar si la aplicación de las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, reduce la frecuencia de conductas de acoso escolar. Para ello seleccionaron una muestra de 110 estudiantes de E.P. (10-12 años), llevado a cabo en tres centros educativos de Cáceres. Los resultados apoyan la hipótesis de que la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, y los observadores constatan una reducción de las

agresiones directas, físicas indirectas y de exclusión social propia de la dinámica bullying.

Por su parte, la inspección de Extremadura, desde el año 2014 presenta un informe sobre convivencia escolar, a partir de datos recabados por la dirección de los centros educativos. El informe correspondiente a 2018 contó con 663 respuestas de dichas direcciones, y en estas se informó de 188 casos de bullying, 38 confirmados, y de estos 11 son de ciberacoso. Esto representa un 0,027% de la totalidad del alumnado de primaria y secundaria de la región. Este porcentaje es muy inferior al constatado en todos los estudios y encuestas existentes (como en el caso de Galicia). Según los datos oficiales de la inspección, en 2017 las niñas fueron víctimas del 47% de los casos. El informe no distingue entre centros públicos y centros concertados.

Figura 41

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Extremadura.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Cuadrado, Fernández & Ramos (2010)	Determinar la incidencia del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de los institutos de secundaria de Extremadura	Extremadura	Alumnado 2.091 de centros públicos y concertados; 263 profesores Utilización de un cuestionario	La agresión verbal ocupa el primer grupo de incidencia; además de la exclusión social mezclada con agresión directa e indirecta (1%-2%). Frecuentes actitudes son obligar con amenazas y acoso sexual. Los porcentajes de maltrato ocasional son del 10%. El alta frecuencia es el 3% bajo la forma de exclusión social y agresión verbal. El maltrato en Extremadura se da tanto en víctimas como en agresores alcanzando 9%-11%, mientras que el acoso se sitúa entre el 2%-3%.
Polo del Río, Mendo, Fajardo &	Determinar si la aplicación de las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula,	Extremadura	110 estudiantes de Educación Primaria (10-12 años)	Concluyen que se da una reducción de las agresiones físicas directas, indirectas y de exclusión social,

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
León del Barco (2017)	reduce la frecuencia de conductas de acoso escolar.			típicas en el acoso escolar.

Comunidad Autónoma de Galicia

En esta comunidad figura el estudio llevado a cabo por un equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña y coordinada por Jesús R. Jares, “Conflicto y convivencia en los centros escolares (1998-2001), la muestra estaba constituida por 11003 alumnos de ESO y 1131 docentes y su objetivo consistía en detectar el acoso escolar complementándolo con un análisis de la relación entre conflictividad y convivencia en los centros educativos.

Los resultados del estudio indican que el 82% del profesorado posee una percepción negativa del conflicto, aunque el 63% estaría dispuesto a aprender a resolver conflictos, participando en el programa de convivencia y resolución de conflictos. El alumnado, posee una percepción negativa del conflicto en un porcentaje más alto (90,4 %), aunque un 70,3 %, estaría dispuesto a resolver conflictos de modo no violento.

Entre las actividades que el Profesorado aplica para favorecer la convivencia, figura la tutoría en el (45,6 %) de los casos, las asambleas de clase, bastantes veces o muchas veces, en el 38,8 % de las ocasiones. En el resto de las intervenciones propuestas, figuran varias propuestas: Campañas, jornadas, juegos cooperativos, visionado de videos, comentarios de texto sobre el tema, etc.

El profesorado es conocedor de esta situación en el 82,8 % de los casos; en cambio, el alumnado sólo la conoce en el 36,9 % de los casos, mientras que el 25 % sabe que existe, aunque no la conoce. Se detecta que el 58,2 % del Profesorado, y el 75 % (tres de cada cuatro) de los chicos declaran que desconocen de qué se trata la “comisión de convivencia”, o bien, “en su centro no funciona”.

Carreira, Lameira & Rodríguez (2007) realizaron un estudio en cuatro institutos de Orense en el curso 2005-2006, con una muestra de 342 estudiantes de educación Secundaria. El instrumento fue un cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Los resultados indicaron una frecuencia de acoso escolar en torno al 2,4% (

que lo sufrían habitualmente) y el 24,1% que lo han sufrido en alguna ocasión, siendo más acusado en las chicas (30,6%) que en los chicos (21,8%). Así mismo, los chicos se muestran como acosadores en el 29,5% de los casos, frente al 23,4% de las chicas.

López, Domínguez & Álvarez (2010), llevan a cabo una investigación en Orense, cuyo objetivo es conocer la predictibilidad de determinadas variables sociodemográficas con respecto a los brotes de violencia en los centros educativos de Secundaria. La muestra utilizada es de 550 alumnos de la ESO de centros públicos y concertados y se valen del Cuestionario de Violencia Escolar-CUVE- (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro & González-Pienda, 2007).

Los resultados detectan violencia hacia el profesorado a los 16 años en varones (17,60), de procedencia urbana y de clase media (17,74). Las más bajas se refieren al alumnado de 12 años, de sexo femenino (17,12) y clase social media-alta (16,65). El tipo de violencia observado en las mujeres se produce a los 14 años y es preferentemente verbal (9,89). El alumnado de 14 años vive en las zonas urbanas, es de clase social media y con ambiente familiar estructurado. El perfil más bajo es de un varón de 17 años, de clase social media-alta con ambiente familiar desestructurado y cursa 4º de la ESO.

Un trabajo de investigación de Tresgallo (2011) figura publicado en la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP), Vol. 22, Nº 1, 1er Cuatrimestre, 2011, pp. 28-37. El título del trabajo es el acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el Primer Ciclo de Educación Primaria. Dicho estudio se lleva a cabo en la provincia de La Coruña con 42 alumnos de 6-7 años.

Este breve e inicial estudio, trata de adentrarse progresivamente en el descubrimiento de las múltiples agresiones y acosos escolares que cotidianamente sufren y padecen muchos de nuestros escolares en el Primer Ciclo de Educación Primaria a los seis o siete años, en nuestras escuelas, sin ser reparados porque en la mayoría de las ocasiones ni los padres ni los docentes se enteran. Dicha situación constituye para los chicos, un motivo de preocupación, al ser señalados, apartados, estigmatizados y maltratados por sus agresores a edades tan tempranas, por compañeros de su misma aula y escuela. Así mismo, se abordan las diferentes modalidades de agresiones que comienzan a utilizarse en los primeros cursos de Primaria.

Entre las agresiones más destacadas y frecuentes se pueden citar las siguientes: “molestar”, “insultar”, “reírse de los demás”, “distraer a los compañeros en el aula para que les castigue el profesor”, “amenazar”, “empujar”, “quitar el bocadillo”, “abofetear”, “tirar del columpio”, “intentar ahogar a otros”.

A la luz de los resultados del estudio, deducimos que 31 alumnos han declarado haber sido agredidos (70%), mientras que 13 no sufrieron ningún tipo de agresión (30%).

Según las víctimas

Se constata que el *maltrato principal* sufrido por los niños en la Educación Primaria, se refiere a las categorías “me pegan” (30,9%), “me ignoran” (9 %). *Otro tipo de maltratos físicos con una menor incidencia*, son las relativas a “me tiran de las orejas” 2,2%, “me arañan” 2,2%, “me empujan” 2,2%, “me ponen la zancadilla” 2,2%. Además hemos de tener presente que a pesar de que dentro de la categoría “me pegan” van incluidos todos los aspectos de este tipo, existen algunos que hemos de especificar, ya que se refieren a agresiones físicas, tales como “me pegan puñetazos en la espalda” 2,2%; y “me pegan puñetazos en la nariz” con el 2,2%.

Las exclusiones se dan en algunos juegos, “no me dejaron jugar” 2,2%. *Las amenazas*, no son muy abundantes, pero se dan aunque bajo mínimos, tal es el caso del 4,5% de los alumnos que se quejan de que sufren esta situación, “me amenazan con matarme”. *Las conductas de ignorar* están presentes en el juego y en el saludo, en esta situación se encuentran aquellos niños que manifiestan “me ignoran, no me pasan la pelota” 9% y “no contestan a mi saludo” 2,2%.

Los *ámbitos en los que se producen las agresiones* primordialmente “en el recreo y en el patio de recreo” con una amplísima incidencia del 52,2%, también “en la fila”, y también se producen algunas agresiones “en el salón de actos” con un 4,5% de los chicos que las padecen. Dentro del recinto del centro escolar sufren acosos el 6,8% del alumnado, “en el aula” el 4,5% de los chicos “en el comedor” el 2,2% de chicos que se sienten mal por ser agredidos, bien dentro del mismo, a la entrada o a la salida.

No hemos sido agredidos

En total un 25% de los alumnos declaran que nunca han sido objeto de ningún tipo de agresiones y por tanto, ellos se encuentran satisfechos en la realización de las distintas actividades, llevándolas a cabo con sosiego, con tranquilidad y con el adecuado aprovechamiento.

Otro trabajo de Tresgallo, E. (2011a), se lleva a cabo como colaborador del libro de Roldán, E. (2011), cuyo título es: *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying*. El autor desarrolla en dicho libro el 5º capítulo: El bullying desde la visión del maestro. Se facilita una visión global del estado del maltrato entre iguales, y se hace eco del estado de las dificultades del investigador de esta materia; analiza las presuntas causas del acoso escolar; las actividades con los padres, la tarea de comunicar a los padres de los acosados los problemas que viven sus hijos; además de la reacción de los padres de las víctimas cuando se les da una oportunidad para expresarse.

En este capítulo se hace referencia a la escuela como ámbito de aprendizaje de conocimientos y transmisión de valores, para continuar con las administraciones educativas y la responsabilidad de los gobiernos de turno ante el problema del maltrato entre iguales. El autor también se hace eco del maltrato entre iguales en relación con las TIC, y ofrece una definición de “Cyberbullying”, hace un breve repaso de la rápida evolución de los acosos, y ofrece información sobre los nuevos retos electrónicos del acoso cibernético.

Monelos, Mendiri & García Fuentes (2015), analizan sintéticamente las teorías, instrumentos y programas sobre el acoso escolar, basándose en autores relevantes. Al ser una revisión teórica, como es lógico no hay muestras. Como conclusiones se aportan varias. La existencia de un ambiente familiar negativo, los problemas de conocimiento entre padres e hijos, la falta de cohesión afectiva y de apoyo emocional, la presencia elevada de conflictos familiares y la existencia de una historia familiar de problemas de conducta, son variables que parecen incidir en el comportamiento agresivo del niño.

La violencia verbal, es la más habitual y la más admitida por resultar la más sutil y se incluyen (las burlas, los motes, ridiculización, amenazas, insultos y humillaciones). Actualmente, figuran otras formas emergentes de acoso, como el *cyberbullying*, como conducta agresiva e intencional, que utiliza dispositivos electrónicos, como los mensajes de texto (SMS de móvil), acoso telefónico (llamadas anónimas al móvil),

grabaciones de agresiones físicas o vejaciones que son difundidas vía móvil o Internet; acoso mediante fotografías y vídeos que se suben a YouTube, correos electrónicos, redes sociales. Así mismo se aborda la delincuencia informática para cometer delitos varios, tales como los ataques contra los sistemas y datos informáticos, usurpación.

Figura 42

Investigaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Jares, J. (1998-2002)	Detectar el acoso complementándolo con un análisis de la relación entre conflictividad y convivencia en los centros educativos	La Coruña	11.003 alumnos de la ESO y 1.131 docentes Utilizó dos cuestionarios de elaboración propia, uno para el profesorado y otro para el alumnado, diseñado y validado previamente. Cuestionario del alumnado consta de 22 preguntas con 110 apartados; el del profesorado de 32 preguntas con 208 apartados.	El 80% del profesorado tiene una perspectiva negativa del conflicto y el 63% estaría dispuesto a resolver conflictos participando en el programa de convivencia y resolución de conflictos. El problema del acoso se afronta en las tutorías (78,9%), la indisciplina es alta 60%; el profesorado es conocedor de la situación en el 82,8% de los casos y el alumnado en el 36,9%
Tresgallo, E. (2004-2005)	Conocer el grado de estructuración grupal según el nivel de concatenamiento de sus miembros en base a la atracción o aceptación y rechazo.	La Coruña	50 alumnos de 1º de la ESO Test-BULL-S Test de la evaluación de la agresividad entre escolares, Forma A (Alumnos), Cerezo (2000)	El prototipo de bully está inmerso en un aula en el que los compañeros aprueban todo. El agresor es chico, su madre trabaja en las tareas domésticas y su padre fuera de casa. La víctima es chica en el 66% de los casos, pudiendo ser repetidora y desencajada de su grupo. En el grupo "B" el agresor posee fortaleza en el 80% de las ocasiones, suele ser provocador, no es buen estudiante y es rechazado en el 12% de los casos y

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
				además es primogénito en el 56% de las ocasiones.
Carreira, Lameira & Rodríguez (2007)	Determinar la frecuencia del acoso y los ámbitos en los que se produce.	Orense	342 alumnos de ESO Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales Ortega, R., Mora, J., Mora, Mora-Merchán (1995).	La frecuencia de acoso es del 2,4%; lo han sufrido en alguna ocasión el 24,1%; es más acusado en las chicas 30,6%, frente a los chicos 21,8%. Los chicos se muestran como acosadores en porcentaje más alto que las chicas (29,5%-23,4%). Los acosos más frecuentes son: poner mote o dejar en ridículo 59%; rechazo y aislamiento 40,7%; hacer daño físico (36,1%).
López, Domínguez & Álvarez (2010)	Conocer la predictibilidad de determinadas variables sociodemográficas con respecto a los brotes de violencia en los centros educativos de Secundaria.	Orense	550 alumnos de ESO (12-17 años) Cuestionario de Violencia Escolar-CUVE- (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro & González-Pienda, 2007)	Se detecta violencia hacia el profesorado, a los 16 años en los varones (17,60) de zonas urbanas y de clase media (17,74). Las más bajas se refieren al alumnado de 12 años de sexo femenino (17,12) y clase media-alta (16,65). El tipo de violencia predominante en mujeres de 14 años es de tipo verbal (9,89). El alumnado de 14 años vive en zonas urbanas, clase social media y ambiente familiar estructurado. El perfil más bajo, es de un varón de 17 años y clase social media-alta con ambiente familiar desestructurado y es de 4º curso de la ESO.
Tresgallo, E. (2011)	Descubrir las múltiples agresiones y/o acoso que cotidianamente sufren los escolares en los centros escolares en el primer Ciclo de Educación Primaria.	La Coruña	42 alumnos del Primer Ciclo de Educación Primaria (6-7 años) Escala construida para tal fin	El 70% de los alumnos declaran haber sido agredidos, mientras que el 30% no lo sufren. Los maltratos principales son: me pegan 30,9%; me ignoran 9%; me tiran de las orejas 2,2%; me arañan 2,2%; me dan puñetazos en la espalda 2,2%; me pegan

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
				puñetazos en la nariz 2,2%; me amenazan con matarme 4,5%; no me pasan la pelota 9%.
Monelos, Mendiri & García Fuentes (2015)	Analizar sintéticamente, las teorías instrumentos y programas, sobre el acoso escolar, basándose en autores relevantes.	Universidad de la Coruña	No existe muestra, dado que se trata de una revisión teórica.	Facilitan las causas del acoso escolar, basándose en la falta de comunicación entre los diversos miembros de la familia, problemas de la misma y ausencia de apoyo emocional. El tipo de violencia más habitual es la verbal, apareciendo modernamente nuevas formas emergentes, como el cyberbullying, y la delincuencia informática para cometer delitos.

Las investigaciones desarrolladas, y que se presentan en el cuadro anterior, dan muestra de la sensibilidad que se percibe en la Comunidad Gallega, en este marco y dentro de los recursos de intervención en acoso escolar, que se vienen desarrollando en esta Comunidad, cabe destacar el Protocolo de Acoso Escolar Gallego (2013), ver Anexo 15.

Comunidad de Madrid

El primer trabajo de investigación que se llevó a cabo en nuestro país, surgió en Madrid, de la mano de *Vieira, Fernández & Quevedo* (1998), y se basa en la aplicación de un cuestionario de elección múltiple a una población de 1200 alumnos de 8,10 y 12 años de la capital española. Cinco centros eran públicos y los otros de titularidad privada. Según la profesora Ortega, las conclusiones hacen referencia a que las chicas eran más comunicativas, especialmente con los padres y con los profesores, por el contrario, los chicos, eran más agresivos.

En lo concerniente a las agresiones señalaremos que el 17,3 de los alumnos/as intimidaba a sus compañeros/as, mientras que el 17,2 había sido intimidado en el último trimestre, el 4,7% decía haberlo realizado muchas veces en el último trimestre. Las

formas más frecuentes de intimidación eran las agresiones verbales (19,3%), el robo (13,9%), y las intimidaciones físicas con un porcentaje del 12,7% y la ubicación de dichas agresiones se localizaban fundamentalmente en los períodos de recreo 41%. Al ser preguntados qué hacían cuando eran intimidados, la inmensa mayoría de ellos afirmaba haber hecho algo (el 37,7% se lo decía a alguien), mientras que el 37,8% devolvía la agresión, no haciendo nada ante la citada situación el 23,3% del alumnado victimizado. Se observó una cierta tendencia en los centros privados a comportarse de modo más agresivo, aunque las diferencias no fueron significativas.

Si se establece un parangón entre esta investigación y las realizadas en otros países europeos, indicando que existen muchas semejanzas entre las variables estudiadas tales como el sexo, el curso, la edad, los lugares de riesgo, la titularidad del centro, a pesar de que los resultados relativos a la edad pueden variar.

Tabla 10

Intimidación en España (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989).

Vieira, Fernández y Quevedo (1989) N= 1200			
Agresores	Agresores	Víctimas	Víctimas
+ 2 veces /trimestre	+ 2 veces /trimestre	+ 2 veces/trimestre	+ 2 veces /trimestre
Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
20,5%	9,6%	24,2%	18,7%

En esta comunidad destaca la investigación promovida por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (*CIDE*) (1995), con profesores de Primaria y F.P. El 72% de estos profesionales considera que la indisciplina escolar constituye un problema, y no ve al consejo escolar del centro como medio eficaz para la solución del problema. Para solventar este tema, el 92% propone reducir la ratio por aula, y el 62% adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos, mientras que el 50% cree que se debe aplicar el decreto sobre derechos y deberes del alumnado, con todo el rigor.

Lodeiro (2001) investiga para identificar las situaciones de violencia directa y simbólica en el entorno escolar y sus derivaciones o causas y/o consecuencias. Para ello

se vale de una muestra de 1206 alumnos, 106 profesores, 20 directores y 20 orientadores. El alumnado es de 1º-4º de la ESO. Los resultados indican que los espacios más frecuentes de agresión son el patio 20%; la calle, 12%; la clase, 10%; entradas y salidas 10%; pasillos, 2,2%; transporte, 0,7%; baños, 0,2%.

En el año 2004 el Instituto de la Juventud (INJUVE), publicó una investigación titulada “Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia”, elaborado por Díaz-Aguado, Martínez Arias, & Martín Seoane. El objetivo fundamental consistía en evaluar la naturaleza y frecuencia de la violencia en dos ámbitos, la escuela y los lugares de ocio, y la opinión de los adolescentes. La muestra estaba constituida por 826 estudiantes (43% chicos y 56,2% chicas), pertenecientes a 12 centros de ESO de tres municipios (Getafe, Móstoles y Fuenlabrada); las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 13-20 años.

El procedimiento consistió en la aplicación de cinco cuestionarios: Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales (CEVEO); cuestionario de actitudes hacia la diversidad y la violencia (CADV); cuestionario de estrategias de prevención de la violencia en el ocio (CEPVO); “dilemas morales”, y cuestionario sociométrico. Seguidamente, ofrecemos algunos resultados teniendo en cuenta el maltrato según las víctimas.

Tabla 11

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

Tipos de malos tratos	INJUVE (2004)	IDP-U (2000)
Me ignoran	43,27	14,9
No me dejan participar	22,91	10,7
Me insultan	37,45	38,5
Me ponen motes	30,06	37,2
Hablan mal de mí	45,45	34,9
Me esconden las cosas	34,3	21,8
Me rompen cosas	12,0	4,4
Me roban cosas	11,03	7,3
Me pegan	7,03	4,8

Me amenazan para meterme miedo	6,3	9,7
Me obligan a hacer cosas	1,82	0,8
Me amenazan con armas	2,42	0,7
Me intimidan con frases o insultos tipo sexual	8,7	2,0
Obligar con amenazas a situaciones de carácter sexual	2,4	2,0

Los acosos son más frecuentes en la zona sur de Madrid, los de tipo verbal alcanzan el 30%, y los comportamientos de los agresores más frecuentes son hablar mal de otros con el 55,8%, ignorar alcanza el 50%, insultar el 44,48%, poner motes el 42,3%, y esconder cosas a otros 31,64%. En general, la mayor parte de los estudios indican que los porcentajes de varones y chicas que se reconocen como agresores, son mayores que los de víctimas. Las víctimas confían sus agresiones y maltratos en primer lugar, a sus compañeros y/o amigos, seguidos de los padres y posteriormente al profesorado.

Lucena (2004) lleva a cabo su tesis doctoral en la U. Complutense con el título “Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales”. Entre sus objetivos destaca el análisis de la incidencia del maltrato entre los alumnos de segundo a cuarto de ESO de la comunidad de Madrid, al igual que la influencia de diversas variables relativas al alumnado, tales como curso, personalidad, género, rendimiento académico, todo ello en relación al maltrato entre iguales. El método utilizado fue la combinación de procedimientos materiales cuantitativos y cualitativos, utilizando diversos cuestionarios y la muestra estaba integrada por 1845 alumnos/as de 2º-4º de ESO relativos a 27 centros educativos públicos y privados de la Comunidad de Madrid.

Los resultados señalan que el 5% de los encuestados se consideran víctimas habituales, o muy frecuentes 2,1%; el 85% indica que no ha sido víctima nunca, y el 10,4% lo ha sido ocasionalmente. Desde la perspectiva de los agresores, el 85% afirma no haber maltratado nunca o casi nunca a otros compañeros, el 11% lo ha llevado a cabo en alguna ocasión, y el 2,4% reconoce abiertamente que lo hace frecuentemente. Es interesante señalar que el 74% de los agresores son de género masculino.

Otra investigación es la llevada a cabo por Serrano & Iborra (2005), en el ámbito del Centro Reina Sofía, con una muestra de 800 estudiantes de 12-16 años en el ámbito de la ESO, mediante entrevista telefónica, asistida por ordenador (CATI). Las variables de estudio fueron tres: la edad, el sexo, la agrupación de Comunidades Autónomas y del municipio. El cuestionario constaba de 32 preguntas divididas en tres sesiones (testigo, víctima y agresor), y su objetivo fundamental consistía en detectar las situaciones de violencia entre los compañeros. El error estadístico se sitúa entre + - 3,53 y el margen de confianza asciende al 95,5%.

Las conclusiones de la investigación, se pueden cifrar en las siguientes: a) las víctimas consideran que la causa más importante de la violencia escolar, reside en que “la han tomado conmigo” 37,1 %; b) los agresores, afirman que sus conductas violentas, son respuesta a las provocaciones de la víctima 70,5 %; el 18,1 % de las víctimas de violencia escolar, generalmente, mantienen la “ley del silencio”, y no se lo cuenta a nadie. Dicho porcentaje, desciende al 10 % entre las víctimas de acoso; c) los chicos que son víctimas de acoso escolar, afirman que los agresores son varones.

Las chicas víctimas de dicha violencia, también es probable, que sean agredidas por chicos 56 %, más que por chicas 44 %; d) el 56 % de los chicos que se declaran agresores, participan así mismo, como *secuaces*; e) la intervención de los profesores, en estos actos, ronda el 50 %. La principal consecuencia de esta intervención, según el agresor, reside en “que se controla más” 36,1 %. Tanto agresores como víctimas, están de acuerdo en que los Profesores que no intervienen en el conflicto es “porque no se enteran” 27,9 % y 39,7 %, respectivamente); f) el 75 % de la muestra, ha sido testigo de violencia escolar, declarándose el 14,5 % víctima de violencia escolar en general. El 44 % de las víctimas, reconoce haber sido agresor en algún caso.

El 83,6 % de los agresores afirma que en algún momento han sido víctimas; g) el perfil de la víctima y agresor, coincide en que suelen ser chicos de 12 ó 13 años, excepto en el caso en el caso en que las víctimas son preponderantemente, chicos (65 %); h) as víctimas de las agresiones, se definen a sí mismas con rasgos positivos (alegre, sociable, con muchos amigos). Las víctimas de acoso, se autodefinen con rasgos negativos en mayor medida que las víctimas de violencia escolar en general (40 % insegura, 35 % depresiva, 35 % con pocos amigos, y el 30 % solitaria; h) el porcentaje de víctimas de acoso y de violencia escolar, en general, que son repetidores, es muy

similar 30 % y 27 % respectivamente; i) los agresores gustan de actividades de riesgo (59 %), películas y videojuegos violentos (41 %), y en el (39,3 %) de los casos, sienten rabia u odio hacia los demás (39,3%).

Sienten deseos de fugarse de casa (16,4%), les divierte destruir y romper propiedades de los demás (13,1%), les gusta consumir drogas o alcohol (9,8%), les divierte amenazar e intimidar a los demás (3,3%); i) el tipo de maltrato más persistente entre las víctimas, es el emocional con un porcentaje del 82,8 %, seguido del maltrato físico (50,9 %). En lo concerniente a las consecuencias de las agresiones recibidas por las víctimas figuran: “me siento muy nervioso/a” 83,6%; “me siento solo/a” 18,1%; “han bajado mis calificaciones” 13,8%; “no duermo bien” 9,5%; “tengo deseos de vengarme” 0,9%.

El Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (Iieddi) hizo público un estudio, tratando de detectar el acoso en dos ámbitos, en la escuela (“bullying”) y en el trabajo (“mobbing”). En el 2005 se dio a conocer el Informe Cisneros VII: “Violencia y acoso escolar” en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller, siendo sus autores A. Oñate & I. Piñuel (2005) dándose a conocer dicho trabajo en la web del instituto. Entre sus objetivos figura la detección de la incidencia del acoso escolar en los centros escolares de Madrid, estableciendo los distintos grados de gravedad, el perfil del comportamiento de acoso sufrido por las víctimas y la existencia de secuelas. El método informa de la muestra formada por 4600 discentes de 7-8 años de 2º de E.P.; 17-18 años (bachillerato); todos ellos estudiantes de 222 aulas de la Comunidad de Madrid.

El instrumento de recogida de información es el *Autotest Cisneros*. Se analizan hasta ocho tipos de maltratos: comportamientos de desprecio y ridiculización, coacciones, “ninguneo”, agresiones, comportamientos de intimidación y amenazas, comportamientos de exclusión y bloqueo social, hostigamiento verbal; robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias. Los resultados demostraron que el 39% de los alumnos están expuestos a algún tipo de violencia en las instituciones escolares, mientras el 24% se encuentran en situación de acoso psicológico. El género más dado a practicar la victimización es el masculino. Este estudio se distancia de otros, ya que señala que los niños/as son acosados desde muy temprana edad, éstos comenzarían en 2º y en 3º de E.P.

Otro trabajo sobre abuso entre iguales llevado a cabo en la CAM es el denominado *Conviven* del año 2006, debido a un estudio que el Defensor del Menor de esta comunidad encargó al Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), cuyos autores son Marchesi, Martín, Pérez & Díaz (2006). Su objetivo fundamental fue la descripción de la situación de la convivencia en los centros educativos de E.P. y Secundaria de la CAM. Por tanto, estudia la incidencia, razones y soluciones de los conflictos escolares, como el maltrato entre iguales y el que tiene que ver con los problemas de relación entre el alumnado y los docentes.

La muestra quedaba constituida por un total de 4460 alumnos/as del tercer ciclo de E.P. y segundo y tercero de la ESO, pertenecientes a 91 centros de titularidad pública, privada-concertada y privada de la CAM. El método empleado fue el muestreo entre varias etapas o “polietápico”. Como la mayor parte de los estudios llevados a cabo, la agresión predominante es la verbal con un 13%, sigue la agresión física con el 7,7%, y la exclusión física con el 6,6%. Si se toma como referencia el nivel educativo, los resultados indican que en el tercer ciclo de E.P. se da una mayor incidencia de agresiones (verbal, agresión física, exclusión y amenazas), que en la ESO.

El 11% de los chicos/as habla mal de los otros de manera habitual, el 9% hace el vacío y/o excluye a otros de forma habitual, rompiendo o robando objetos de los demás tan solo el 1,3% y no se encontraron diferencias significativas en relación a las variables de los distintos niveles educativos ni tampoco sobre la titularidad. Sin embargo, en lo que hace referencia al género se detectó que los mayores porcentajes de agresores se concentraban en el sexo masculino en todas las modalidades de maltrato, inclusive en las de carácter verbal.

El 45% del alumnado comunica sus problemas de acoso a los/as amigos/as, y el 37,4% intervienen para prestar ayuda. Estos problemas se le comunican primeramente a la familia; el 28,5% del profesorado opina que los maltratos de sus centros pasan por las agresiones verbales, el 5,6% piensa que después se dan las exclusiones sociales, y las agresiones físicas, el 5,2%. Así mismo, considera el colectivo del profesorado que las agresiones verbales tienen mayor incidencia en la ESO y en los centros públicos que en los privados.

Estudio sobre convivencia y conflictividad en las aulas (Uruñuela, 2006). Dicha investigación fue llevada a cabo en una localidad del sur de Madrid, en la que se analizaron los problemas de convivencia a través del análisis de los partes de expulsión de clase y de las sanciones impuestas en el curso 2002/03. La muestra fue de 6681 alumnos pertenecientes a diez centros de E.S.O.

Las categorías estudiadas fueron: a) Las diversas manifestaciones de la falta de rendimiento, pasividad, desinterés, apatía, b) estar fuera del aula en sitio no autorizado, molestar en el pasillo, c) no traer el material, d) boicotear las actividades y exámenes, e) conductas habituales, como levantarse, moverse por el aula, estar de espaldas al profesor, f) falta de respeto al profesorado, g) violencia escolar.

Los motivos de los partes se debieron a falta de rendimiento (15,03%), mal comportamiento (36,96 %), violencia escolar (9,91 %), absentismo escolar (13,96 %), falta de respeto (15,03 %), otros (2,61 %). En este sentido, se puede decir que el 24 % de los alumnos repetidores, acumulan el 63 % de los partes.

Estudio de la Violencia contra alumnos y Profesores. CISNEROS VIII (Piñuel, 2006). Defensor del Profesor. Sindicato ANPE-Madrid-2006. Se incluyen en esta investigación del “Bullying”, el análisis en el que estudia el acoso al profesorado y al alumnado. En este estudio se encuestaron, más de 6000 Profesores de 237 centros de enseñanza pública y se midieron 235 variables, que afectaban a su trabajo como docentes.

En este estudio se utilizó como universo, el colectivo de docentes de educación pública de la CAM, con 47.000 profesores. Las herramientas utilizadas para la evaluación pertenecen al Barómetro Cisneros AVE (P), compuesto por 237 preguntas multiopción que los docentes deberían rellenar. El error muestral del estudio fue de +/- 2,1 %, para $n=p=0,5$, para un intervalo de confianza del 95,5 %.

Este estudio derriba ocho mitos: a) la violencia no ha aumentado en los centros.. Siempre ha existido violencia, sólo que ahora hay más sensibilidad; b) la violencia (si se hace patente), tiene una incidencia marginal. Se trata de casos aislados o puntuales que no son relevantes; c) la violencia es trivial. No produce daños significativos en quienes la padecen. Depende de la sensibilidad del profesor; d) la violencia se produce en los lugares en los que la tasa de inmigrantes es importante; e) la violencia se produce en los

centros pertenecientes a zonas socialmente más desfavorecidas; f) la violencia en los centros, es principalmente, física (agresiones físicas; g) los padres no participan de la violencia en los centros; h) la violencia es un conflicto entre agresor y agredido.

Tabla 12

Causas de la violencia en los centros.

Descripción	Porcentajes %
Actitud dimisionaria de la tarea de padres	74
Violencia existente en la sociedad	66
Fuerte crisis de valores	65
Falta de recursos para imponer disciplina en los centros educativos	62
Proliferación de modelos sociales violentos en los medios	58
Violencia en el seno de las familias	35
Estado de abandono en el sector educativo	32
Falta de integración social del alumnado	30
Mala integración de alumnado inmigrante	22
Falta de profesorado vocacional	7

Oñate & Piñuel, (2007), llevaron a cabo el INFORME CISNEROS X sobre “Acoso y violencia escolar en España”. Su ámbito fue a nivel de toda España, con una muestra de 24.990 alumnos de E. P., ESO y Bachillerato, pertenecientes a 14 comunidades autónomas; 1150 aulas evaluadas y siete millones de alumnos evaluados. Su error muestral fue de +/- 0,94, con un nivel de confianza del 99,7%. Los 25 comportamientos de acoso escolar más frecuentes en España para N= 24990.

Algunos comportamientos, se citan a continuación: “llamarle por motes” (13,90%); “no hablarle” (10,40%); “reírse de él cuando se equivoca” (9,30%); “Insultarle” (8,70%); “Acusarle de cosas que no ha dicho ni hecho” (7,50%). “Contar mentiras acerca de él (6,30%); “meterse con él por su forma de ser” (6,00%); “burlarse de su apariencia física (5,80%); “no dejarle jugar con el grupo” (5,40%).

Las agresiones físicas (heridas, golpes ...), suponen el 10% y es lo que se ve; en cambio la violencia psicológica, que es la que no se ve, supone el 90% y está constituida por el estrés postraumático, depresiones, somatizaciones, ansiedad, ideación suicida, cambios en la personalidad, disminución en la autoestima. Por tanto, la violencia física integraría las agresiones, la intimidación y las amenazas. La violencia psicológica estaría compuesta por el hostigamiento, las coacciones, la exclusión, el bloqueo y la manipulación.

El nivel de acoso escolar por sexos es más amplio entre los niños (24,4% - 21,6%), que entre las niñas, resultando el total de acoso escolar del 23,3%. Descifrado por cursos, lo exponemos seguidamente. En 2º de E.P. la tasa alcanza el 41,4%; en 3º de E.P. el 43,6%; en 4º es del 37,30%; en 5º del 28,10%; en 6º del 25%; el 23% en 1º de la ESO; el 18,80% en 2º; en 3º alcanza el 14,10%; mientras que en 4º logra el 10%; y finalmente en 1º de bachillerato llegaría al 11,40%.

Investigaciones en el campo del maltrato entre iguales, orientado a la intervención y solución de dicho problema por medio de la mediación, nos las ofrece Torrego, (Torrego, 2000, 2006). Este autor ha realizado una tarea muy apreciada en el intento de solucionar el problema del maltrato entre iguales en el ámbito escolar, llevando a cabo programas de mediación escolar, conocidos como modelos de gestión de la convivencia. Principalmente desarrolló tres modelos de actuación ante los conflictos de convivencia: modelo punitivo, modelo relacional y modelo integrado.

El *punitivo* se basa en la aplicación de una sanción o corrección (parte, expulsión, expediente); en él pueden aparecer facetas limitativas como la reparación, que hace referencia a la persona que sufre el daño. Pudiera ser como denunciante o producirse un acrecentamiento de la indefensión del acosador, como consecuencia indirecta del castigo impuesto al agresor, favoreciendo la reparación directa del acosado. La reconciliación que facilita la relación entre el agresor y la víctima, cuyo elemento fundamental es el diálogo. Finalmente la resolución se plantea un diálogo honesto y sincero para que los conflictos puedan ser escuchados, atendidos y solucionados, tanto en conflictos de intereses, necesidades y/o valores, con el objeto de lograr un acuerdo.

El segundo modelo es el *relacional*, relevante para la resolución de problemas y conflictos; por ello, la comunicación entre ambos debe ser directa, buscando la solución de todos los problemas planteados. La víctima puede recibir una restitución material o moral por parte del agresor, liberándose éste de su culpa. Finalmente, el *modelo integrado* aborda la solución del conflicto, superando el acto privado en el que se pueda convertir el acuerdo del modelo relacional. Dicho modelo debe quedar normalizado en el centro a nivel de reglamento de convivencia y deberá ser aceptado ya que en el centro deben existir capacidades y estructuras potenciadoras de diálogo, con el equipo de mediación a la cabeza.

Rodríguez (2007) investiga sobre las concepciones del alumnado de la Educación Secundaria (2º-4º), sobre la convivencia en los centros educativos en España. El estudio se lleva a cabo con una muestra de 304 alumnos de tres centros educativos de la Comunidad de Madrid. La recogida de datos es de tipo cualitativa y cuantitativa. Los resultados muestran que no se encontraron diferencias significativas relacionadas con el sexo del alumnado o el curso, aunque sí en relación con el tipo de centro en el que están escolarizados: las concepciones han resultado más complejas en un centro concertado, urbano y de pequeño tamaño.

Contreras, & García Madruga (2008) llevan a cabo un trabajo de investigación con el objeto de analizar la repercusión de diversos elementos de la cognición en la adaptación social de los niños de 3-5 años, constituyendo las conductas agresivas un elemento crucial en su evaluación. La muestra utilizada es de 55 alumnos de un centro de Leganés (Madrid), entre los 3-5 años. Utilizan la técnica *adivina quién* (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez & Andrés, 2000) y las técnicas del razonamiento contrafáctico (Contreras & García Madruga, 2007). Los resultados ponen de relieve la necesidad de considerar la cognición social, el conocimiento infantil sobre cómo resolver conflictos interpersonales y el razonamiento contrafáctico con factores importantes en la explicación de la conducta agresiva.

Otro estudio llevado a cabo por Lucas & Martínez (2008) en esta comunidad con el título “El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus socioeconómico”. La muestra fue de 2050 niños de 8-13 años. Entre otras conclusiones, afirman que los niños que tenían un estatus de rechazado dentro de su aula obtienen

significativamente las mayores puntuaciones en los papeles de agresor y víctima, así como las menores en los roles de defensor y observador pasivo.

Detectan cuatro roles bien diferenciados entre aquellos que participan en peleas entre compañeros: agresor, víctima, defensor, y *outsider* u observador pasivo. Subrayan la posición de exclusión y rechazo social que sufren los niños que participan, tanto como agresor como víctima, en las situaciones de violencia entre iguales. Los niños populares fueron los que obtuvieron las menores puntuaciones en el papel de víctima y las mayores en el papel de defensor, lo cual debería ser tenido en cuenta en los programas de prevención/intervención en los grupos de aula.

Dueñas & Senra (2009), llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo consiste en analizar el acoso escolar, así como la incidencia en el mismo de ciertas habilidades sociales relevantes. Para llevar a cabo el mismo, utilizan una muestra de 91 alumnos de 13-14 años en dos institutos de Madrid. Se trata de un estudio descriptivo que pretende describir el fenómeno del bullying, explorar y analizar las relaciones que lo caracterizan y lo definen. El instrumento utilizado es el Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar (AVE) de (Piñuel & Oñate, 2006). Seguidamente facilitamos algunos resultados teniendo en cuenta el nivel de acoso

Tabla 13

Porcentajes en cada escala según nivel de acoso.

Escalas	Bajo	Medio	Alto
Hostigamiento	40,7	46,2	13,2
Intimidación	83,5	8,8	7,7
Amenazas	86,8	0,0	13,2
Coacciones	92,3	0,0	7,7
Bloqueo Social	85,7	0,0	14,3
Exclusión Social	72,5	20,9	6,6
Manipulación Social	46,2	41,8	12,1
Agresiones	84,6	7,7	7,7
Índice global	39,6	48,4	12,1

Fuente: Dueñas & Senra (2009)

Las conclusiones del estudio indican que el alumnado sufre acoso a un nivel medio y se caracteriza por unos componentes elevados de hostigamiento y manipulación social y en menor grado de exclusión social que se manifiesta por el desprecio y la falta de respeto por la dignidad del sujeto acosado, materializada como desprecio, burla, motes y crueldad. El 12% sufre un nivel alto de acoso y no existen diferencias significativas entre las medias en el índice global de acoso entre sexos, y la media más destacada y alta en los chicos.

Se sitúa aquí el estudio de investigación de INTECO, aunque se llevó a cabo en varias provincias españolas, pero se centralizó en la Comunidad de Madrid. El Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO, 2009), lleva a cabo una investigación con el objetivo de diagnosticar los hábitos de uso de las TIC por parte de los menores en su conocimiento de los riesgos, su reacción ante las mismas y los hábitos de medidas de seguridad que adoptan en su utilización de las TIC. El estudio se lleva a cabo desde la doble perspectiva del menor y del padre o madre, como actor indispensable en la educación del hijo y en la concienciación y prevención.

Otro de los objetivos es obtener información que permita formular recomendaciones de actuación para educar, formar y concienciar a los menores sobre la importancia de Internet y sus riesgos.

Lucas, Pulido & Solbes (2011), llevaron a cabo otra investigación con el objetivo de identificar y caracterizar los distintos papeles que desempeñan los niños de una determinada clase cuando hay peleas entre compañeros. Para este trabajo se valen de una muestra de 2050 alumnos de 8-13 años de 27 escuelas de la Educación Primaria de la Comunidad de Madrid (17 escuelas públicas y 10 concertadas). El instrumento utilizado es el Participant-Role Questionnaire de Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, (1996), consta de 20 ítems y el método de Asociación de Atributos Perceptivos (Lucas Molina, 2004) de 22 ítems.

Entre las conclusiones de acuerdo con los análisis factoriales revelan la existencia de cuatro roles, indicando que la escala adaptada resulta válida para diferenciar: el agresor, la víctima, el defensor y la víctima. Los niños populares son los que logran las menores puntuaciones en el papel de víctima y las mejores en el defensor.

Los niños con un estatus de popularidad dentro del aula son los que ejercen en mayor medida el rol de defensor porque para asumir dicho papel, necesitan contar con el apoyo y la aceptación de sus compañeros (Dijkstra, Lindenberg & Veenstra, 2008). Todo indica la necesidad de incluir a los observadores en la prevención e intervención de este tipo de sustancias tal y como sucede en los sistemas de alumnos ayudantes y que han resultado altamente eficaces (Salmivalli, 2010).

Pulido, Martín & Lucas (2011), analizan los roles que los adolescentes desempeñan en relación a la violencia entre iguales y la relación entre la violencia que se produce en la escuela y en el ocio. La muestra se compone de 1.622 estudiantes de 14-18 años de la Comunidad de Madrid. El instrumento utilizado entre iguales es el cuestionario C.E.V.E.O, evaluando quince situaciones de violencia entre iguales.

Los resultados señalan una relación entre situaciones de violencia en la escuela y en el ocio y entre los roles de agresor y víctima en el tiempo de ocio. Se obtienen tres perfiles a saber: mínima exposición a la violencia (1.126 adolescentes), exposición a la violencia psicológica (413 alumnos) y adolescentes en alto riesgo de violencia (83 alumnos). A partir de esta situación se plantea la necesidad de diseñar y llevar a cabo intervenciones específicas para cada uno de los grupos en distinta situación de riesgo.

PROTÉGELES (2001-2011)

Es una organización de protección del menor totalmente profesionalizada, en la que abogados, psicólogos y expertos en seguridad y protección del menor, trabajan ofreciendo soluciones a los más jóvenes, a sus familias y a sus centros escolares, y siempre de forma gratuita. Centro de seguridad en Internet para los menores en España, dependiente del Safer Internet Programme de la Comisión Europea. Es la única organización española que ha conseguido su integración en el International Association of Internet Hotlines (INHOPE) y en el European network of awareness Centres (INSAFE), dependiente de la Comisión Europea y el European NGO Alliance for Child Safety Online (NACSO).

El Centro de Intervención ante el Abuso Sexual Infantil (CIASI) dependiente de la Comunidad de Madrid, atiende una media de 350 nuevos casos cada año. Además realiza una labor de prevención y formación, llevando a cabo talleres sobre seguridad en el uso de Internet y las TIC, atendiendo a 1500 colegios de toda España y a más de

150.000 alumnos. Su objetivo es triple: facilitar a la Policía y a la Guardia Civil el mayor número de informaciones verificables que permitan la eliminación de páginas de pornografía en Internet ; procurar la seguridad de los menores en el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desarrollando recursos para los menores y finalmente desarrollar Líneas de Ayuda profesionalizadas en los equipos de psicólogos, abogados y expertos en seguridad, dan respuesta de forma gratuita a las familias, menores y centros escolares que sufren problemas como el cyberbullying, el acoso sexual o grooming, las tecnologías etc.

Acoso Escolar y Cyberbullying

Velasco (2012), analiza la importancia de la impulsividad como elemento diferenciador de la violencia reactiva respecto a la violencia en adolescentes de 1º-4º curso de Educación Secundaria Obligatoria con una muestra de 771 estudiantes de 1º-2º de la citada escolaridad, pertenecientes a cinco institutos de titularidad pública de la Comunidad de Madrid (Fuenlabrada, Coslada, Las Rozas y Madrid centro). El instrumento utilizado es el cuestionario sobre violencia reactiva e instrumental y su relación con el autocontrol en adolescentes.

Como conclusión se destaca que la impulsividad, determinada a partir de la capacidad de planificación y de demorar gratificaciones, resulta una característica presente en las manifestaciones de violencia instrumental, independientemente del nivel de violencia desarrollado así como en los actos que suponen el nivel más alto de violencia reactiva. Mientras que la disminución en la capacidad de demorar gratificaciones, mantiene una relación más constante con ambos tipos de violencia y la capacidad de planificación no se encuentra afectada en aquellos adolescentes que desarrollan niveles medios de violencia reactiva.

Díaz-Aguado, Martínez & Babaro (2013), se centran en obtener un diagnóstico del acoso y el maltrato entre adolescentes en España, a partir de indicadores consensuados y fiables, que puedan ser utilizados para el diagnóstico de la convivencia, el diseño y evaluación de programas, así como la comparación entre estudios; conocer con qué característica de la víctima se asocia el acoso sufrido o ejercido. La muestra utilizada fue de 23.100 estudiantes de la ESO, de 302 centros educativos. Según este estudio, la estimación global de prevalencia del acoso, está cifrada en un 3,8% de

víctimas; un 2,4% de acosadores. Ante una agresión la mayoría de los estudiantes intervienen para detenerla, mientras que el 14% no intervenían y la mitad de éstos, participaban de la agresión. Los adolescentes, atribuyen la victimización a problemas xenófobos.

Save the Children (2014), realizó un estudio para conocer las experiencias relativas al acoso escolar y ciberacoso de niños y niñas y docentes. La muestra está integrada por 123 alumnos de diversos colegios e institutos de Madrid (8-13 años). El ámbito en el que se realizaron las actividades de sensibilización fueron varias: Barcelona, Gerona (Lleida), Madrid, Valencia y Vitoria. Los resultados indican que el 40% de las y los escolares han vivido experiencias de acoso verbal (*empollón, gorda*); la observación del ciberacoso, por parte del alumnado, aumenta, llegando a tasas próximas al 25% en 1º-6º de Educación Primaria. Hay mayor porcentaje de victimización en las niñas. En cuanto a las soluciones aportadas por el propio alumnado en las ciberagresiones se citan: aguantar, devolver la agresión, no leer los mensajes, borrarlos, bloquear el teléfono, apagar el móvil o no responder. Otras soluciones aportadas para las víctimas de acoso pasan por animarles, consolarlos, tranquilizarlos o defenderlos.

Por lo que respecta a la violencia verbal detectada por el profesorado se pueden citar varias por orden de importancia: insultar, poner motes ofensivos, difamar, mostrar desprecio, provocar, amenazar para meter miedo, realizar comentarios homófobos y xenófobos. En la violencia relacional destacan: ignorar y burlarse de los compañeros, burlas frecuentes, humillaciones, impedir participar, pintadas en las pertenencias de otros y extorsiones. En la violencia sexual, se aprecian índices bajos de detección, y destacan acosar sexualmente, tocamientos y las agresiones sexuales.

La violencia a través de las TIC detectadas por los profesores se pueden señalar los mensajes desagradables y dañinos por WhatsApp, acosos mediante el chat, e-mails acosadores, llamadas al móvil, difusión de información personal, fotos hechas con el móvil. Las cinco formas de violencia más destacadas y por orden de importancia son la verbal, la física, social, violencia a través de TIC y la sexual.

Las intervenciones aportadas en el estudio de Save the Children, pasan por la protección frente a cualquier forma de violencia suceda o no en el ámbito educativo o

no; tomar medidas desde edades tempranas para evitar desequilibrios de poder; medidas de protección en la escuela con protocolos adecuados y formación del profesorado. Figuran además los elementos de prevención tales como la empatía, el pensamiento crítico, la evaluación de consecuencias y competencias de autoprotección frente a los riesgos de las Técnicas de Información y Comunicación (TIC).

En 2016, la misma ONG Save The Children, promovió otro estudio en el que han colaborado varios autores como Calmaestra, Escorial, García, Del Moral, Perazzo, & Ubrich (Sastre, Coord.), para detectar el perfil tanto de la víctima como del agresor de acoso y ciberacoso, y las diferencias que presentan dichos perfiles al comparar los resultados obtenidos en las distintas comunidades autónomas. Así mismo, pretenden descubrir la prevalencia y frecuencia del acoso y ciberacoso en todas las comunidades autónomas de España, desde la perspectiva de los encuestados, que reconocen haber sido víctimas o agresores. La muestra fue de 21.487 chicos y chicas de 12-16 años y el estudio se encuadra en el programa “Yo_a_eso_no_juego”. Seguidamente, exponemos algunas de las conclusiones del estudio.

Tabla 14

Acosos frecuentes y ocasionales, Save The Children (2016).

Tipo de acoso	Ocasional	Frecuente
Insultos directos	37,2%	22,6%
Insultos indirectos	32,7%	20,9%
Difundir rumores	28,8%	14,6%
Daños a la propiedad	23,1%	6%
Golpes físicos	21,5%	6,3%
Exclusión	16,6%	8,4%
Amenazas	15,8%	5,7%

Entre los datos que cabe destacar de esta investigación, más de la mitad del alumnado de la muestra ha sido insultado directamente; uno de cada tres han sido insultados por el móvil. Uno de cada cuatro chicos, ha sufrido golpes físicos y en la

misma proporción han insultado utilizando Internet o por el móvil. El 6,3% reconoce que alguien ha pirateado su cuenta en las redes sociales y se ha hecho pasar por sus dueños.

En esta revisión del estado de la cuestión, también hay que destacar los estudios promovidos por Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (Fundación ANAR, Teléfono ANAR) y Fundación Mutua Madrileña (2016). Para llevar a cabo dicha investigación se sirvieron de una muestra N=1.363 víctimas que comunicaron su acoso por teléfono a dichas instituciones. Las llamadas en 2015 asciendieron a 23.200, incrementándose en 2016 a 52.966. El objetivo del estudio consistía en conocer las características principales del acoso escolar y del cyberbullying, desde la perspectiva de las víctimas y sus familias, a partir de las llamadas que reciben en las fundaciones anteriormente citadas. El ámbito del estudio es a nivel de toda España.

Los resultados, indican: 996 llamadas por otros tipos de acoso en el 2015 y 958 en el 2016; cyberbullying (367 vs 248, 2015/16 respectivamente); el cyberbullying es más alto en varones que en mujeres (51,1% vs 48,9); las víctimas sufren acoso entre los 10,9% en el 11,6% de los casos; otros tipos de acoso se dan en el 14,6% de los casos; el 14,2% de las víctimas son menores de 7 años, y en el 99,4% de los casos son de nacionalidad española.

Los principales tipos de acoso son: insultos y palabras ofensivas, conociendo el profesorado dichas situaciones, y la duración media de la victimización es de un año. Las familias de los acosados está constituida por familias monoparentales 17,1%; familia convencional (75,4% vs 82,3%; 2015/16); padres separados/divorciados con nueva pareja (3,6% vs 13,3%, 2015-2016). El inicio del bullying se sitúa en los 9,8 años edad y las llamadas a las instituciones arriba mencionadas, las efectúan las mujeres en su mayor porcentaje 80,5%, habiendo conocido las mismas por Internet 40,5% y por otros medios. Los compañeros de las víctimas, no reaccionan en el (77,8% vs 55,7%; 2015/16), siendo los acosadores de la misma clase que las víctimas (91,2% vs 86,8%, 2015/16).

Conchado Castillo, A. I, Díaz-Aguado & Martínez Arias, R. (2017), con esta investigación, querían ver si los adolescentes que han vivido circunstancias acumuladas de riesgo y adversidad, pueden lograr resultados resilientes participando en programas

de intervención psicopedagógica. En este estudio se trabajó con una muestra de 507 adolescentes de la CAM. Los resultados encontraron diferencias estadísticamente significativas en resiliencia, en el grupo de adolescentes en tratamiento por consumo de drogas con respecto al resto de grupos. De acuerdo con las hipótesis planteadas, las conclusiones reflejan que la resiliencia, es un proceso que puede ser favorecido mediante ciertas estrategias de aprendizaje, derivadas de la experiencia o con la participación en programas psicoeducativos.

Figura 43

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Vieira, Fernández & Quevedo (1989)	Detectar los tipos de agresiones recibidas por las víctimas	CAM	1200 alumnos de 8,10 y 12 años de la capital española.	Las chicas eran más comunicativas, especialmente con los padres y con los profesores, los chicos, eran más agresivos. Agresiones verbales (19,3%), el robo (13,9%), y las intimidaciones físicas 12,7%.
Lodeiro (2001)	Identificar los distintos papeles que desempeña una determinada clase cuando hay peleas entre compañeros	CAM	1206 alumnos (1º-4º de ESO) 106 profesores 20 Directores 20 Orientadores Cuestionario Bull-S de Cerezo (2000)	Los espacios más frecuentes de agresión son : el patio 20%; la calle 12%; la clase 10%; entradas y salidas 10%; pasillos 2,2%; transporte 0,7%; baños 0,2%
Instituto de la Juventud (INJUVE, 2004)	Evaluar la naturaleza y frecuencia de la violencia en la escuela y en el ocio	CAM	826 alumnos De la ESO	Los acosos de tipo verbal alcanzan el 30% y los comportamientos más frecuentes son: Hablar mal de otros 55,8%; ignorar 50%; insultar 44,48%; poner motes 42,3%;

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Díaz-Aguado, Martínez Arias,& Seoane			(13-20 años) 12 centros Cuestionario para la Evaluación de la Violencia CEVEO / CADV / CEPVO (Díaz- Aguado, 2006)	esconder cosas 31,64%
Lucena, R. (2004)	Analizar la incidencia del maltrato entre los escolares	CAM	1.845 alumnos De 2º-4º de ESO Centros públicos y privados Cuestionarios varios	El 5% se consideran víctimas habituales y el 10,4% lo han sido ocasionalmente. El 85% de los agresores no han sido agredidos nunca y el 11% lo han llevado a cabo en alguna ocasión; el 74% son agresores de sexo masculino
Serrano & Iborra (2005)	Detección de situaciones de violencia entre los compañeros	CAM	800 estudiantes (12-16 años). Entrevista asistida por ordenador (CATI)	La causa más frecuente de violencia “la han tomado conmigo” (37,1%); los agresores responden a provocaciones de la víctima (70,5%) y la víctima mantiene la ley del silencio

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
CISNEROS VII Oñate & Piñuel (2005)	Detección de la incidencia del acoso escolar en los centros educativos de Madrid	CAM 91 centros educativos evaluados Y 222 aulas	4.600 alumnos de 7-8 años y 17-18 años Autotest Cisneros (Fidalgo & Piñuel, 2004)	El 39% del alumnado ha estado expuesto a algún tipo de violencia; el 24% se encuentra en situación de riesgo. El acoso escolar comienza en 2º y 3º curso de Educación Primaria. El 60% de los agresores habrán cometido algún delito antes de cumplir los 24 años
“Conviven”(2006) Marchesi, Martín, Pérez & Díaz	Descripción de la situación de violencia en los centros educativos de E.P. y ESO de Madrid	CAM 91 centros Evaluados	4.460 alumnos de 2º -3º de la ESO Muestreo polietápico	La agresión predominante es la verbal 13%; agresión física 7,7%; exclusión física 6,6%
Uruñuela, N. (2006)	Detectar los problemas de convivencia a través de los partes de expulsión y las sanciones impuestas durante el curso 2002-20043	Sur de Madrid 10 centros evaluados	6.681 alumnos de la ESO Partes de clase emitidos	Los motivos de los partes: Falta de rendimiento 15,03%; violencia escolar 13,96%; falta de respeto 15,03%; mal comportamiento 36,96%
CISNEROS VIII Piñuel (2006)	Analizar el acoso escolar al profesorado y al alumnado	CAM 237 centros evaluados	47.000 cuestionarios iniciales 2.100 Cuestionarios aceptados. Barómetro Cisneros AVE (P) (Piñuel & Oñate, 2006)	La violencia escolar es menor que antes 1% ; es la misma que antes 7%; se ha incrementado en los últimos meses 2% ; se ha incrementado en los últimos años 21%

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
CISNEROS X Oñate & Piñuel (2007)	Detectar el nivel de acoso escolar a nivel de toda España	14 CC.AA.	24. 990 Alumnado E. P., ESO Y Bachillerato 1.150 aulas evaluadas Test AVE (Piñuel & Oñate, 2006)	Ansiedad 0.73; estrés postraumático 0.82, distimia 0.81; disminución de la autoestima 0.76; autodesprecio 0.78. Acoso escolar detectado en 2º de E. P. 41.4%, en 4º 37.30% y 23% en 1º de la ESO.
Rodríguez (2007)	Detectar concepciones del alumnado de la ESO sobre la convivencia en los centros educativos en España	CAM	304 alumnos De 2-4º de la ESO Recogida de datos de tipo cualitativo y cuantitativo	No se encontraron diferencias significativas relacionadas con el sexo del alumnado o curso, pero sí en relación con el tipo de centro en el que se encuentran escolarizados. Las concepciones complejas en un centro concertado urbano y de pequeño tamaño.
Lucas & Martínez (2008)	Detectar el rol de los compañeros en las peleas y su posible relación con el estatus económico	CAM	2.050 alumnos de 8-13 años	Detectan entre los que pelean 4 roles: Agresor, víctima, defensor y observador pasivo. Los niños populares son los que logran las menores puntuaciones en el papel de víctima y los mayores y los mayores en el papel de defensor. El 12% sufre acoso y no existen diferencias significativas entre el índice global de acoso entre sexos.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Contreras & García Madruga (2008)	Analizar la repercusión de diversos elementos de la cognición en la adaptación social de los niños de 3-5 años	CAM (Leganés)	55 alumnos De 3-5 años. Adivina quién” Es muy bueno/es muy malo; es ,muy listo/no sabe nada; siempre está muy triste/siempre está muy contento (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez & Andrés, 2000) Técnicas del razonamiento contrafáctico (Contreras & García Madruga, 2007)	Los resultados ponen de relieve la necesidad de considerar la cognición social, el conocimiento infantil sobre cómo resolver conflictos interpersonales y el razonamiento contrafáctico con factores importantes en la explicación de la conducta agresiva.
Dueñas & Senra (2009)	Analizar el acoso escolar y la incidencia en el mismo de ciertas habilidades sociales relevantes	CAM	91 alumnos 13-14 años. Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar (AVE) (Piñuel & Oñate, 2006)	Los chicos sufren acoso a un nivel medio y se caracteriza por unos componentes elevados de hostigamiento y manipulación social y en menor grado de exclusión social, manifestada en el desprecio y la falta de respeto por la dignidad del sujeto acosado, materializada como: desprecio, burla, motes y crueldad.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, (INTECO, 2009)	Diagnosticar hábitos de uso de las TIC por parte de los menores en su conocimiento de los riesgos, su reacción ante los mismos y los hábitos de medidas de seguridad que adoptan en la utilización de las TIC.	Álava, Albacete, Barcelona, Granada, Islas Baleares, León, Madrid, Navarra, Sevilla, Valladolid, Vizcaya, Zaragoza	625 alumnos de 10-16 años. Entrevistas en profundidad	Los niños se conectan a Internet desde el hogar a diario; los adultos pasan 14,5 horas semanales conectados. El 75% de los niños señalan que es gusta más que otras cosas; el 87,5% de los menores indican que han sido alertados de los peligros de Internet. Poseen móvil el 64,75% de los chicos de 10-16 años.
Lucas, Pulido.& Solbes (2011)	Identificar y caracterizar los distintos papeles que desempeñan los niños de una determinada clase cuando hay peleas entre compañeros	CAM 27 escuelas de E. P.	2.050 alumnos de 8-13 años. Participant-Role Questionnaire de Salmivalli et al. (1996) y Asociación de Atributos Perceptivos de Lucas Molina (2004)	Existencia de 4 roles: agresor, víctima, defensor y víctima. El papel desempeñado está relacionado con el estatus sociométrico del aula. Los niños populares logran las nuevas puntuaciones en el papel de víctima y los mejores el defensor.
Pulido, Martín & Lucas (2011)	Analizar los roles que los adolescentes desempeñan en relación a la violencia entre	CAM	1.622 alumnos de 14-18 años. Cuestionario de evaluación de la Violencia entre iguales en la	Los resultados indican una relación entre situaciones de violencia en la escuela y en el ocio y entre los roles de agresor y víctima en el tiempo de ocio. Se obtienen tres

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	iguales y la relación entre la violencia que se produce en la escuela y el ocio		Escuela y en el Ocio (C.E.V.E.O) Díaz-Aguado, 2006).	perfiles: mínima explosión de violencia, exposición a la violencia psicológica y adolescentes en alto riesgo de violencia. Se plantea la necesidad diseñar intervenciones específicas para cada grupo de riesgo.
PROTÉGELES (2001-2012) 1º estudio: Por la seguridad en Internet en colaboración con la ONG Acción Contra la Pornografía Infantil-ACPI- Y EL Defensor del Menor	Detectar e Identificar los nuevos riesgos en los menores	España	4.000 escolares (12-17 años). Encuestas	Un 28% de los menores entran en páginas pornográficas; el 38% en páginas de violencia extrema; el 16% en las de contenido racista o xenófobo. El 30% de los de los menores han facilitado su número de teléfono en alguna conexión; el 14% ha concertado una cita con un desconocido en Internet y el 44% navega con regularidad y se ha sentido acosado.
PROTÉGELES (2001-2012) 2º estudio: Estudio de la Telefonía Móvil	Detectar las costumbres de los menores en la seguridad, costumbres, uso y empleo de la Telefonía Móvil	España	2.000 escolares (12-17 años) Ambos sexos Encuestas	El 68% de los menores con móvil ha recibido fotografías en su terminal; el 9% imágenes pornográficas; el 14% ha chateado por el móvil; el 18% se ha sentido acosado por el móvil; el 19% ha enviado SMS amenazantes o insultando a otras personas; el 38% manifiesta intranquilidad o ansiedad cuando tiene que prescindir del móvil y un 25% gasta en el

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
				mismo más de 20 €, el 18% entre 20-40 y el 7% más de 40.
PROTÉGELES y el Defensor del Menor (2005) 3º estudio: Estudio de Videojuegos, Menores y Responsabilidad de los Padres	Analizar el mundo de los videojuegos para prevenir los riesgos derivados de su mal uso y ver en qué les impide emplear el tiempo.	España	Encuestas	El uso de videojuegos genera discusiones en la familia, sólo el 27% no discute por este motivo. Al 15% les quita de estar con sus amigos; el 11% piensa que pueden hacerle más violento; un 57% juega con videojuegos en los que se daña, tortura o mata a las personas y el 33% reconoce que juega con videojuegos para mayores de 18 años.
Velasco, G. (2013)	Analizar la importancia de la impulsividad como elemento diferenciador de la violencia reactiva en la adolescencia	CAM (Fuenlabrada, Coslada, Las Rozas y Madrid centro)	771 estudiantes de 1º y 2º de la ESO	La impulsividad resalta una característica una característica en la violencia instrumental, independientemente del nivel de violencia desarrollado, así como los actos con mayor nivel de violencia reactiva.
Díaz-Aguado, Martínez & Babaro (2013)	Lograr un diagnóstico de bullying entre adolescentes en España; conocer qué eficacia se prevé para distinto tipo de medidas (tratamiento individual,	CAM	23.100 estudiantes de la ESO de 302 centros educativos.	El acoso figura con un 3,8% (2,4% acosadores). El 80% tratan de detener la agresión; el 14% no intervienen para detener la agresión, mientras el 6% participa en la agresión. El alumnado, atribuye dicha victimización, a problemas de racismo, sexismo; siendo expresión de un modelo de

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	modificación del comportamiento del grupo..) para erradicar el acoso.			dominio y sumisión, creado fuera de la escuela.
Save the Children (2014) Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora-Merchán & Ortega-Ruiz (2014)	Conocer las vivencias referidas al acoso escolar y ciberacoso de niños y docentes	Barcelona, Lérida (Lleida), Madrid, Valencia y Vitoria.	123 alumnos y alumnas de entre 8-13 años de diversos colegios e institutos de Madrid.	El 40% de los escolares han vivido experiencias de acoso verbal; los espectadores alcanzan el 25% y el 52% declara haber observado alguna situación de acoso escolar.
Save The Children (2016) Calmaestra, Escorial, García, Del Moral, Perazzo, & Ubrich (Sastre, Coord)	Descubrir la prevalencia y frecuencias del acoso y ciberacoso en todas las comunidades autónomas de España, desde la perspectiva de los encuestados que reconocen haber sido haber sido víctimas o agresores.	Comunidades Autónomas de España	21.487 chicos de 12-16 años	Las chicas sufren más acoso que los chicos (10,6%-8%); tanto víctimas como agresores, muestran baja autoestima, menor empatía cognitiva y afectiva, menos asertividad, y baja capacidad para resolver conflictos. Entre el 3,2%-4,2% de las víctimas han sido acosados o ciberacosados por su orientación sexual.; el 5,1% lo son por el color de su piel, la cultura o su religión. El 6,3% reconoce que su cuenta ha sido pirateada en las redes sociales, haciéndose pasar por su dueño.
Fundación ANAR (Teléfono ANAR) Y	Conocer las características principales del acoso escolar y	En todo el territorio	N= 1.363 llamadas de toda	Tipos de acoso: Insultos y palabras ofensivas. Duración media del acoso, un año. Las familias a las que pertenecen

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Fundación Mutua Madrileña (2016).	del cyberbullying desde la perspectiva de las víctimas y sus familias, a partir de las llamadas que reciben.	nacional.	España.	las víctimas son monoparentales 17,1%; familia convencional (76,4% vs 82,3%; 2015/16). Consecuencias psicológicas: ansiedad, miedo y tristeza. Daños sufridos: autolesiones, 2,6%, ideación suicida e intentos de suicidio 1,1%, siendo los acosadores de la misma clase de la víctima (91,2% vs 86,8%, 2015/16). El inicio del bullying comienza a los 8 años. Las llamadas para comunicar el acoso, las realizan en su mayoría las mujeres 80,5%.
Corchado Castillo, A. I., Díaz-Aguado, M. J. & Martínez Arias, R. (2017)	Detectar si los adolescentes en riesgo de riesgo y adaversidad, pueden tener resiliencia cuando participan en programas de intervención.	CAM	La muestra la constituyen 500 adolescentes	Constatan los investigadores que la resiliencia puede ser favorecida a través de ciertas estrategias de aprendizaje, derivadas de la participación en programas psicosocioeducativos.

Región de Murcia

Surgió el trabajo de investigación de Cerezo & Esteban (1992) y lo plasmaron con una técnica no utilizada en trabajos anteriores, se trataba de la técnica denominada “nominación”, o identificación por parte de los alumnos de sus compañeros agresores y víctimas aportando sus nombres. Dicha metodología les facilitó definir lo que los autores llamaron “bully-victim” y caracterizar la personalidad de cada uno de los perfiles, de acuerdo con su estatus sociométrico. La muestra la constituían 317 alumnos de cuatro centros educativos de la región de Murcia, con edades comprendidas entre los 10-16 años.

Las conclusiones del estudio indicaron que el mayor número de implicados se reunía entre los 13 y los 15 años de edad; los chicos resultaron ser más intimidadores que víctimas, mientras que en las chicas sucedía lo contrario; los alumnos estaban más implicados, tanto en el grupo de intimidadores como en el de las víctimas; existían intimidadores y víctimas y su número variaba dependiendo de la ubicación del centro.

Las víctimas poseían rasgos característicos tales como la timidez, retraimiento, poco autocontrol sobre las relaciones sociales, más débiles que los intimidadores, ambiente familiar sobreprotector, actitud pasiva hacia la escuela. También se pudo observar al analizar la dinámica entre las víctimas, los intimidadores y los escolares bien adaptados, que estos últimos aunque valoran como mejor estudiantes a las víctimas, apenas las eligen para establecer relaciones sociales, prefiriendo a los intimidadores. Consideraron que esto fortalece los roles del grupo, facilitando el rechazo de las víctimas y elevando el estatus de los intimidadores.

Se cita la investigación llevada a cabo por Pelegrín, & García de Los Fayos (2008). El objetivo consiste en identificar de entre las variables personales, escolares, sociales y familiares, aquellas que mejor pronostiquen o expliquen las manifestaciones de un comportamiento agresivo, antisocial y con tendencias delictivas. La muestra utilizada para llevar a cabo el citado estudio se valió de 1800 alumnos/as cuya edad se encuentra entre los 11-16 años. Los hombres constituyen el 49,72% (N = 895) y las mujeres el 50,28% (N = 905).

Las conclusiones indican que los niños más inadaptados escolarmente y con bajo autocontrol en las relaciones sociales, tienen un mayor riesgo para desarrollar una

conducta antisocial, lo que les hace más vulnerables a mostrar actitudes agresivas, indisciplinadas y violentas en determinadas situaciones. Al encontrarse más inadaptados en el centro escolar, pueden manifestar comportamientos agresivos y disruptivos en el aula con actitudes desfavorables hacia el aprendizaje, al profesorado y hacia la propia institución escolar.

La conducta inadecuada dentro del aula puede estar relacionada con el adolescente bullying ya que tanto la conducta bullying como la agresión física en el colegio son predictores de actos antisociales y de presunta violencia; puede desarrollarse una conducta delictiva cuanto más inadaptados se encuentren los chicos socialmente y manifiesten un comportamiento menos considerado hacia sus iguales.

Sánchez & Cerezo (2011), en su investigación pretenden conocer la estructura social y afectiva de un grupo de escolares de los últimos cursos de Educación Primaria (4º-6º) y su relación con la dinámica bullying como análisis necesario y previo a la propuesta de intervención. La muestra utilizada era de 423 alumnos de Educación Primaria (9-12 años) de dieciocho aulas de la región de Murcia, utilizando el Test Bull-S (Cerezo, 2002). El estudio muestra como la estructura socio-afectiva del grupo-escuela es el factor de riesgo para la dinámica bullying, apreciándose que una parte del grupo otorga cierto estatus social a los agresores, valorando la fortaleza de éstos, a la vez son rechazados y se les tiene manía. Así mismo se confirma que los agresores tienen el apoyo de sus iguales con tendencia a ser agresivos, ya sean seguidores o ayudantes.

Cerezo, F. (2014), lleva a cabo el trabajo del Test BULL-S, para la evaluación sociométrica del bullying, actualización. Su objetivo consiste en la evaluación del bullying a través del análisis de las relaciones interpersonales de los miembros de un grupo-aula. Está basado en la metodología sociométrica a través de peer nomination, el Test Bull-S 3.3 (Cerezo, 2012), y para ello, parte del estudio de la estructura interna del aula definida por los criterios de aceptación-rechazo, violencia-victimización.

La muestra utilizada es de N = 810 alumnos de la Educación Secundaria, de la región de Murcia. Los resultados constatan la experiencia de rechazo en el grupo, teniendo consecuencias muy negativas ya que dichos alumnos presentan escaso nivel de actividad social, menor autoestima, disfrutaban menos de las actividades de clase y se muestran insatisfechos en sus interacciones con el profesorado y sus iguales. Todo ello

facilita una representación negativa del alumnado en esta situación, provocando sentimientos de soledad, resentimiento, ansiedad, depresión e indefensión, a la vez que fallidos intentos por participar, dando lugar a conductas de evitación y aislamiento, las cuales facilitan la victimización.

Arnaiz, Cerezo & Gimeno (2016), tratan de analizar el consumo que una muestra de adolescentes de ESO y Bachillerato, hace del móvil y el ordenador, de conductas de ciberadicción, de bullying y cyberbullying, con una muestra de 1353 alumnos (12-21 años). Los resultados confirman que el consumo medio del móvil y del ordenador, se cifran entre 1-2 horas diarias. Un 13% del alumnado se encuentra en situación de ciberadicción y el 32% en situación de riesgo. El mayor nivel de incidencias se produce con más mayor intensidad (12%), frente a una menor incidencia del cyberbullying (7,7%), además como una considerable asociación entre estas conductas y el consumo de medios.

Fuensanta Cerrezo, Ruíz-Esteban, C., Sánchez – Lacasa, C. & Areense, J. (2018), concretan los estilos de crianza, al igual que el clima social en los estudiantes, tanto de los de E. Primaria, como de los de la ESO, determinando las diferencias existentes entre ambos ciclos. Para ello, cuentan con una muestra de N=847 alumnos de los citados ciclos, utilizando como instrumento el Test BULL-S.

Concluyen que los factores familiares y parentales, mantienen una relación con el el bullying y la victimización, así como con las variables socio-afectivas del grupo.

Figura 44

Variables del comportamiento agresivo en la Comunidad de Murcia (elaboración personal).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Cerezo & Esteban (1992)	Identificar por parte de los alumnos de sus compañeros agresores y víctimas aportando	Murcia	317 alumnos de cuatro centros educativos de la región de Murcia, con	Los alumnos estaban más implicados, tanto en el grupo de intimidadores como en el de las víctimas; existían intimidadores

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	sus nombres.		edades comprendidas entre los 10-16 años.	y víctimas y su número variaba dependiendo de la ubicación del centro. Las víctimas poseían rasgos característicos tales como la timidez, retraimiento, poco autocontrol sobre las relaciones sociales, más débiles que los intimidadores, ambiente familiar sobreprotector, actitud pasiva hacia la escuela.
Pelegrín & García de Los Fayos (2008)	Identificar de entre las variables personales, sociales, escolares y familiares, aquellos que mejor expliquen las manifestaciones de un comportamiento agresivo antisocial y con tendencia antisocial.	Murcia	1.800 alumnos de 11-16 años	Los alumnos más inadaptados escolarmente y con bajo autocontrol en las relaciones, tienen mayor riesgo para desarrollar una conducta antisocial y esto les hace más vulnerables a mostrar actitudes agresivas y violentas
Sánchez & Cerezo (2011)	Conocer la estructura social y afectiva de un grupo de escolares de Educación Primaria y su relación con el bullying	Región de Murcia	423 alumnos de Educación Primaria (9-12 años). Se aplicó el Test Bull-S (Cerezo, 2002)	El grupo-aula es un grupo de riesgo para la dinámica bullying y otorga un cierto estatus a los agresores, valorando su fortaleza, al tiempo que se les tiene manía y se les rechaza.
Cerezo, F. (2014)	Evaluación del bullying a través del análisis de las relaciones interpersonales de los miembros de un grupo-aula. Está basado en la metodología	Murcia	La muestra utilizada es de N = 810 alumnos de la Educación Secundaria, de la región de Murcia	Los resultados constatan la experiencia de rechazo en el grupo, teniendo consecuencias muy negativas ya que dichos alumnos presentan escaso nivel de actividad social, menor autoestima,

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	sociométrica a través de peer nomination, el Test Bull-S 3.3 (Cerezo, 2012),			
Arnaiz, Cerezo & Maquilón (2016)	Analizar el consumo que una muestra de adolescentes hace, del móvil y el ordenador, en conductas de ciberadicción, de bullying y cyberbullying	Murcia	1353 adolescentes (12-21 años) de la ESO y Bachillerato	El consumo medio de utilización del móvil y el ordenador, se cifra entre 1-2 horas/día. El 13% se encuentra en situación de ciberadicción y el 32% en situación de riesgo. 12% de incidencia de bullying, frente a un 7,7% de cyberbullying.
Cerezo, F., Ruíz-Esteban, C., Sánchez Lacasa, C. & Areense, J. (2018)	Analizar los estilos de crianza y el clima social en estudiantes de E. Primaria y en ESO.	Murcia	Muestra constituida por 847 estudiantes de E. Primaria y E. Secundaria.	Los factores parentales se relacionan con la victimización por bullying y con variables socio-afectivas del grupo (preferencia social, aceptación o rechazo y número de amigos).

Comunidad de Navarra

Se puede destacar un estudio llevado a cabo en esta comunidad cuyo título figura como “Prevención de la violencia y resolución de conflictos en la ESO en Navarra”. Lo llevaron a cabo Hernández & Saraiba, (1998) y entre las conclusiones más importantes se pueden extraer que los chicos se muestran como más agresivos que las chicas, que demuestran los estereotipos psicosociales que siguen estando presentes en nuestra sociedad, y que la violencia escolar debe ser considerada como una realidad que excede del ámbito escolar, especialmente a partir de los 10 años.

En el año 2002 y de la mano del Instituto Navarro de la Mujer, publicó el estudio “Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar”, desarrollado por Hernández & Casares (2002) con el objetivo de determinar la etiología de las conductas agresivas y las manifestaciones de violencia que se producen contra la mujer. Determinar el clima de agresión vivido por los adolescentes en el medio escolar, y comprobar los efectos de los medios de comunicación sobre los chicos como medio de transmisión de estereotipos sexistas, así como un amplio análisis de los sistemas de convivencia dentro del ámbito educativo; también se pretendía conocer la tipología de las agresiones padecidas por las víctimas y ofrecer algunas pautas de intervención.

Con un método cuantitativo y cualitativo se llevó a cabo esta investigación utilizando una muestra de 603 alumnos/as de la ESO, realizando un muestreo estratificado atendiendo al género del alumnado, zona geográfica, titularidad del centro y modelo lingüístico. Los centros participantes en el estudio fueron 18, seleccionados al azar.; el cuestionario utilizado pertenece a Fernández & Ortega (1999), con treinta y siete preguntas agrupadas en cuatro apartados.

Los resultados indican que el 59% de los encuestados se encuentran bien en el colegio, muy bien el 22,2%, y el 13,4% se encuentran mal o muy mal. Además, el 72% del alumnado dice “no sentir miedo nunca” en su centro, a la vez que el 27,5% indica, “sentir miedo alguna vez”. Se llevan bien con todo el mundo el 61%, y se llevan bien en general, el 32%, “muy bien” con el profesorado el 18%. En lo relativo al clima general del centro, se analiza el clima general teniendo en cuenta la perspectiva del testigo, y en este sentido el porcentaje de alumnos que dicen haber visto esta situación “alguna vez” asciende al 54%, mientras que baja el porcentaje de aquellos que lo ven “casi todos los días” (17%).

Fueron testigos de las amenazas “alguna vez”, el 51% de los encuestados, y reconocen haber sido testigos “más de cuatro veces” el 9%. Todas estas situaciones de maltrato, en opinión del alumnado se fraguaron el año anterior en opinión del 37,5%, y otros opinan que fue este curso (23%). Dichas situaciones provocan en el alumnado malestar en el 11%, y no les gusta dicha situación al 63%. Se detallan a continuación,

mediante tabla adjunta para su mejor comprensión, los tipos de maltratos más frecuentes.

Tabla 15

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

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

En cuanto al clima de la convivencia en el centro, el 55% reconocen haberse metido con sus compañeros alguna vez, mientras que tan solo el 2,2% se habrían metido con sus homólogos “alguna vez”, pero el 23,7% indican que se unieron a algún grupo con el objetivo de meterse con alguien “una o dos veces”, “algunas veces” el 9,3%, y finalmente, el 1,3% lo practicó “casi todos los días”. El escenario de las agresiones resultó ser: en cualquier sitio, según el 47%, en clase lo constataron el 30% de los testigos, en el patio y en los pasillos, lo vieron el (9%-4%, respectivamente), en los aseos, tan solo lo evidenciaron el 0,5%.

Tabla 16*El acoso escolar en la Comunidad de Navarra (elaboración propia).*

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Hernández & Casares (2002)	Determinar el clima de la agresión vivido por los adolescentes en el medio escolar y conocer la tipología de las agresiones padecidas por las víctimas y ofrecer pautas de intervención	Navarra	603 alumnos de la ESO Cuestionario de Fernández & Ortega (1999)	El 59% de los encuestados se encuentra bien en el centro escolar, muy bien 22,2% y muy mal el 13,4%. El 72,5% no sienten miedo nunca en el centro escolar, alguna vez el 27,5%; el 51% fueron testigos de amenazas alguna vez; el 9% lo fueron más de cuatro veces. Estas situaciones provocan en el alumnado: malestar 11%; no les gusta la situación 63%. Los principales malos tratos son: se meten con ellos; les insultan 15,8%; se ríen de ellos 18,4%, les ponen motes 15,3%;, se meten con ellos físicamente 11,%, se meten con sus cosas 10,4%, les dan de lado 7,0%, hablan de ellos 9,3%, no les dejan participar 2,5%, les chantajea 0,5%

Comunidad Valenciana

En noviembre de 1999, se dio a conocer el informe del primer estudio de dicha Comunidad, llevado a cabo por la Comisión “Programa para la mejora de la Convivencia en los Centros Educativos”. Los objetivos del estudio se centraban en detectar la violencia entre el alumnado, la ejercida por los alumnos hacia el profesorado, y la llevada a cabo por el profesorado hacia los discentes. La muestra la constituían alumnos de 12-18 años de dicha comunidad, pertenecientes a centros públicos y privados, siendo el instrumento utilizado un cuestionario que hacía referencia a factores socioculturales, clima escolar, actos violentos catalogados como tal por los alumnos.

Las conclusiones indican que la violencia del profesorado hacia el alumnado, se llevaba a cabo mediante acciones verbales, siendo poco frecuente, mientras que entre los alumnos se da la agresión física pero de forma alarmante. A raíz de este informe, se pusieron en funcionamiento las denominadas “aulas de asuntos sociales en los centros”.

Otra investigación pionera se desarrolló en 1999, coincidiendo con el primer Informe del Defensor del Pueblo. Este trabajo de investigación lo promovió la Federació d'Ensenyament de la Comunitat Valenciana junto con el Grupo GICA de la Universidad Valenciana, coordinado por García & Martínez (2001), que se publicaría con el título: *Los conflictos en las aulas de ESO*. Se trata de un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana. Su objetivo fundamental consistía en describir la situación real de los conflictos en las aulas de 3º de ESO, y en los centros públicos de la Comunidad Valenciana, para ello se vio necesaria la participación de varios colectivos de la comunidad escolar. Los resultados indicaron que el 80% del alumnado asistían de buen grado al centro, el 10% admitió que había vivido alguna vez situaciones conflictivas, el 5% admite que en ocasiones molesta y/o perturba el normal funcionamiento de la clase, transgrediendo las normas básicas de convivencia.

En este estudio, y con relación a las agresiones vistas por parte del profesorado, éstos manifiestan que la violencia verbal está presente en sus centros con un predominio importante 72%, tanto entre alumnos, como del alumnado hacia el profesorado. Los conflictos, en opinión del cuerpo docente, se deben principalmente, a la falta de interés, desmotivación de los alumnos; ésta es la realidad en los cinturones urbanos en los que llega casi 60%. Los psicopedagogos opinan que los principales problemas de los institutos son la pre-delincuencia y los conflictos en el centro; su presencia se demanda en múltiples ocasiones, para solventar problemas de conducta y no de motivación y/o rendimiento en el aula.

Otra investigación es la llevada a cabo en 2006 por la Comunidad Valenciana. El estudio del Sindic de Greuges de dicha comunidad denominado *Estudio epidemiológico del bullying en la Comunidad Valenciana*, dirigido por A. Marchesi, F. Pérez, E. Pérez & N. Álvarez, (2006) del Instituto IDEA. Su principal objetivo consiste en conocer la incidencia y naturaleza del maltrato entre iguales por abuso de poder (con la perspectiva del alumnado, profesorado, directores y familias), indagando tanto en los factores que favorecen su génesis como los que perpetúan su mantenimiento en el tiempo.

La muestra la constituyeron 6065 alumnos de 5º y 6º de primaria, y 3234 de ESO), 1689 profesores/as, 111 directores, 4417 familias. Dicho estudio, como se puede observar, se llevó a cabo en el 3º ciclo de E.P. (5º y 6º), y en los cuatro cursos de E.S.O. (1º, 2º, 3º, 4º) y los resultados se aportan mediante una tabla, para facilitar su comprensión.

Tabla 17

Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas (porcentajes).

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

Tal y como refleja la tabla 39, puede observarse que la conducta más predominante es la agresión verbal, además de la agresión física indirecta (romper y/o robar), la exclusión social, la agresión física, las amenazas, chantajes, acoso sexual, acoso físico y acoso sexual verbal. Desde el punto de vista de los agresores, las dos categorías con mayor incidencia son la agresión verbal y la exclusión social, perspectiva coincidente con el punto de vista que mantienen los testigos, a pesar de que éstos sitúan la agresión física indirecta en una frecuencia pareja a las formas de exclusión social.

El alumnado de primaria sufre más acoso en cualquiera de sus formas y modos que el de la ESO; y éste lo sufre en mayor grado en el primer ciclo de secundaria que en el segundo. Los testigos, al igual que los agresores, observan estas conductas con mayor incidencia en secundaria que en primaria (*ignorar, insultar, hablar mal de, romper, esconder, obligar con amenazas*). En cuanto a las diferencias relativas al género, se coincide con las encontradas en otros estudios, situando a los varones más implicados en los maltratos, tanto como víctimas, como agresores y testigos, con la única excepción de “hablar mal” que tiene una mayor incidencia entre las chicas que entre los varones.

Respecto a la titularidad, y desde la perspectiva de los testigos, se detectaron diferencias significativas con relación a *ignorar, poner motes, y hablar mal*, con una menor incidencia en los centros públicos en parangón con los concertados/privados. Los escenarios de los malos tratos son generalmente aquellos en los que no se realizan actividades lectivas y carecen de vigilancia (aseos, pasillos, comedor, la clase cuando el profesor no está, y la salida del centro educativo).

Las víctimas piden ayuda a sus compañeros/as o amigos/as, a “nadie” figura en segundo lugar, en tercer lugar está el profesorado, como elemento de ayuda, y finalmente, el orientador también prestaría su ayuda. Los alumnos creen que el profesorado castiga a los agresores, pero intervienen, en menor grado para cortar estas situaciones; algunos opinan que cierto sector del profesorado, no “hace nada por desconocer la situación”, o “no hacer nada aun conociendo lo que ocurre”. Concluyendo, se puede afirmar que los resultados continúan idéntica tendencia que los descritos en el IDP-U (2000), aunque los porcentajes son algo más elevados.

Los conflictos en las aulas de ESO: Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana (García López & Martínez Céspedes, 2001). Se trata de una investigación llevada a cabo en la Comunidad Valenciana por encargo de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y coordinada por Rafaela García y Ramón Martínez. Para la elaboración del informe, se realizaron más de 3300 encuestas a alumnos y 500 a Profesores valencianos. El objetivo fundamental de la investigación radica, en detectar las causas generadoras de los conflictos que inciden negativamente en la convivencia pacífica y enriquecedora de los centros educativos, pudiendo originar en un futuro muy próximo, problemas de acoso escolar.

Las conclusiones del estudio indican que el 9 % de los estudiantes de ESO, es considerado problemático; de ellos, el 50% procede de familias estables, y por tanto, no desestructuradas. El 15 % del alumnado, es susceptible de ser considerado agresivo. El rol del acoso escolar aparece como un problema moderado en el 14 % de los centros educativos. El vandalismo, figura como un problema serio o moderado en el 50 % de los centros educativos. Al Profesorado, le preocupan tres facetas: las expulsiones de clase 83 %, el absentismo escolar 60 % y el consumo de algunas drogas menores 80 %.

Gorriz (2009) estudia los roles implicados en el acoso escolar y su objetivo consiste en analizar el fenómeno del acoso escolar o bullying desde una perspectiva sociogrupal e individual; trata de conceptualizar el fenómeno del acoso escolar y especificar los roles implicados, conocer la comprensión de estos roles particulares y analizar en los roles implicados sus creencias maquiavélicas y su evitación de responsabilidad ante el problema.

La muestra utilizada para dicho estudio asciende a 441 adolescentes de 2º y 3º de Educación Secundaria cuya edad está comprendida entre 13-15 años, valiéndose de la escala de roles participantes en la victimización (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996), adaptada por Sutton & Smith (1999). Seguidamente, aportamos los resultados señalando que los agresores alcanzan el 18,8%, los seguidores el 20,4%, los defensores el 31,7%, el público el 25,4% y las víctimas el 3,6%. Aportamos una tabla para facilitar la comprensión de dichos resultados.

Tabla 18

Porcentajes de distribución de los participantes en acoso en función del rol.

Rol	N	Porcentajes %
Agresor	83	18,8
Seguidor	90	20,4
Defensor	140	31,7
Público	112	25,4
Víctima	16	3,6

Fuente: Gorriz (2009)

Tabla 19

Porcentajes de distribución de los participantes en acoso en función del género.

Rol	Chicos	Chicas	Edad años (media de edad)
Agresor	37,3	62,7	13,79 (.75)
Seguidor	86,7	13,3	13,90 (.70)
Defensor	34,3	65,7	13,83 (.70)
Público	52,7	47,3	13,72 (.64)
Víctima	87,5	12,5	13,80 (.21)

Fuente: Gorriz (2009)

Postigo, González, Mateu, Ferrero & Martorell (2009), estudian las diferencias conductuales en el acoso escolar según el género y para ello utilizan una muestra de 641 alumnos de 1º- 4º de la ESO (12-16 años), utilizando el cuestionario Bull-S (Cerezo, 2002). Los resultados indican una mayor incidencia de acoso, rechazo entre iguales e inadaptación escolar entre los chicos; ellas refieren más agresiones relacionales, aceptación y habilidades sociales, pero también mayor inadaptación personal. Las víctimas femeninas son las más rechazadas, las diferencias de género parecen más importantes en las variables relacionales, sugiriendo la importancia del contexto relacional en el acoso.

Gorriz, Cuervo & Villanueva (2011), tratan de analizar la evitación de responsabilidad en preadolescentes implicados en acoso escolar y contactar con los dos institutos de Castellón, para informarles sobre la investigación, pidiéndoles el consentimiento y el de sus padres. Se valen de una muestra de 268 adolescentes (13-15 años), de la ESO.

Los resultados indican que de acuerdo con el método de identificación de los roles participantes, fue posible asignar a un rol participante al 76,4% de la población objeto de estudio. Encuentran diferencias significativas sobre las variables edad y sexo. Es decir, que tanto acosador como seguidor, son mayoritariamente de género masculino (77,8% y 86,1% de los chicos respectivamente), mientras que el defensor de la víctima

suele ser chica (65,2%). Las víctimas son chicos en su mayoría (86,7%), mientras que el público tiene distribución más igualitaria entre chicos y chicas (53,5% de chicos y 46,5% de chicas).

Cava, Buelga, Musitu & Murgui (2010), analizan las implicaciones que las formas directas (agresiones físicas o verbales) e indirectas (exclusión social, difusión de rumores) de violencia entre compañeros tiene el ajuste psicosocial de los adolescentes. Utilizan una muestra de 1.319 alumnos de 12-16 años y aplican el Cuestionario de Victimización elaborado a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard & Joseph (2000).

Los resultados muestran que los adolescentes que son víctimas tanto de violencia directa como indirecta son los que muestran peor ajuste psicosocial y se resalta la especial relevancia que las formas indirectas de violencia tienen en el ajuste psicosocial de los adolescentes. La mayoría de las correlaciones son estadísticamente significativas destacando la alta correlación existente entre la violencia directa y la violencia indirecta y autoestima y ánimo depresivo, mostrando mayor sintomatología depresiva y menor autoestima los adolescentes que puntúan más alto en violencia recibida tanto directa como indirecta.

Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas & Sancho Vicente (2010) estudian las diversas incidencias y de ellas detectan cuáles de ellas son consideradas Cyberbullying. En el 2008 se registraron 1.028 incidencias. De las incidencias sobre cualquier tipo de violencia, el 3% eran Cyberbullying; de este porcentaje el 74% se refieren a difusión de mensajes con insultos o amenazas y el 26% difusión de imágenes con vejaciones o palizas. Las mujeres aparecen como víctimas y los chicos son más acosados.

Albaladejo (2011) en su investigación pretendía identificar las formas más frecuentes de violencia escolar en los primeros años de escolarización en la última etapa de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Utilizó una muestra de 195 escolares de tres colegios concertados-privados de la localidad de Elda. (Alicante); además participaron 52 profesores mediante muestreo incidental y 165 padres y madres. El instrumento utilizado fue el cuestionario de evaluación de la violencia escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP) para el alumnado y el cuestionario de evaluación del

clima escolar en Infantil y Primaria (ECEIP-P) versión para el profesorado y finalmente la versión para los familiares (ECEIP-F).

Los resultados de dicho estudio de investigación indican que los índices de violencia más elevados se producen mediante las agresiones físicas y las verbales fuera del aula; así “me pegan en el recreo” alcanza un porcentaje del 79,6%; “insulta en el recreo” el 73,3%; “empujar o fastidiar en la fila” e “insultar en clase” alcanzan el 71,3%; molestar o no dejar trabajar” el 60,5%; “pega en la clase” 50,8%; “estropear trabajos” 44,1%; la violencia física presenciada alcanza el 42,95% de la varianza y la violencia verbal presenciada explica el 13,71%. Tanto el profesorado como los padres consideran que hay más de una causa atribuida a la violencia escolar y pone de manifiesto que los problemas se derivan en mayor proporción de la sociedad y por el clima vivido en la familia, dando menor importancia al clima existente en el centro escolar.

Buelga & Pons (2012), analizan la prevalencia de agresores adolescentes (*cyberbullies*) a través de las (TIC y teléfono móvil), a la vez que examinan las diferencias de género y de curso según el tipo de agresiones tecnológicas realizadas por el adolescente. La muestra utilizada es de 1390 alumnos de 1º-4º de educación secundaria (12-17 años), de 8 centros pertenecientes a Alicante, Castellón y Valencia. Utilizan la escala de ciberagresiones. Los resultados indican que casi un tercio de los adolescentes han agredido a sus iguales a través de las nuevas tecnologías en el último año. La duración e intensidad del acoso cibernético ocurre mayoritariamente durante menos de un mes y con una intensidad moderada, no superior a una vez por semana.

En la mayoría de las agresiones tecnológicas, los chicos y los alumnos del último curso de enseñanza secundaria obligatoria son más acosados que sus compañeros. El 86,6% de la muestra total, ha agredido a sus iguales a través del teléfono móvil e Internet. El 31,4% de la muestra ha acosado a sus iguales en el último año. El acoso realizado por adolescentes dura menos de un mes (24,1%) siendo las agresiones de intensidad moderada (22,1%). Un 4,3% de los adolescentes han acosado entre 3 y 6 meses, un 2,6% entre 6-12 meses y un 0,4% más de un año.

En lo relativo a la intensidad del acoso se observa que el 26,5% de los agresores acosan de forma moderada mientras que el 4,9% lo hacen de forma severa. El 2,0% de los agresores severos han acosado a sus iguales durante un mes o menos, 1,4% entre 3 y 12 meses; un 1,2% entre 6 y 12 meses y un 0,3% más de un año. Los chicos obtienen puntuaciones estadísticamente más altas que las chicas en todas las conductas de hostigamiento y de persecución. En el último año el 68,6% de los adolescentes no han acosado a sus iguales a través de las nuevas tecnologías. A su vez los resultados sugieren que la prevalencia de *cyberbullies* es del 26,5% para acoso moderado y del 4,9% para el acoso severo.

Dichos resultados sobre prevalencia de agresores cibernéticos concuerda con el trabajo de Smith et al. (2006), y va en la línea, aunque con menor incidencia, a los obtenidos por Calvete et al. (2010) con adolescentes españoles. Dichos resultados indican que los chicos acosan más en conductas cibernéticas directas relativas a acciones de hostigamiento y persecución, tales como molestar o amenazar mediante comunicaciones directas con la víctima, aun jugando con el conocimiento y la difusión de imágenes degradantes para la víctima. Estos resultados son consistentes con hallazgos obtenidos en recientes investigaciones (Garmendia et al., 2011; Kowalski et al., 2010; Li, 2007; Navarro, 2009; Ortega et al., 2008; Sourander et al., 2010).

Los chicos tienden a enviar contenido sexual no deseado y en grabar y difundir imágenes degradantes sobre la víctima, lo cual va en la línea de lo que sucede en el acoso escolar donde los chicos protagonizan más agresiones directas y físicas y las chicas, agresiones indirectas y relacionales (Buelga, Musitu, Murgui & Pons, 2008; Buelga et al., 2010; Cava, 2011; Tapper & Boulton, 2004). El cyberbullying es similar a otras formas de bullying salvo en una diferencia fundamental (en que la tecnología separa físicamente a la víctima del agresor, lo que puede permitir y facilitar que adolescentes tímidos, acosen a otros por represalias, por actos previos de bullying o cyberbullying (Berger, 2007; Martínez, Moreno, Amador & Orford, 2011).

Martínez, Musitu, Amador & Monreal (2012), examinan si el vínculo entre los escenarios de socialización familiar y escolar y la violencia difiere en alumnos aceptados y rechazados. La muestra objeto de estudio se compone de 1068 alumnos de edades comprendidas entre los 11-16 años, de cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana y se lleva a cabo mediante un modelo de ecuaciones

estructurales con el programa EQS y se efectúan análisis multigrupo entre adolescentes rechazados y aceptados.

Los instrumentos utilizados son la Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional, adaptada (Reicher & Emler, 1995), el procedimiento de nominación para el estatus sociométrico (Jiang & Cillesen, 2005), para el apoyo parental se realizó una adaptación al español de Relational Support Inventory (RSI) (Scholte, Van Leisont & Van Aken, 2001) y para la violencia escolar, la Escala de Conducta Violenta (Estévez et al., 2006).

Los resultados muestran que el apoyo parental se relaciona con la violencia escolar a través de la percepción de la escuela y la autoestima familiar y escolar. Así la percepción negativa de la escuela se asocia positivamente con la violencia escolar, mientras que la autoestima escolar se encuentra negativamente asociada a la violencia. También se encontraron diferencias entre adolescentes rechazados en la relación entre el apoyo parental y la violencia escolar. La autoestima familiar se asocia con la violencia escolar únicamente en adolescentes rechazados, mientras que el apoyo del padre se relaciona con autoestima escolar únicamente en los alumnos aceptados.

Además el estudio subraya la interrelación entre los contextos familiar y escolar y la conducta violenta. Ambos contextos al estar estrechamente relacionados, configuran un entramado de relaciones que favorecen o inhiben la participación del adolescente en conductas violentas (Farrington, 2005; Rodríguez, 2012). La figura paterna muestra una estrecha relación con el mundo social de los adolescentes. En este sentido Geary (2007), señala que los adolescentes cuyos padres participan en juegos o actividades sociales con los hijos, suelen presentar mayor competencia social. También se subraya la figura materna, al destacar el papel de la madre como fuente de apoyo y afecto de los hijos, como factor protector del desarrollo de violencia escolar (Eisenberg et al., 2001, Laible & Carlo, 2004; Rodríguez et al., 2012; Rudy & Grusec, 2006)

En consecuencia, que las relaciones paterno-filiales evaluadas a partir del apoyo social, se relacionan con la violencia escolar de un modo directo, pero también indirecto a través de su vínculo con la autoestima y la percepción. Estos resultados confirman los obtenidos por otros autores sobre la influencia del apoyo parental en la conducta violenta (Demaray & Malecki, 2002; Domitrovich & Bierman, 2001; Guerra, Campaña,

Fredes & Gutiérrez, 2012; Lambert & Caswell, 2004; Yubero, Ovejero & Larrañaga, 2010) y su efecto protector en el desarrollo de problemas de conducta violenta (Crean, 2008; Eisenberg et al., 2001; Jiménez et al., 2005; Shomaker & Furman, 2009; Volling et al., 2002).

Buelga, Cava & Musitu (2012), en su investigación analizan las relaciones entre la reputación social del adolescente –percibido e ideal- la victimización entre iguales en el contexto escolar y determinadas variables de ajuste psicosocial como la satisfacción con la vida, la autoestima, la sintomatología depresiva y la soledad. Para ello utilizan una muestra de 1.319 alumnos de la ESO (11-16 años) y el modelo de ecuaciones estructurales. Del estudio se concluye que la reputación social del adolescente se relaciona tanto directa como indirectamente con la victimización escolar. Así mismo se determina que los efectos indirectos sugirieron que la autoestima, la sintomatología, la depresión y la soledad, median la relación entre reputación social del adolescente y el acoso escolar.

Carrascosa, Cava & Buelga (2015), en su estudio analizan las diferencias entre chicos y chicas adolescentes, en conductas violentas dirigidas hacia sus iguales, y en algunas variables explicativas de estas conductas como sus actitudes hacia la autoridad y las normas, la comunicación con sus padres y la calidad de la relación con sus profesores. La muestra utilizada es de 663 adolescentes de la Educación secundaria (12-15 años) de cuatro centros públicos de Valencia.

Los resultados constatan las puntuaciones superiores en chicos en actitud positiva hacia la transgresión de normas y en violencia directa e indirecta, y superiores en chicas, en comunicación abierta con la madre. Los análisis de la regresión indican una importante relación entre chicos y chicas, entre las actitudes positivas a la transgresión de normas, la comunicación ofensiva con el padre y las conductas violentas directas e indirectas. La comunicación abierta con la madre y actitudes positivas hacia la autoridad se relaciona negativamente con la implicación de las chicas de violencia entre iguales. Con relación a los chicos, la comunicación ofensiva con el padre y la actitud positiva hacia la transgresión de normas, son las que explican el 15,5% de la varianza en agresión relacional. La variable con mayor peso es la actitud positiva hacia la transgresión de normas (Beta= .304).

Ortega, Buelga & Cava (2016), procuran analizar la influencia del contexto escolar y familiar en víctimas de ciberacoso y se valen para ello de una muestra de 1062 adolescentes de edades comprendidas entre 12-18 años, estableciendo tres grupos de contraste: cibervíctimas severas, cibervíctimas moderadas y no víctimas de ciberacoso.

Los resultados del análisis de la varianza indicaron que las cibervíctimas severas, en comparación con las no víctimas de ciberacoso puntúan significativamente más alto en conflicto familiar y logran puntuaciones más bajas en el resto de las variables familiares (autoestima familiar, cohesión y expresividad), y variables escolares (implicación, afiliación y ayuda al profesor), consideradas en acción. Los análisis de regresión revelaron que la autoestima académica y familiar, y algunas dimensiones del clima familiar y escolar, predicen la victimización en la adolescencia.

Figura 45

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en la Comunidad Valenciana (elaboración propia).

Estudios Auto/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
García López & Martínez Céspedes (2001)	Descubrir la situación de los conflictos en las aulas de 3º de la ESO	Valencia	3.238 alumnos de la ESO 447 profesores, 62 tutores, 36 psicopedagogos, 36 directores Escala de Escámez y colaboradores (1999)	El 80% del alumnado asisten al centro escolar de buen grado y el 10% ha vivido situaciones conflictivas. El 5% cree que molesta o perturba el normal funcionamiento de la clase, transgrediendo las normas básicas de convivencia. Las agresiones entre iguales es del 14,3% ; los insultos y las expulsiones de clase alcanzan el 83%, la violencia verbal es del 72% y el profesorado desmotivado el 40%, piensan en cambiar de profesión el 7%
García & Martínez (2001)	Detectar causas generadoras de conflictos que inciden negativamente en la convivencia pacífica y enriquecedora de centros educativos, pudiendo provocar acoso escolar.	Valencia	3.300 alumnos de ESO 500 profesores	El acoso aparece como un problema moderado en el 14% de los centros educativos. El vandalismo aparece como un problema serio o moderado en el 50% de los centros educativos. Al profesorado le preocupan tres aspectos: las expulsiones (83%), el absentismo escolar (60%) y el consumo de algunas drogas (80%)
Sindic de Greuges Marchesi, Pérez,	Conocer la incidencia y naturaleza del maltrato entre	Valencia	6.065 alumnos: 2.852 de 5º-6º de E.P.	El alumnado de primaria sufre más acoso que el de secundaria en cualquiera de sus formas y las principales agresiones son: la agresión

Estudios Auto/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Pérez & Álvarez (2006)	iguales por el abuso de poder, indagando los factores que favorecen su génesis como los que perpetúan su mantenimiento en el tiempo		1.323 de ESO (1º-4º) 1.689 profesores, 111 Directores, 4.447 familias	verbal y la exclusión social. Los chicos están más implicados en los maltratos. Hablar mal de otros, tiene más incidencia en las chicas. Los escenarios del maltrato son: los aseos, pasillos, comedor, y las clases sobre todo cuando el profesor está ausente.
Gorriz (2009)	Estudiar los roles implicados en acoso escolar y analizar el fenómeno del acoso escolar desde la perspectiva sociogrupal e individual.	Valencia	441 alumnos de 2º-3º de la ESO (13-15 años). Escala de roles participantes en la victimización (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkquist, Östermch & Kaukiainen, 1996)	Los agresores alcanzan el 18,8%, los seguidores el 20,45, los defensores el 31,7%, el público el 25,4% y las víctimas el 3,6%
Gorriz, Plumed & Villanueva (2011)	Analizar la evitación de responsabilidad en preadolescentes implicados en acoso escolar.	Castellón	268 alumnos (13-15 años) de ESO.	Acosadores y seguidores, son de sexo masculino (77,8% -86,1%) respectivamente. En contraposición, el defensor de la víctima acostumbra a ser chica en el 65,2% de los casos.
Postigo, González, Mateu, Ferrero & Martorell (2009)	Estudiar las diferencias conductuales en el acoso escolar según el género.	Valencia	641 alumnos de 12-16 años de la ESO.	Mayor incidencia de acoso, rechazo entre iguales e inadaptación escolar entre chicos. Ellas refieren más agresiones relacionales, aceptación y habilidades sociales e inadaptación personal.

Estudios Auto/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Cava, Buelga, Musitu & Murgui (2010)	Analizar las implicaciones que las formas directas e indirectas de violencia entre compañeros tiene el ajuste psicosocial.	Valencia	1.319 alumnos de 12-16 años Cuestionario de Victimización elaborado a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard & Joseph (2000)	Los adolescentes víctimas de acoso escolar muestran peor ajuste psicosocial, destacando la importancia que las formas indirectas de violencia tienen en el ajuste psicosocial de los adolescentes.
Albaladejo (2011)	Identificar las formas más comunes de violencia escolar en el último Ciclo de Infantil y en el Primer Ciclo de Educación Primaria	Elda (Alicante)	195 alumnos de tres centros escolares privados-concertados; 52 profesores y 165 padres y madres. Instrumento: Cuestionario de evaluación de la violencia escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP) para el alumnado y para profesorado y las familias se utilizó el cuestionario de evaluación del clima escolar en Infantil y Primaria (ECEIP-P) versión para profesorado y (ECEIP-F) para las familias.	Las agresiones predominantes son las físicas y las verbales y suelen darse fuera del aula. Destacan pegar en el recreo, 79,8%; insultar en el recreo, 73,3%; empujar o fastidiar en la fila, 71,3%; pegar en el aula 50,8%. La violencia presenciada alcanza el 42,95 de la varianza y la violencia verbal presenciada explica el 13,71%.
Buelga & Pons (2012)	Analizar la prevalencia de agresores adolescentes a través de las tecnologías de la información y de la	Castellón y Valencia	1.390 alumnos de 1º-4º de la ESO (12-17 años) centros educativos evaluados	Un tercio de los adolescentes han agredido a sus iguales a través de las nuevas tecnologías en el último año. La intensidad del acoso es menos de un mes, intensidad moderada y no superior a una vez por semana. El 86,6% de la muestra total ha agredido por teléfono móvil

Estudios Auto/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	comunicación (Internet y teléfono móvil) y examinar las diferencias de género y curso según el tipo de agresiones tecnológicas		Escala de Ciberagresiones (Buelga & Pons, 2012) Exploran: agresiones de hostigamiento, persecución, denigración, y violación de la intimidad	e Internet y el 30,4% ha acosado a sus iguales en el último año.
Martínez, Musitu, Amador & Monreal (2012)	Examinar si el vínculo entre los escenarios de socialización familiar y escolar y la violencia difiere en alumnos aceptados y rechazados	Valencia	1.068 alumnos de 11-16 años Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional adaptada (Reicharf & Emler, 1995) Procedimiento para la nominación para el estatus sociométrico (Jiang & Cillesen, 2005) Relational Support Inventory (Scholte, Van Leison & Van aken, 2001)	El apoyo parental se relaciona con la violencia escolar mediante la percepción de la escuela y la autoestima familiar y escolar. La percepción negativa de la escuela se asocia positivamente con la violencia escolar y la autoestima si se encuentra negativamente asociada a la violencia. La autoestima familiar se asocia con la violencia escolar en adolescentes rechazados.
Buelga, Cava & Musitu (2012)	Analizar las relaciones entre la reputación social, ajuste y victimización entre adolescentes en la escuela.	Valencia	1319 alumnos de 11-16 años de la ESO	La reputación social del adolescente se relaciona directamente e indirectamente con la victimización escolar

Estudios Auto/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Carrascosa, Cava & Buelga (2015)	Analizar las diferencias entre chicos y las chicas adolescentes en conductas violentas hacia sus iguales y variables explicativas de estas conductas así como sus actitudes hacia la autoridad y las normas; la calidad de comunicación con sus padres y profesores.	Valencia	663 adolescentes de 12-15 años de la ESO	Se observaron puntuaciones superiores en chicos, en actitud positiva hacia la transgresión de normas y en violencia directa e indirecta, y sus superiores en chicas en comunicación abierta con la madre. Los resultados de los análisis de regresión, indicaron una importante relación entre chicos/as, entre actitudes positivas a la transgresión de normas, la comunicación ofensiva con el padre. En el caso de los chicos explica el 16% de la varianza de agresión relacional.
Ortega-Barón, Buelga, S. & Cava, M. J. (2016)	Detectar la influencia del contexto escolar y familiar en víctimas de ciberacoso.	Valencia	1062 adolescentes (12-18 años)	Los resultados del estudio, muestran la importancia y necesidad de incluir a la familia y a la escuela en los programas de prevención del ciberacoso. La autoestima académica, familiar y dimensiones de factores escolares y familiares, predicen la cibervictimización en la adolescencia. El 27,4% de la muestra, ha sido víctima de ciberacoso en el último año. Las víctimas, no perciben al profesor como fuente de autoridad y apoyo para la solución de sus problemas de acoso entre iguales, reciben menos ayuda de sus compañeros asociado al sentimiento de soledad y percepción negativa sobre las relaciones de amistad entre iguales.

Comunidad Autónoma del País Vasco

Tradicionalmente se han destacado dos trabajos de investigación en el País Vasco, las cuales han sido promovidas por el Gobierno, una de ellas en su forma más extensa (Gobierno Vasco, 2004), y otra de modo más específico, llevada a cabo por (Oñederra, Martínez, Tambo & Ubieta, 2005). Como se hacía referencia anteriormente, en el año 2004 se publica la investigación titulada *La educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*, colaborando en la misma el Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social, el Departamento de Cultura, Dirección de Juventud y Acción Comunitaria, Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Su objetivo consiste en la descripción de la situación de la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares del País Vasco; el método de trabajo fue cuantitativo (a partir de cuestionarios), y cualitativo, mediante grupos de discusión de diez personas como máximo. La muestra estaba integrada por 2.052 alumnos/as de 4º de la ESO, o de post-obligatoria (de 16 o más años), 566 profesores/as y 383 madres y padres. Las preguntas de los cuestionarios tienen alguna similitud con los del Defensor del Pueblo, pero distan en algunos aspectos, siendo en general de tipo cerrado, con algunas escalas tipo Likert, para su valoración.

Los resultados indican que los conflictos más habituales en el centro educativo son los que tienen lugar entre los propios escolares, alcanzando el 36,3%, los problemas en la relación alumno profesor, supone el 17,5%, los alumnos que temen quedar en ridículo por acción del profesorado supone el 42%, finalmente, casi el 13% teme ser agredido. Según el alumnado, los tipos más frecuentes de maltrato son: la violencia verbal (3,1%), el pasotismo y la indiferencia (2,7%), molestar (2,6%), destrozos (2,2%), intimidación con amenazas (2,3%), peleas y agresiones (2,2%), robos (2,1%), acoso sexual (1,4%).

El mayor índice de agresiones coincide con otros estudios, situando a los chicos como los más agresivos, y las chicas dominan en las conductas violentas verbales, habiéndose encontrado un rasgo interesante que relaciona el nivel de agresividad con el bajo nivel socio-económico del centro, y la violencia también tendría relación con la titularidad del centro, siendo más agresivos los alumnos de titularidad pública que los

de la privada, o privada concertada. El estudio también señala que los profesores no se enteran cuando suceden las cosas, que han perdido autoridad y la violencia en los centros educativos va en aumento.

En el año 2005, se llevan a cabo otras dos investigaciones en la citada comunidad, una de ellas con alumnos de E.P. y la otra con los discentes de la ESO, y que se agrupan bajo el título El maltrato entre iguales bullying en Euskadi. El primer trabajo lo llevaron a cabo Oñederra, Martínez, Tambo & Ubieta, el segundo lo firman Oñederra, Martínez & Ubieta. Ambos trabajos están financiados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Su objetivo es muy claro, conocer la incidencia del maltrato entre iguales en 5º y 6º de E.P. y en toda la ESO, en la Comunidad Autónoma Vasca. El método del estudio, integra una muestra de 5.983 estudiantes, perteneciendo a primaria (5º y 6º), un total de 2.851 escolares de ambos sexos, y 3.132 chicos/as de 1º a 4º de la ESO, pertenecientes a 169 centros escolares del País Vasco. Los resultados, se citan a continuación.

En la presente tabla se observa que son pocos los alumnos y alumnas que reconocen ser víctimas de agresiones con mucha frecuencia en la E.P. y en la ESO, aunque son más frecuentes en 6º curso. Los acosos predominantes son de tipo verbal y generalmente, de índole psicológica más que física. Los malos tratos según los agresores, son bajos y predominan los porcentajes en secundaria, especialmente los que tienen que ver con las agresiones verbales a sus compañeros. La perspectiva de los testigos indica que señalan haber visto casos de maltrato en casos de ocurrencia muy frecuente con porcentajes amplios, destacando en los centros los acosos de tipo verbal.

Los ejecutores de las agresiones son “unos chicos”, según el 47% del alumnado de primaria, mientras que en secundaria lo sostienen el 45%; “chicos y chicas” lo contestan el 30% de alumnos de primaria y de secundaria, siendo los “actores del maltrato” generalmente chicos de su misma clase, en opinión del 59% de primaria y del 60% de secundaria. Los ámbitos o lugares en los que se llevan a cabo las victimizaciones son el aula con un porcentaje del 36% en primaria, y el patio con un 60%. En la intervención en los casos de acoso figura en primer lugar algún amigo o amiga, en el 58,6% de los casos en primaria, y en el 42,5% de secundaria. El profesorado interviene más en primaria (21%), y en menor medida en secundaria (12%);

algunos docentes castigan (38,5 en primaria, frente al 26% en secundaria), no enterándose éstos de dicha situación de acoso (8,5% en primaria frente al 21% en secundaria).

En el 2006 se desarrolló otro trabajo de investigación mixto en relación con la convivencia en los centros escolares del País Vasco, promovido por el Defensor del Pueblo Vasco y dirigido por Elena Martín, figurando como objetivo primordial, el estudio de la incidencia de los distintos tipos de conflictos que se producen, causas y formas de resolución, contrastados por las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa. La muestra, de tipo estratificado por conglomerados, se compone de 1.257 alumnos de la ESO, ámbito en que se desarrolla el estudio. Participan 80 centros en el estudio y 6.105 familias en total.

Tabla 20

Frecuencia de los distintos tipos de maltrato según las víctimas.

Tipos de malos tratos	A menudo	Ocurrencia total
Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado	10,2	59,4
Me han pegado	3,4	21,7
Me han ignorado, me han rechazado	4,4	30,3
Me han amenazado o chantajeado	3,4	18,9
Me han robado o roto cosas	5,8	34,4
Me han acosado sexualmente de palabra	2,0	11,3
Me han acosado sexualmente de forma física	1,1	7,3

En general se observa que hay más acoso en segundo curso de secundaria que en cuarto, siendo sus protagonistas masculinos. Cuando se trata de intervenir en estas situaciones, el 49,7% interviene para cortar dicha situación cuando se trata de un amigo o amiga, haciéndolo también el 29% independientemente de que sea o no amigo/a, pero el 11% se lo comunica a algún adulto y tan solo el 8% no hace nada, dejando a las víctimas a su suerte. El profesorado opina que los malos tratos más frecuentes son las agresiones verbales con un índice del 67,4%, después figura con el 32,4% la agresión

directa (romper y robar cosas), amenazar ocupa el 18%, pegar el 15,5%, el acoso sexual de palabra con una incidencia del 7,3%, y el acoso sexual físico con el 2,6%.

Garaigordobil & Oñederra (2009), llevan a cabo un estudio de investigación en el País Vasco titulado “Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. El objetivo del estudio consiste en explorar las características del acoso escolar en la comunidad del País Vasco. La muestra estaba compuesta por 5.983 participantes de 10-16 años pertenecientes a 169 centros escolares, a los cuales se les aplicó el cuestionario del Defensor del Pueblo.

Los principales resultados evidencian que:

La inmensa mayoría de los escolares se sienten adecuadamente tratados por sus profesores, a pesar de que entre el 5,3%-12,25 del profesorado es maltratado por el alumnado. Entre el 3-4,5% del alumnado tiene miedo de acudir al centro escolar.

Las víctimas comunican sus problemas (los alumnos de primaria con sus familias y los de la ESO con sus amigos). Los testigos intentan cortar la situación de acoso cuando es su amigo el acosado/a, pero los agresores perciben que muchos de sus compañeros les animan, les ayudan o no hacen nada. Algunos alumnos de Primaria indican que los profesores castigan a los agresores, mientras que en secundaria se inhiben. Los resultados indican la necesidad de proponer estrategias de identificación del acoso escolar y de intervención psicoeducativa.

Calvete, Orue, Estévez, Villardón & Padilla (2010), investigan sobre el cyberbullying, utilizando una muestra de 1.431 estudiantes de 12-17 años y lo llevan a cabo en Vizcaya. Los resultados señalan que el (44.1%) reconoce haber cometido al menos un acto de cyberbullying y que los chicos llevan a cabo más actos de citado acoso que las chicas.

Garaigordobil & Oñederra (2010), desarrollaron una investigación cuyo título figura: “Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores”. El objetivo de dicha investigación consiste en analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional (emotividad, eficacia, ilusión, rigidez, pensamiento supersticioso, pensamiento esotérico). La muestra es de 248 alumnos cuya edad está comprendida

entre los 12-16 años. Los varones constituyen el 58% de la muestra y las mujeres el 41,9%. Los instrumentos utilizados son los siguientes: Inventario de Pensamiento Constructivo, Epstein, N. (2001); lista de chequeo “Mi vida en la escuela”, de Arora, C. M. J. (1987); Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas de Seisdedos, N. (1995).

Los resultados de dicha investigación indican que las víctimas que sufrieron muchas conductas de intimidación o bullying, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia y poca actividad. Los adolescentes que tenían un alto nivel de conductas antisociales-delictivas mostraron bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad y tolerancia. La conclusión fundamental resalta la importancia de implementar programas para fomentar la inteligencia emocional con el propósito de prevenir el acoso escolar.

Estévez, Villardón, Calvete, Padilla & Orue (2011), estudian la prevalencia del cyberbullying, valiéndose de una muestra de 1.431 estudiantes de 12-17 años y el estudio de investigación se desarrolla en Vizcaya. Los resultados indican que el 30% declaran sufrir algún tipo de cyberbullying y hay una mayor prevalencia entre las chicas que entre los chicos. El 22.8% comparte la condición de víctimas y agresores, lo que confirma un cierto solapamiento entre agresión y victimización.

Caba & López (2013) llevan a cabo una investigación cuyo objetivo consiste en identificar las estrategias que los estudiantes consideran más adecuadas para responder a las agresiones y si éstas difieren en función del tipo de violencia y de la posición adoptada. Se valen de una muestra de 1.018 estudiantes de edades comprendidas entre 10-14 años de 12 centros de la Comunidad Autónoma Vasca. Para ello utilizan el cuestionario de afrontamiento proactivo de Schwarzer & Knoll (2009).

Los resultados ponen de manifiesto que los chicos y las chicas no difieren significativamente en cuanto a la capacidad de afrontamiento proactivo. Son relevantes las diferencias entre estudiantes de Primaria y Secundaria, logrando estos últimos mayores puntuaciones. La existencia de una asociación entre el afrontamiento proactivo y la estrategia elegida es reseñable, aunque débil, especialmente desde la posición de la víctima.

Garaigordobil & Aliri (2013), analizan las diferencias de sexo en ciberacoso en el País Vasco con una muestra de 3.026 alumnos de 12-18 años y aplican el “Test Cyberbullying” (Garaigordobil, 2013). La autoras encontraron un porcentaje significativamente mayor entre mujeres víctimas (mujer: 17,6%, varón: 12,5%). El porcentaje de agresores fue similar entre ambos sexos (mujer: 7,8%, varón: 7,7%); observadores (mujer: 38%, varón: 27,1%). Dicha investigación aporta información sobre prevalencia del ciberacoso en el País Vasco y apoya la necesidad de prevención e intervención.

Garaigordobil & Martínez-Valderrey (2015), evalúan los efectos del cyberprogram 2.0 en el bullying en las conductas de bullying “cara-a cara”, de cyberbullying y la empatía. Contaron con una muestra de 176 alumnos de la ESO (13-15 años); 93 asignados a condición experimental y 83 a la de control. Los resultados fueron los siguientes: a) la disminución de la cantidad de conductas de bullying y cyberbullying, que sufren y/o realizan (nivel de victimización, perpetración, victimización agresiva); b) un aumento de la capacidad de empatía. Dicha investigación, aporta evidencia de la eficacia de cyberprogram 2.0 para prevenir, reducir el bullying y el cyberbullying.

Tabla 21

Differences del Pretest-Posttest.

	Experimental		Control	
	M	SD	M	SD
Victimización of bullying	-0.18	1.12	0.39	1.90
Perpetration of bullying	-0.87	1.91	0.39	1.41
Observation of bullying	-1.11	2.93	0.27	2.63
Aggressive-victimization of Cyberbullying	-1.06	2.38	0.77	3.04
Victimización of cyberbullying	-1.10	3.27	0.61	4.64
Perpetration of cyberbullying	-0.65	1.41	0.45	1.73
Observation of cyberbullying	-0.38	3.66	0.77	4.97
Aggressive-victimizacion of cyberbullying	-1.75	3.78	1.04	6.01
Capacity for empathy	7.20	17.43	0.60	11.69

Figura 46

Investigaciones sobre acoso escolar llevadas a cabo en el País Vasco (elaboración propia).

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Oñederra, Martínez, Tambo & Ubieta (2004)	Describir la situación de la educación para la convivencia y la paz en los centros educativos	País Vasco	1.216 alumnos de 4º de la ESO o posterior-obligatoria. 566 profesores, 383 padres y madres. Escalas de tipo Likert	Conflictos más habituales: problemas de relación alumno-profesor 17,5%; propias del centro 36,3%; alumnado que teme quedar en ridículo por el profesor 42%; temer ser agredido 13%. Los tipos de maltrato más frecuentes según el alumnado son violencia verbal 3,1%; pasotismo e indiferencia 2,7%; malestar 2,6%; destrozos 2,2%; intimidación con amenazas 2,3%; peleas y agresiones 2,2%; robos 2,1%; acoso sexual 1,4%
Oñedera, Martínez, Tambo & Ubieta (2005)	Conocer la incidencia del maltrato entre iguales en E. P. (5º-6º-) y en la ESO (1º-4º)	Comunidad Autónoma Vasca	5.983 alumnos 2.851 (5º-6º) E. P. Y 3.132 de ESO (1º-4º) Escalas de tipo Likert	Acosos predominantes: de tipo verbal a compañeros y de índole psicológica más que física. Ejecutores de agresiones son unos chicos según el 47% del alumnado de Primaria y en Secundaria lo creen el 45% los chicos y las chicas, lo piensan el 30% de Primaria y Secundaria. Lugares de acoso: el aula 36% en Primaria y el patio 60%
Defensor del Pueblo de Navarra (2006)	Estudiar la incidencia de los distintos tipos de conflictos que se producen, las causas y formas de resolución, contrastados por las opiniones de los miembros	País Vasco	1.257 alumnos de la ESO 80 centros consultados y 6.105 familias	Hay más acoso escolar en 2º de la ESO que en 4º. Los protagonistas son los chicos. Estos intervienen para cortar la situación 49,7%, lo hacen el 29% sea amigo o no y el 11% se lo comunica a algún amigo. Acosos más frecuentes: agresiones verbales 67,4%; agresión directa (romper y robar cosas) 32,4%; amenazar 18%, pegar 15,5%, acoso físico 2,6%.

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
	de la comunidad educativa			
Garaigordobil & Oñederra (2009)	Explorar las características del acoso escolar en la Comunidad del País Vasco	País Vasco	5.983 alumnos (10-16 años) 169 centros participantes Cuestionario del Defensor del Pueblo (2000-2006)	Tienen miedo a acudir al colegio 4,5%; las víctimas comunican sus problemas a la familia en primaria y en secundaria a sus amigos. Los profesores castigan en Primaria a los agresores pero en secundaria se inhiben.
Garaigordobil & Oñederra (2010)	Analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional	País Vasco	248 alumnos (12-16 años) Inventario de Pensamiento Constructivo Epstein, N. (2001) Mi vida en la escuela de Arora, C. M.J. (1987) Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas de Seisdedos, N. (1995)	Las víctimas que sufren bullying tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia y poca actividad. Los adolescentes que tenían alto nivel de conductas antisociales-delictivas mostraron bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad y tolerancia. Como conclusión general se resalta la importancia de implementar programas para fomentar la inteligencia emocional con el propósito de prevenir el acoso escolar.
Caba & López (2013)	Identificar estrategias que los estudiantes consideran más adecuadas para responder a las agresiones.	País Vasco	1.018 estudiantes de 12-14 años de 12 centros educativos.	Los chicos y las chicas no difieren significativamente en cuanto a la capacidad de afrontamiento proactivo. Son relevantes las diferencias entre estudiantes de Primaria y Secundaria, siendo éstos los que logran las mayores puntuaciones.
Garaigordobil & Aliri (2013)	Analizar las diferencias de sexo en ciberacoso	País Vasco	3026 alumnos de entre 12-18 años	Mayor índice de mujeres víctimas (mujer = 17,6%; varón = 12,5%). Agresores similar entre chicos y chicas (7.8%-7.7%). Observadores (mujer = 38%; varón = 27,1%)

Estudios Autor/es	Objetivo	Ámbito Geográfico	Muestra (Edad)	Conclusiones y Prevalencia
Garaigordobil & Martínez- Valderrey (2015)	Evaluar los efectos de Cyberprogram 2.0 en las conductas de bullying, Cyberbullying y en la empatía.	País Vasco	176 alumnos de la ESO (13-15)	Aporta la evidencia de la eficacia del Cyberprogram 2.0 para prevenir y reducir el bullying y el cyberbullying.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

“Hay que educar en el honor, en la palabra dada que se cumple, en la fidelidad, en la verdadera amistad, en el dominio de sí mismo, en el afecto, la tolerancia, la empatía, y administrar capacidad para planificar y demorar los impulsos”.

Javier Urra (“El arte de educar. Mis pensamientos y aforismos”, 2006, 56).

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5. Introducción

Se presentan en este segundo capítulo los apartados referidos a la metodología empleada en la tesis. En primer lugar, se abordan los interrogantes pertenecientes al planteamiento del problema, los principales objetivos, general y específicos del trabajo de investigación; a continuación, y partiendo del diseño de investigación, se formulan las hipótesis derivadas de dichos objetivos, el tipo de muestra seleccionada, las variables medidas, así como los instrumentos utilizados para la recogida de la información, el plan de análisis de datos, y por último, los resultados, interpretación y discusión de los mismos.

5.1. Planteamiento del problema

El estudio de revisión llevado a cabo en la primera parte, relativo al estado de la cuestión, pretende destacar el problema del acoso escolar, el cual preocupa a todos los sectores de la sociedad y ha llevado a estudiar el problema formulando cuestiones, e hipótesis, para tratar de dar solución a este tema que preocupa a la escuela y al mundo actual.

Las numerosas investigaciones llevadas a cabo en relación con el maltrato entre iguales ponen de manifiesto la importancia del tema investigado, la preocupación social, familiar y escolar, (Acevedo, 2013; Albadalejo, 2011; Avilés, 2010; Garaigordobil, 2011^a; Tresgallo, 2011^a; Velasco, 2013; Velasco & Álvarez-González, 2015, Nocito-Muñoz, 2017).

El verdadero motivo de estudio de esta investigación viene determinado por las siguientes cuestiones:

La complejidad para detectar el acoso en función de la forma que reviste: El acoso tradicional y a través de las redes sociales y la Tecnología.

La enorme dificultad que supone la detección del acoso por medio de las redes sociales debido a que es menos visible y perceptible que el acoso tradicional.

Conocimiento o percepción de los padres acerca del acoso según el tipo de agresión que pueden sufrir sus hijos, constituyendo un problema cuando las agresiones se producen mediante las redes sociales, ámbito en el que algunos progenitores se sienten menos preparados para ayudar a su familia debido a su exigua preparación y manejo de las mismas.

Las consecuencias derivadas del acoso para todos los implicados en el proceso de victimización: víctimas, espectadores y agresores.

A la luz de los datos aportados por las fuentes analizadas en la fundamentación teórica, conducen a la formulación de las siguientes cuestiones:

¿Es el centro escolar un espacio en el que se da el maltrato entre iguales habitualmente?

¿En qué lugares del centro es más habitual el maltrato?

¿Qué técnicas son las más utilizadas para maltratar a los compañeros, las tradicionales (agresiones verbales, patadas, exclusión de las víctimas en los juegos, hablar mal de las víctimas cuando no están presentes, destrozos de enseres y propiedades, hurtos), o mediante las nuevas tecnologías (móvil, e-mail, blogs, e-mail, Messenger, WhatsApp u otros)?

¿Existe un perfil tipificado del acosador de 5º y 6º de E. Primaria en las aulas de los centros escolares estudiados?

¿Así mismo, hay un perfil tipificado de las víctimas?

¿La victimización de los escolares se produce con mayor intensidad entre los varones o entre las chicas?

¿Entre los maltratados abundan las víctimas con minusvalías o defectos físicos?

¿Qué saben los alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria sobre el cyberbullying (e-mail, blogs, SMS, YouTube, páginas Web, y qué actitud toman ante la problemática?

¿Los acosadores se han inspirado en videojuegos o en películas para llevar a cabo sus agresiones?

¿Los padres, tanto de los agresores como de las víctimas, conocen la situación en la que se encuentran sus hijos?

¿Se trabaja en los centros educativos estudiados, algún plan o programa para evitar el maltrato, erradicar el problema, o al menos tratar de minimizarlo?

¿Está sensibilizada la Comunidad educativa de los centros educativos ante este problema?

¿Impondrían los alumnos algún tipo de castigo a los agresores que practican el maltrato?

¿Qué consecuencias pueden tener los maltratos continuados para las víctimas?

¿Cuáles son las provincias, de la Comunidad Autónoma de Galicia, con mayor índice de maltrato entre iguales?

5.2. Objetivos de la investigación

En este apartado se formula en primer lugar, el objetivo general o finalidad de la investigación y también los objetivos específicos relacionados con las variables de estudio. Todo ello se basa en los datos derivados de la fundamentación teórica, así como del problema detectado que será objeto del análisis de estudio.

5.3. Objetivo general

Detectar si existe el maltrato entre iguales en el 3º Ciclo de Educación Primaria, tipo de maltrato que sufren los escolares, quienes son los agresores y quienes las víctimas y las consecuencias.

Elaborar y validar un instrumento ad hoc para detectar el acoso escolar, tradicional y mediante la tecnología.

5.4. Objetivos específicos

En este epígrafe se trata de concretar el objetivo general; y se hace relacionando aspectos del maltrato con las variables género, curso, carácter de los centros (públicos-privados), y provincias de la Comunidad Autónoma de Galicia. Con la investigación “Violencia escolar entre iguales, en alumnos del 3º Ciclo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia”, se pretende:

Con respecto al instrumento

Identificar los indicios de validez y fiabilidad del instrumento desarrollado.

Enviar el instrumento a jueces, profesorado e investigadores expertos en el tema de estudio.

Con respecto a la muestra de estudio

Describir la muestra de estudio en función de las variables sociodemográficas y de situación académica.

Detectar si realmente existe acoso escolar en los centros educativos, públicos y privados-concertados, de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Determinar el lugar o lugares concretos, en los que se producen y se llevan a cabo conductas de maltrato.

Comparar el grado de maltrato sufrido por las víctimas en las cuatro provincias gallegas.

Identificar si las agresiones de las víctimas se llevan a cabo por medio de métodos tradicionales de acoso (patadas, bofetadas, puñetazos, excluyéndolos de los juegos y actividades, hablando mal de los agredidos a sus espaldas, hurtando y/o destrozando sus objetos y posesiones).

Identificar en qué medida se utilizan los medios tecnológicos (e-mail, blogs, páginas Web, Whatsapp, YouTube...) en el maltrato entre iguales.

Describir el perfil de los acosadores y de las víctimas de acoso escolar, en las aulas gallegas en el Tercer Ciclo de E. Primaria.

Analizar los motivos por los que los escolares gallegos, de 5º y 6º de E. Primaria, maltratan a sus compañeros.

Comprobar si los agresores, así como las víctimas produce más entre varones o mujeres.

5.5. Tipo y diseño de la investigación

Con el fin de responder al objetivo general y a los objetivos específicos planteados, la investigación que se presenta responde a un diseño de carácter exploratorio, descriptivo y correlacional. La metodología que se ha empleado es de tipo cuasi-experimental, y para ello se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 19.0.

5.6. Hipótesis

A continuación, se presentan las hipótesis de esta investigación. Se enuncian únicamente las explicitadas, ya que las hipótesis nulas son las que anulan dichas hipótesis aceptadas.

Hipótesis 1:

Los centros educativos con una adecuada planificación de su Plan de Convivencia y con un alto nivel de sensibilización respecto al problema del acoso escolar, deberían poseer un bajo porcentaje de agresión en sus centros.

Hipótesis 2:

Existen diferencias de acoso escolar en función de la titularidad de los centros (públicos, privados-concertados), en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Hipótesis 3:

Las agresiones escolares del alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria, se dan con más facilidad entre los chicos que entre las chicas.

Hipótesis 4:

Las manifestaciones del acoso escolar son iguales en las provincias gallegas.

Descripción de la muestra

La población general en la que se centra esta investigación es todo alumnado gallego del Tercer Ciclo de Educación Primaria, por lo tanto de 5º y 6º. Pertenecen al ámbito de la escuela gallega, tanto pública como privada-concertada. En el curso académico 2010-2011, período en el que se lleva a cabo el trabajo de campo del estudio, había en la Comunidad gallega un total de 42.464 alumnos matriculados en los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria a nivel de toda Galicia.

Se seleccionaron 56 centros escolares, 42 de titularidad pública (66%) y 14 públicos concertados (34%) pertenecientes a las cuatro provincias gallegas, La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra, con una población inicial de 2034 alumnos y finalmente fueron encuestados 1995, lo que representa el 4,69% de la población escolarizada en la Comunidad Autónoma de Galicia para este período.

La participación del alumnado más numerosa pertenece a la provincia de La Coruña 1.329 lo que representa el (66,6%); Pontevedra con 457 discentes (22,8%); Lugo con 165 alumnos representando el (8,4%) y finalmente la provincia de Orense con una participación de 44 alumnos y que representa el (2,2%).

El día que se aplicó el cuestionario en cada uno de los centros escolares, faltó una parte del alumnado por motivos diversos: En La Coruña el absentismo fue de 111 alumnos, en Lugo 12; en Orense 10 y en Pontevedra 29 El total del alumnado que no cumplieron el cuestionario asciende a 162, lo que representa el (8.12%) del total de la muestra, que fue de 1.995 alumnos.

De la muestra, 1.078 son varones un 54% del total, y 917 chicas lo que supone un 46% del total de la muestra. Este alumnado pertenece al Tercer Ciclo de Educación

Primaria, es decir de 5º y 6º curso. La muestra está representada de forma equilibrada en ambos cursos y por sexos, observando que únicamente en 6º es algo superior a la de 5º.

La edad del alumnado participante en el estudio oscila entre los 10-12 años de edad, incluyéndose dentro de este rango el total de la muestra. Las aulas exploradas fueron 136; de ellas 65 pertenecen a 5º curso y las 71 restantes a 6º curso (47,6% y 52,4% respectivamente). Al elegir la muestra se tuvo en cuenta la elección de zonas diversas y representativas (del interior, de la periferia, próximas a la costa y también urbana), de cara a lograr una mejor representatividad.

Seguidamente se hace mención de cada una de las localidades participantes en la investigación, pertenecientes a cada provincia gallega, y para su mejor comprensión se aportan las tablas correspondientes a los ámbitos de aplicación del cuestionario de las zonas abajo reseñadas.

Provincia de La Coruña

Boiro, Carballo, Cariño, Cedeira, Corcubión, La Coruña (ciudad), Ferrol, Mañón, Muros, Narón, Neda, Negreira, Noya, Porto do Son, Puentedeume, Tordoia, Urdilde-Rois, Valdoviño.

Tabla 22

Localidades colaboradoras en la investigación de la Provincia de La Coruña

(elaboración propia).

Provincia	Localidades	Habitantes Censo 2010- 2011	Alumnado matriculado en 5ºCurso 2010-11	Alumnado matriculado en 6ºCurso 2010-11	Alumnado participante	Alumnado ausente
La Coruña	Boiro	18.883	175	146	26.	0
”	Carballo	30.990	243	239	17	0
”	Cariño	4.590	26	24	57	2
”	Cedeira	7.465	35	43	72.	4
”	Corcubión	1.815	10	7	15	0
”	La Coruña (Ciudad)	246.056	2004	2008	140	17

Provincia	Localidades	Habitantes Censo 2010- 2011	Alumnado matriculado en 5ºCurso 2010-11	Alumnado matriculado en 6ºCurso 2010-11	Alumnado participante	Alumnado ausente
”	Ferrol	74.273	571	569	401	48
”	Mañón	1.622	4	4	2	9
”	Muros	9.787	66	57	85	5
”	Narón	37.712	248	265	147	8
”	Neda	5.528	33	33	57	0
”	Negreira	6.914	46	55	53	4
”	Noya	14.970	156	138	71	7
”	Porto do Son	9.867	69	65	13	0
”	Puentedeume	8.457	71	87	24	4
”	Tordoia	4.339	270	186	24	0
”	Urdilde-Rois	4.995	25	23	19	1
”	Valdoviño	6.978	42	26	49	2
Total	18	495.241	4.094	3.975	1.272	111

Fuente: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, CEOU (2010-2011)

En la tabla 22 se muestran las dieciocho localidades colaboradoras en el presente estudio; como puede observarse están ordenadas por orden alfabético, figurando los datos del censo de la población del año 2010/11 de todas las zonas participantes en el estudio; el alumnado de 5º y 6º matriculado en el mismo período, y los alumnos participantes en la muestra, al igual que aquellos que no acudieron al centro escolar el día que se pasó el cuestionario de violencia escolar entre iguales, (CUDEVEI, Tregallo, 2010). El porcentaje del alumnado ausente fue del 0.87%

Provincia de Lugo

Becerreá, Castro de Rey, Foz, Lugo, Mondoñedo, Muras, Pastoriza, Samos, Villalba, Jove (Xove).

Tabla 23

Localidades colaboradoras en la investigación de la Provincia de Lugo.

Provincia	Localidades Colaboradoras	Habitantes Censo	Alumnado matriculado	Alumnado matriculado en	Alumnado participante	Alumnado ausente
-----------	------------------------------	---------------------	-------------------------	----------------------------	--------------------------	---------------------

		2010-2011	en 5ºCurso 2010-11	6ºCurso 2010- 11		
Lugo	Becerreá	3.250	15	11	25	0
”	Castro de Rey	5.685	38	37	23	0
”	Foz	9.970	111	102	24	3
	Lugo (Ciudad)	335.195	759	856	6	0
”	Mondoñedo	4.508	24	16	30	3
”	Muras	830	1	2	2	0
“	Bretoña- Pastoriza	3.464	13	18	8	3
”	Samos	1.707	4	4	7	0
”	Villalba	15.437	99	95	11	3
”	Xove (Jove)	3.518	16	14	32	3
Total	10	383.564	1.080	1.155	1.315	12

Fuente: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, CEOU (2010-2011)

En la tabla 23 figuran las diez localidades colaboradoras en el estudio, de Lugo. El alumnado matriculado para el curso, y el alumnado tanto asistente como ausente el día que se pasó el cuestionario CUDEVEI, (Tresgallo, 2010). Como se observa en la tabla, el número de alumnos que no participaron es de 12, que en relación con el total (1.315) supone un 0.91%.

Provincia de Orense

Baños de Molgas, Bolo (O), Cortegada, Rubiá y Toén.

Tabla 24

Localidades colaboradoras en la investigación de la Provincia de Orense.

Provincia	Localidades colaboradoras	Habitantes Censo 2010-2011	Alumnado matriculado en 5ºCurso 2010-11	Alumnado matriculado en 6ºCurso 2010-11	Alumnado participante	Alumnado ausente
Orense	Baños de Molgas	1.846	12	8	9	0
”	Bolo (O)	1.139	5	2	3	5
”	Cortegada	1.344	6	3	17	1
”	Rubiá	1.585	8	6	7	4
”	Toén	2.635	8	6	10	0

Provincia	Localidades colaboradoras	Habitantes Censo 2010-2011	Alumnado matriculado en 5ºCurso 2010-11	Alumnado matriculado en 6ºCurso 2010-11	Alumnado participante	Alumnado ausente
Total	5	8.549	39	25	46	10

Fuente: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, CEOU (2010-2011)

En la tabla 24 figuran las cinco localidades colaboradoras de la provincia de Orense, los alumnos matriculados tanto en 5º como en 6º curso, el alumnado participante en el estudio y el ausente, que supone un 21.7% del total.

Provincia de Pontevedra

Caldas de Reyes, Cangas, Cerdedo, Estrada, Gondomar, Marín, Meis, Nigrán, Soutomayor, Tuy, Vigo, Vila de Cruces.

Tabla 25

Localidades colaboradoras en la investigación de la Provincia de Pontevedra (elaboración propia).

Provincia	Localidad	Habitantes Censo 2010-2011	Alumnado Matriculado en 5ºCurso 2010-11	Alumnado matriculado en 6ºCurso 2010-11	Alumnado participante	Alumnado ausente
Pontevedr	Caldas de	10.036	101	112	141	2
a	Reyes					
”	Cangas	25.748	264	254	59	8
”	Cerdedo	2.290	5	2	8	0
”	Estrada A	21.880	146	185	14	0
”	Gondoma	1.384	111	105	36	0
r						
”	Marín	25.969	209	230	42	3
”	Meis	5.002 ”	38	36	5	0
”	Nigrán	18.021	144	147	44	3
”	Soutomay	6.867	87	87	65	2
or						

”	Tuy	17.262	182	197	35	3
”	Vigo	297.332	2592	2646	44	1
”	Vila de Cruces	6.475	28	36	41	7
Total	12	438.266	442.173	4.037	534	29

Fuente: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, CEOU (2010-2011)

En la tabla 25 figuran las 12 localidades participantes en el estudio con idéntica distribución que en las anteriores. Participaron 534 alumnos de ambos sexos, y no acudieron 29, lo que supuso un porcentaje de ausencia del 5.43%. El alumnado participante de 5º curso en relación con los matriculados del mismo curso supone el 0.12%, mientras que la participación de 6º fue muy superior, 13.2%

Tabla 26

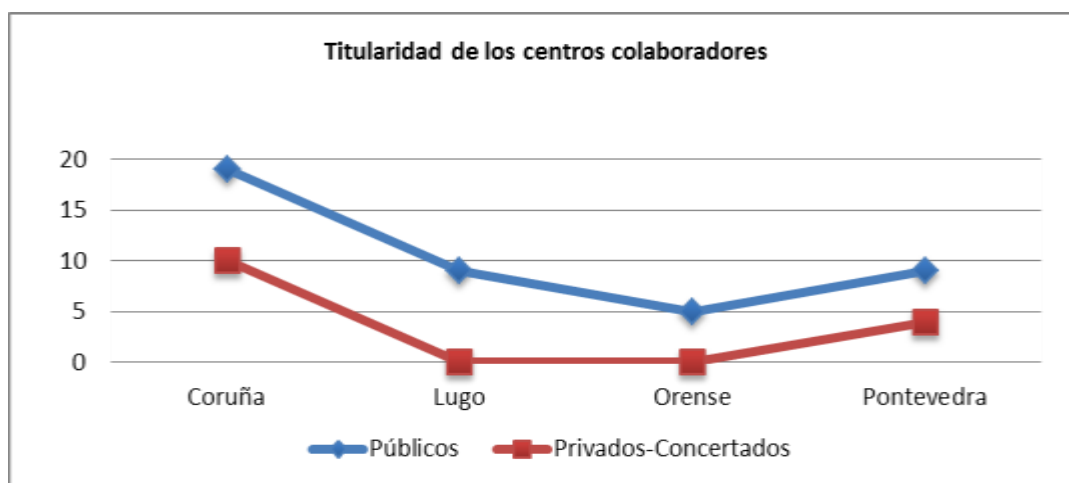
Titularidad de los centros educativos gallegos y nivel de participación.

Titularidad	La Coruña	Lugo	Orense	Pontevedra	Total
Públicos	19	9	5	9	42
Privados-concertados	10	0	0	4	14
Total	29	9	5	13	56
Porcentaje	51.7	16.07	8.9	23.2	100

En la tabla 26 se facilita la titularidad de los centros participantes en la investigación, que como se puede observar el mayor índice de colaboración pertenece a los centros públicos con un 66% y en menor cuantía los centros privados-concertados 34%. La provincia con mayor índice de colaboración es La Coruña con 19 centros de titularidad pública y 10 privados-concertados; le siguen Pontevedra con 9 centros públicos y 4 privados-concertados; Lugo con 9 centros públicos y ninguno privado-concertado y finalmente, Orense con 5 de titularidad pública y ninguno privado-concertado. Los centros privados-concertados de Lugo y Orense, aunque estaban invitados, al final decidieron no participar.

Figura 47

Titularidad de los centros colaboradores en la investigación (elaboración propia).



Sistemas informáticos, Xunta de Galicia (2011-12)

Tabla 27

Estimación de alumnado matriculado para el curso 2011-12, según la Secretaría General Técnica de Sistemas informáticos, Xunta de Galicia. Titularidad de los centros colaboradores en la investigación (elaboración propia).

Tercer Ciclo (5º y 6º)	La Coruña	Lugo	Orense	Pontevedra	Total Galicia
Tipo de centro					
CEIP	12.449	3.389	2.703	11.451	29.992
CPR	4.879	1.103	1.411	5.079	12.472
Total	17.328	4.492	4.114	16.530	42.464
alumnado en Galicia					
Total					2.749.496
alumnado en España					(2011-12)

Fuente: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, CEOU (2011-2012)

En la tabla 27 se facilita la estimación del alumnado del 3º Ciclo matriculado de las cuatro provincias objeto de estudio, el total de alumnado a nivel de la Autonomía Gallega y el total del alumnado en toda España.

5.6. Descripción y operacionalización de las variables

Se presentan a continuación las variables que han sido objeto de estudio de esta investigación y que se investigan a través del CUDEVEI.

Aspectos sociodemográficos, medidos con las siguientes variables: edad, sexo, curso, ser repetidor o no; número de alumnos por clase, titularidad del centro educativo, localidad y provincia.

Ámbitos en los que se producen los acosos escolares dentro del centro educativo (aulas, pasillos, patio de recreo, etc.).

Violencia ejercida por los agresores y su frecuencia: no ser acosado nunca, una vez, dos o más veces, muchas veces.

Métodos de acoso llevados a cabo por los agresores por medios tradicionales: agresiones verbales, patadas y puñetazos, aislar a los compañeros victimizados no dejándoles participar en los juegos y excluyéndolos; hablando mal de las víctimas, y destrozando sus posesiones.

Victimización mediante modernos sistemas de acoso padecidos por algunos compañeros, mediante el correo electrónico *de la víctima* especificada en los siguientes rasgos: Son chicos honrados, inteligentes, trabajadores y responsables; son bajos y gorditos, son malas personas, gruesos, feos y usan gafas, no usan ropa de marca, poseen defectos físicos, tartamudean al hablar; son malas personas, son acosados por mera envidia y son unos “pringaos”.

Nivel de socialización de las víctimas antes de ser acosados y especificados en rasgos tales como: tenían pocos amigos o les costaba hacer amigos, estaban solos y aislados por ser chicos raros; hacían amigos con facilidad siendo comunicativos y sociables.

Nivel de influencia negativa en la personalidad del agredido a raíz de sufrir acoso escolar: mostrarse inquieto e intranquilo, no dormir adecuadamente, absentismo escolar, falta de concentración y bajar el rendimiento académico suspendiendo materias curriculares.

Reacciones de la familia y nivel de conocimiento de las situaciones que pueden estar viviendo sus hijos a partir del maltrato entre iguales: algunos padres no saben que sus hijos acosan y maltratan a los demás, pasan del tema, no se enteran del problema y se enteran por la comunicación del centro escolar, sospechan algo de la situación.

Las posibles influencias para ejercer el acoso escolar y su procedencia: se obtienen de las series de TV, de películas y otros programas agresivos; de la publicidad, de su propia imaginación, de las consolas, las ideas se las transmiten sus amigos, las sacan de Internet o de otros medios.

Nivel de agresividad transmitida por los videojuegos y las películas: no, en ningún caso pueden favorecer la agresividad, sí, conozco un videojuego que favorece la agresividad; sí, hay varios videojuegos que aumentan el nivel de agresividad de los escolares que agreden; existen varios títulos de películas con potencial para incrementar el nivel de crueldad .

Lugares en la red en los que los victimizadores cuelgan las imágenes de los agredidos para intimidarles y agredirles: en las páginas Web, en YouTube, en Internet y en otros lugares.

Nivel de sensibilización en los centros escolares frente al problema del maltrato: no, de momento no están sensibilizados, desconocen el problema y necesitan más información, si, están concienciados (pero poco, sí, mucho, sí, bastante); sí, están sensibilizados y poseen un plan para mejorar la convivencia.

Programas para luchar contra el acoso escolar en los centros escolares: no tenemos ninguno, no conocen ninguno, nadie les ha hablado de ello, sí, tienen un programa y lo llevan a cabo en la tutoría.

Nivel punitivo que ejercería el alumnado contra el agresor: ninguno, alguno, pero no se le ocurre, expulsar al agresor a casa durante una semana, expulsión definitiva del colegio, realización de trabajos beneficiosos para la Comunidad escolar (actividades de limpieza, arreglar el huerto).

5.7. Instrumento de medida *ad hoc* (CUDEVEI)

Para la obtención de los datos para este estudio se elaboró *ad hoc* el *Cuestionario de Violencia Escolar entre Iguales* (CUDEVEI, Tregallo, 2010), como instrumento de medida utilizado en su totalidad para la detección de la violencia escolar en las cuatro provincias gallegas, con 28 preguntas relacionadas con aspectos situacionales, tales como los ámbitos en los que se producen los acosos, métodos tradicionales y modernos de ejercer el maltrato entre iguales; nivel de socialización de las víctimas antes de ser acosadas, consecuencias de las agresiones para los victimizados, rasgos tanto del agresor y de las víctimas, nivel de sensibilización de los centros educativos frente al problema del acoso escolar, nivel de castigo que ejercería el alumnado hacia los agresores si tuviera poder para ello.

5.8. Ficha Técnica del Cuestionario de Violencia Escolar entre Iguales CUDEVEI

5.8.1. Los antecedentes en la preparación del cuestionario

Para elaborar dicho cuestionario se ha tomado como referencia una serie de cuestionarios muy utilizados en materia de violencia escolar. Cuestionario The Olweus Bully/Victim questionnaire de Olweus (1989); BULL-S, (Cerezo & Esteban, 1994); BULL-S Test de Evaluación de la Agresividad entre escolares, Forma-A (Alumnos), Cerezo (2000), Test AVE: Acoso y Violencia Escolar, (Piñuel & Oñate (2006); Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Avilés, J.M, 1999); Cuestionarios sobre conflictos en las aulas de ESO (Escámez et al., 1999); Escala de agresiones (Buelga & Pons, 2012); Escala Multidimensional de Victimización (Mynard & Joseph, 2000).

Cuestionario para la Evaluación de la Violencia: Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO), Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV), Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio (CEPVO), (Díaz-Aguado, 2004, Dir); Cuestionario de Secundaria (12-16 años) (Defensor del Pueblo, 2000-2007); Mi vida en la escuela -- My Life in School (Arora, CMJ, 1987); Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (Seisdedos, N., 1995); Cuestionario de Violencia Escolar – CUVE – (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González Castro & González-Pienda (2007);

Escala de Victimización a través del móvil y de Internet (CYB-VIC) (Buelga, Cava & Musitu, 2012);

5.8.2. Ficha técnica del cuestionario CUDEVEI (Tresgallo, 2010).

Ficha técnica del cuestionario CUDEVEI

Denominación:

Cuestionario de Violencia Escolar Entre Iguales (CUDEVEI)

Formas:

A, para aplicación colectiva (alumnos y alumnas)

B, para aplicación individual.

Número de Ítems: 28

Autor:

Emilio Tresgallo Saiz

Año de publicación:

2010

Duración:

20 – 30 minutos.

Aplicación:

Forma A y B, para escolares de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (9 – 16 años)

Significación:

Detección del maltrato escolar mediante métodos tradicionales (agresiones verbales, patadas y puñetazos, exclusión de las víctimas, robos y hurtos), TICS y redes sociales (sms, e-mail, páginas Web, You Tube, “Cyberbullying”).

Validación:

Mediante juicio de diez expertos.

Material:

Ejemplar del cuestionario en su versión bilingüe (castellano y gallego). Normas de aplicación y guía para su cumplimentación por parte del alumnado de cada aula, listado de clase, material y plantilla para el volcado de datos y facilitar la corrección de resultados.

Versiones:

En soporte de papel e informático.

Guía de aplicación:

Consta una breve información para los usuarios, las precauciones a tener en cuenta antes de cubrir el cuestionario y la propia guía de aplicación, que orienta y dirige al alumnado durante las 28 preguntas para que la cumplimentación resulte fácil y exitosa.

***5.8.3. Indicadores e ítems del cuestionario de violencia escolar entre iguales
CUDEVEI, (Tresgallo, 2010).***

5.8.3.1. Ítems, indicadores, número, especificaciones y formulaciones de los mismos

Figura 48

Elementos del cuestionario CUDEVEI: Ítems, número, formulación, indicadores y especificaciones.

Dimensiones del cuestionario	Número de ítem	Formulación del ítem	Indicadores que mide	Especificaciones
CONTEXTO Y FRECUENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	1	¿Dónde se producen los acosos en tu colegio?	Ámbitos o lugares del centro en los que se producen los acosos	Aulas, pasillos, patio, WC, cambios de clase, entrada, salida, Biblioteca, Salón de Actos, Gimnasio
	2	¿En tu Centro o fuera de él, has sido acosado alguna vez?	El acoso escolar dentro o fuera del centro escolar y su intensidad	Nunca, una vez, dos veces, muchas
MÉTODOS DE ACOSO	3	Los acosos en tu colegio se producen utilizando métodos tradicionales de acoso	Acosos llevados a cabo por <i>medios tradicionales</i>	Agresiones verbales, patadas, puñetazos, destrozos de enseres, hurtos y robos, exclusión en los juegos, hablar mal a sus espaldas
	4	¿Conoces algún caso de acoso escolar mediante el <i>móvil</i> ?	Intensidad de la agresión mediante el <i>móvil</i> , como moderno sistema de acoso	Ningún caso, algún caso, algunos casos esporádicos, casi siempre, otros
	5	¿Has leído algún “sms” de algún compañero acosado?	Acoso mediante “SMS” y su frecuencia (semanas, meses, cursos)	Nunca, en una ocasión, en varias, casi todas las semanas, casi todos los meses, todos los cursos
	6	Resume en 3 ó 4 párrafos algún mensaje agresivo mediante “sms”	Transcripción de mensajes agresivos recibidos por la víctima mediante “SMS”	

Dimensiones del cuestionario	Número de ítem	Formulación del ítem	Indicadores que mide	Especificaciones
	7	¿Si algún compañero grabó acosos con el móvil, cuáles eran sus pretensiones?	Pretensiones de las escenas grabadas con el móvil en el centro escolar	Pasar un buen rato, reírse de la víctima, pasar escenas a otros, humillar a la víctima, otras razones
	8	¿Conoces algún caso de acoso mediante E-mail?	Incidencia del acoso en el centro mediante E-mail	No se conoce ningún caso, un caso, algún caso, varios casos, muchos casos
	9	¿Cuándo las víctimas son acosadas por sms, E-mail, blogs, qué hacen?	¿A quién confía la víctima su maltrato cuando es acosada?	Lo silencian por miedo, se lo confían a compañeros, padres, profesores, otras posibilidades
	10	¿Podrías transcribir un mensaje agresivo enviado por el maltratador a la víctima por E-mail?	Conocer el tipo de acoso recibido por la víctima mediante E-mail	
	11	¿Se da en tu centro el acoso mediante blogs?	Incidencia de la agresión en los centros escolares por medio de blogs	No se conocen acosos por este medio, algún caso, abundan los casos, muchos casos, otras respuestas
	12	¿Por qué crees que el agresor utiliza los blogs para acosar	Motivaciones y razones del agresor para ejercer el acoso	Desconocen acosos por este medio, por venganza, par
IDENTIFICACIÓN DE LOS IMPLICADOS EN EL ACOSO	13	¿Cómo son los acosadores que conoces o de los que has oído hablar?	Características físicas, intelectuales y psicológicas de los acosadores.	Felices, vagos y poco estudiosos, alegres, trabajadores y responsables, altos y fuertes, repetidores, infelices, pequeños y bajos, traumatizados, tranquilos, agresivos, iniciados en las drogas y el alcohol, otras

Dimensiones del cuestionario	Número de ítem	Formulación del ítem	Indicadores que mide	Especificaciones
	14	Identificación de las víctimas de tu colegio responde a:	Características físicas, intelectuales y psicológicas de las Víctimas	Chicos honrados, inteligentes, bajos y gorditos, malos, gruesos, feos y con gafas, envidiadas, tartamudean, con defectos físicos, unos “pringaos”
	15	Cómo son los/las que agreden de tu colegio:	Causas por las que el agresor acosa a sus víctimas	Arrastran problemas familiares, buscan peleas, son honrados y nunca se pelean.
CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR	16	¿Cómo se sintieron los chicos que sufrieron acoso escolar?	Consecuencias físicas, intelectuales, y psíquicas derivadas del acoso escolar para la persona de la víctima	Se puso enfermo, decaído, tristeza, deprimido, se sintió muy mal, otras
	17	¿Cómo se muestran las víctimas a partir del acoso escolar?	Comportamientos que manifiesta la víctima cuando sufre el acoso	Intranquilo, inquieto, salen a la calle normalmente, alteraciones del sueño, absentismo escolar, suspenden, pierden concentración, fobia al colegio, aprueban todo, pesadillas nocturnas.
	18	¿Cómo se mostraban las víctimas antes de ser acosadas?	Características de la víctima antes de sufrir “Bullying”	Tenía pocos amigos, estaba solo, aislado, tenía amigos, hacía amigos, era raro, comunicativo.
LAS FAMILIAS DE LOS AGRESORES	19	¿Cómo actúan los padres de los agresores de tu colegio?	Nivel de asistencia, implicación e intervención de los padres del acosador en el centro escolar	Nunca acuden al centro escolar, hablan con el tutor alguna vez, nunca participan en actividades del colegio, otras respuestas

Dimensiones del cuestionario	Número de ítem	Formulación del ítem	Indicadores que mide	Especificaciones
	20	¿Los padres de los agresores	Nivel de conocimiento y asistencia de los progenitores, a las actividades propuestas por el centro escolar.	Ignoran que sus hijos acosan a los demás, son avisados e informados por el centro educativo, sospechan algo de la citada situación, no hacen caso cuando son avisados por el centro educativo, pasan del tema, NS/NC.
FUENTES DE INFLUENCIA DEL AGRESOR	21	¿De dónde obtienen los agresores sus ideas para acosar a sus víctimas?	Génesis y procedencia de los modelos utilizados por el agresor para acosar	De la TV, imaginación, publicidad, consolas y videojuegos, de los amigos, del g a los demásrupu, de Internet, de otros medios
	22	Nombra los 10 Videojuegos más agresivos que conozcas	Conocer los 10 Videojuegos más agresivos actualmente, según los estudiantes	Bully, San Andreas (GTA), Conan el Bárbaro, Furia de Titanes, Canis Canes, Mortal Kombat, Iron Man, Asesino del Hacha, Callo f Juárez, Resident Evil, Sparta, Assasins Creed II, Príncipe de Persia (El), Wood of Ward, Padrino (El), Mercenaries, The House of Dead, Medal of Honor, The Warriors.
	23	¿Alguno de los Videojuegos de la pregunta 22 han inspirado a algún agresor de tu centro escolar?	Nivel de influencia e inspiración ejercida por los Videojuegos en los acosos escolares	En ningún caso, si uno, varios, otras respuestas
	24	¿Conoces alguna película que haya inspirado al “Bully” para	Conocer filme/s modelo/s o de inspiración para ejercer el acoso escolar contra sus	Terminator I, II, III, IV; Gladiator; Martes 13; Jack el Destripador; Novia de Chucky (La);

Dimensiones del cuestionario	Número de ítem	Formulación del ítem	Indicadores que mide	Especificaciones
		agredir a sus víctimas?	víctimas	Padrino (El); Veintiocho días después; Kill Bill; Guerreros de la Muerte; Treinta días en la Oscuridad; SAW; Venganza; La Última casa a la Izquierda; Chica que soñaba con una cerilla y un bidón de gasolina (La); Habitación del Pánico (La).
	25	¿En qué lugares de Internet cuelgan los agresores sus imágenes comprometidas para acosar a sus víctimas?	Lugares de Internet en el que el agresor cuelga las imágenes utilizadas para acosar a sus víctimas	Páginas Web, You Tube, páginas de Internet para jóvenes, otros lugares
INTERVENCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO	26	¿En tu colegio tenéis algún programa de convivencia para luchar contra el “Bullying”?	Programas disponibles en los centros escolares para luchar o contrarrestar los efectos del acoso escolar	Ningún programa, si lo tienen y lo trabajan en Tutoría, no conocen ningún programa, nadie les habló de este tema, otras respuestas
	27	¿Crees que tu colegio está sensibilizado con el problema del acoso escolar?	Nivel de conocimiento y sensibilización de los centros escolares en torno al problema del “Maltrato entre Iguales”	No hay sensibilización, desconocen el problema, necesitan más información, poco conocimiento, bastante, mucho, tienen un Plan de Mejora de la Convivencia llamado otras respuestas.
	28	¿Qué castigo/s impondrías a los acosadores?	Elenco de castigos propuestos por los discentes para los acosadores	Ningún castigo, alguno, expulsión de una semana, realizar trabajos benéficos en pro de la Comunidad, expulsión definitiva, otros castigos

5.9. Lo que pretende medir el cuestionario

5.9.1. Contexto y frecuencia de la violencia escolar

Ubicación del acoso escolar (ítem 1)

Queda contemplada en el ítem 1, mediante la siguiente pregunta: ¿Dónde se producen los acosos en tu colegio?, y con las siguientes opciones de respuesta: Nunca se producen, dentro del centro escolar, en las aulas, en los pasillos, en el patio de recreo, en la biblioteca, a la entrada y salida del colegio, en los cambios de clase, fuera del centro escolar, en los servicios (WC), en el salón de actos, en el gimnasio, no sabe/no contesta.

Frecuencia de las agresiones (ítem 2)

Se mide con el ítem 2, formulado de la siguiente forma: ¿En tu centro escolar o fuera de él, has sido acosado alguna vez?, ofreciendo varias posibilidades de respuesta: No, nunca, sí, una vez, dos o más veces, muchas veces.

5.9.2.1. Métodos de acoso (ítems: 3-4-5-6-7-8-9-10-11-12)

Acosos por medios tradicionales (ítem 3):

Lo que mide el ítem 3, formulado como sigue: Los acosos escolares en tu colegio se producen utilizando medios tradicionales de acoso, ofrece varias opciones de respuesta para el alumnado: Mediante agresiones verbales, patadas y puñetazos, no dejando participar a las víctimas en los juegos, excluyendo a la presunta víctima, hablando mal y a espaldas de la víctima, destrozando sus objetos y robando sus posesiones, no sabe/no contesta.

Acosos mediante el móvil (ítem 4):

Con el ítem 4, se pretende conocer el nivel de uso del móvil como elemento para ejercer el maltrato en el centro escolar y el nivel de conocimiento del mismo por el alumnado. Se formula con la siguiente pregunta: Algunos de los modernos sistemas de acoso escolar se producen mediante el móvil. ¿Conoces algún caso de acoso escolar mediante este sistema?. Posee varias opciones de respuesta para el alumnado: No

conozco ningún caso, he oído hablar de algún caso, en ocasiones se utiliza el móvil para este fin, sí, conozco algunos casos esporádicos, casi siempre se utiliza el móvil en los acosos de mi colegio, no sabe/no contesta.

Acosos mediante SMS, y su frecuencia (ítem 5):

Por medio del ítem 5 se pretende conocer si los escolares han leído algún sms en el que se acose a algún compañero. Se formula así: En alguna ocasión ¿has leído algún sms de algún compañero acosado?, ofreciendo varias posibilidades de respuesta: No, nunca, sí, en una ocasión, sí, en varias ocasiones, sí, casi todas las semanas, sí, casi todos los meses, sí, todos los cursos.

Transcripción de mensajes agresivos recibidos por la víctima, mediante SMS (ítem 6):

El ítem 6 nos ofrece la posibilidad de conocer la transcripción del sms. Se formula de la forma siguiente: Resume en tres o cuatro párrafos algún mensaje agresivo (sms) que hayas tenido oportunidad de leer sin nombrar a los chicos implicados. La respuesta es de carácter abierto pudiendo aportar lo que desee.

Pretensiones de las escenas grabadas con el móvil (ítem 7):

Con el ítem 7 se pretenden detectar los acosos escolares mediante la grabación de escenas comprometidas por medio del móvil y formulado de la siguiente forma: ¿Sabes si algún compañero de tu colegio ha grabado escenas de acoso escolar con el móvil; cuáles podían ser sus pretensiones?. Ofrece varias posibilidades de respuesta a saber: No, lo desconozco, sí pretendía pasar un buen rato a costa de la víctima, sí, pretendía reírse de la víctima, sí, pretendía pasar escenas a sus conocidos, sí deseaba humillar a la víctima, no sabe/no contesta.

Incidencia del acoso en el centro escolar, vía e-mail (ítem 8):

El ítem 8 ayuda a conocer el nivel de conocimiento del alumnado de las agresiones sufridas por las víctimas por medio del correo electrónico o e-mail y se formula así: Los acosos escolares por correo electrónico (e-mail) también se dan en ocasiones. ¿Conoces algún caso en tu colegio de alguien que haya sido acosado mediante este sistema? Ofrece varias posibilidades de respuesta a saber: No conozco

ninguno, sí, conozco un caso, sí, conozco algún caso, conozco varios casos, sí, conozco muchos.

Confidentes del acoso de la víctima (ítem 9):

El ítem 9 permite conocer las actuaciones de las víctimas cuando son acosadas por diversas vías, a través de las redes sociales (e-mail, SMS, Blogs, u otros). Las posibilidades de respuesta son varias: NS/NC, lo ocultan y silencian por miedo, se lo cuentan a sus mejores amigos/as, se lo comunican a sus padres, informan a un profesor/a de toda confianza, informan a otras personas.

Conocimiento del acoso de la víctima mediante correo electrónico (ítem 10):

El ítem 10, abre la posibilidad de conocer algún acoso o intimidación mediante e-mail, pudiendo describir dicho acoso enviado por el agresor a su víctima.

Incidencia del “bullying” en los centros escolares, mediante los Blogs (ítem 11):

Con el ítem 11 se pretende detectar el nivel de conocimiento de violencia ejercida por medio del blog; se formula así: Algunos casos de acoso escolar se llevan a cabo mediante los blogs. ¿Se da en tu colegio este tipo de acoso?. Las posibilidades de respuesta son varias: No, lo desconozco; sí, conozco algún caso; sí, abundan los casos; sí, hay muchos casos; no sabe/no contesta.

Motivaciones del agresor para ejercer el acoso escolar (ítem 12):

El ítem 12 aporta información sobre los motivos de los agresores para utilizar los blogs entre sus métodos de acoso escolar. Su formulación es la siguiente: ¿Por qué crees que el acosador utiliza los blogs para acosar e intimidar a sus víctimas?. Las alternativas de respuesta son varias, a saber: No sé, lo ignoro; lo hace porque también él fue acosado en algún momento, para vengarse de la víctima, para presumir de fuerte, para humillar a la víctima, no sabe/no contesta.

5.9.2.2. Identificación de los implicados en el acoso escolar (ítems: 13-14-15)

Identificación de la persona del agresor (ítem 13):

El ítem 13 nos permite conocer las principales características físicas, personales, sociales y escolares, pudiendo establecer una identificación del acosador; se formula así y dispone de varias opciones de respuesta: Los acosadores que tú conoces, o de los que has oído hablar son: Felices, vagos y poco estudiosos, alegres, chicos enfermos, responsables y trabajadores, altos y fuertes, repetidores, infelices, pequeños y bajos, muchachos traumatizados, agresivos, muy tranquilos, iniciados en el alcohol y/o drogas, no sabe/no responde.

Identificación de la persona de la víctima (ítem 14):

Por medio del ítem 14 podemos detectar las características fundamentales de las víctimas, permitiéndonos establecer una identificación de las mismas. Se formula mediante una pregunta abierta y ofrece varias opciones de respuesta: Las víctimas de tu colegio: Son chicos honrados, inteligentes, bajos y gorditos, malas personas, gruesos, feos y con gafas, merecedores de lo que les sucede, acosados por envidia, son responsables y trabajadores, no usan ropa de marca, tartamudean al hablar, poseen algún defecto físico, son unos pringaos, no sabe/no contesta.

Posibles causas por las que el agresor maltrata a sus víctimas (ítem 15):

El objetivo del ítem 15 es detectar el carácter problemático que puede esconderse detrás de las actividades agresivas de los acosadores escolares.

Dicho ítem queda formulado como sigue: Los acosadores de tu colegio que tú conoces o de los que has oído hablar; posee varias alternativas de respuesta: Tienen problemas en el colegio, nunca se pelean, tienen conflictos y problemas familiares, son honrados, buscan peleas y se meten en problemas, no sabe/no contesta.

5.9.2.3. Consecuencias del acoso escolar (ítems: 16-17-18)

Consecuencias físicas, intelectuales y psíquicas del acoso escolar para las víctimas (ítem 16):

El ítem 16 pretende conocer el nivel de conocimiento del alumnado de compañeros que han sido agredidos y el grado de malestar de los mismos; la pregunta queda formulada como sigue: Si conoces algún caso de algún compañero o compañera

que haya sufrido acoso en tu colegio, ¿cómo se sintió? Ofrece las siguientes posibilidades de respuesta: Se puso enfermo, se sintió muy decaído, estaba muy triste, padecía depresión, se sentía muy mal, no sabe/no contesta.

Comportamientos de la víctima después de sufrir el acoso escolar (ítem 17):

El ítem 17 mide el nivel de dificultades experimentadas por las víctimas para llevar a cabo una vida normal a raíz de sufrir victimización; viene formulado así: Las víctimas de tu colegio desde que comenzaron a sufrir el acoso escolar se muestran: Inquietas e intranquilas, salen a la calle con normalidad, no duermen bien, faltan a clase más de lo normal, han perdido el nivel de concentración, suspenden asignaturas, padecen pesadillas, aprueban todas las asignaturas, no sabe/no contesta.

¿Cómo se muestran las víctimas antes de ser acosadas? (ítem 18):

Por medio del ítem 18 se desea conocer el nivel de sociabilidad de las víctimas de acoso escolar, antes de padecer la victimización y formulada de la manera siguiente con varias opciones de respuesta: Las víctimas de tu colegio, antes de ser acosadas: Tenían pocos amigos, les costaba hacer amistades, estaban solas y aisladas, hacían amigos con bastante facilidad, eran comunicativas, eran chicos raros.

5.9.2.4. La familia de los agresores (ítems: 19-20)

Nivel de implicación de las familias de los agresores, en las actividades propuestas por el centro escolar (ítem 19):

El ítem 19 nos da información del nivel de participación e interacción llevadas a cabo entre la familia y el centro escolar. Dicho ítem posee varias alternativas de respuesta y queda formulado como sigue: Los padres de los acosadores de tu colegio: Nunca acuden al colegio, hablan con el tutor alguna vez, nunca participan en ninguna de las actividades propuestas por el colegio, no sabe/no contesta.

Nivel de conocimiento de los padres de las actividades agresivas de sus hijos:

Por medio del ítem 20 podemos conocer cómo se enteran los padres de los agresores de las actividades victimizadoras llevadas a cabo por sus hijos en el ámbito escolar, poseyendo varias alternativas de respuesta y formulada de la siguiente manera:

Los padres de los niños de tu centro que intimidan a los demás: No saben que sus hijos acosan a los demás, son avisados por el colegio, sospechan algo de la citada situación, no hacen caso cuando son avisados por el centro escolar, pasan del tema, no sabe/no contesta.

5.9.2.5. Fuentes de influencia del agresor (ítems: 21-22-23-24-25)

Procedencia de los modelos utilizados por el agresor para acosar (ítem:21):

El ítem 21, pretende aportar información sobre los medios que facilitan ideas al agresor para llevar a cabo sus agresiones a las víctimas escolares; posee varias opciones de respuesta y queda formulado como sigue: En tu opinión ¿de dónde crees tú que obtienen los acosadores las ideas para intimidar y acosar a los demás? : De las series de TV (películas y programas agresivos), de su imaginación, de la publicidad, de las consolas y los videojuegos, se las transmiten sus amigos, de Internet, las piensan con sus amigos, no sabe/no contesta.

Los videojuegos más agresivos a juicio del alumnado gallego (ítem 22):

Con el ítem 22 se pretende conocer cuáles con los videojuegos más agresivos, con respuesta totalmente libre y queda formulado así: Sabes que las consolas y los videojuegos son utilizados por los jóvenes frecuentemente. Nombra los más agresivos que conozcas.

Nivel de influencia en las actividades del “bully” (ítem 23):

El ítem 23 nos permite conocer si alguno de los videojuegos citados por el alumnado -en su opinión- han podido inspirar al agresor en sus actividades victimizadoras. Aparece formulado como sigue: ¿Alguno de los videojuegos citados en la pregunta 22, crees que ha podido inspirar a algún agresor de tu colegio? Posee varias alternativas de respuesta: No en ningún caso, sí, uno (puedes nombrarlo), Varios (cítalos, por favor), no sabe/no responde.

Nivel de influencia de los filmes más agresivos, y su eficacia en el maltrato entre iguales (ítem: 24):

Con el ítem 24 se pretende conocer el nivel de influencia de los filmes en las actividades de maltrato escolar llevadas a cabo por los agresores. Se formula así: Hay personas que opinan que las películas pueden inspirar violencia. ¿Sabes si en tu colegio algún agresor se ha inspirado alguna vez en alguna película para intimidar a acosar a los demás? En caso afirmativo, cita algunas películas que hayan servido de inspiración. La respuesta es libre y de acuerdo con la opinión del alumnado.

Redes sociales utilizadas por el agresor para agredir a sus víctimas (ítem: 25):

Con el ítem 25 se pretende conocer aquellos lugares de la red utilizados para agredir a las víctimas; formulado como sigue: Cita, si sabes, alguno de los lugares de Internet donde quienes agreden cuelgan sus imágenes para intimidar y agredir a sus víctimas. Posee opciones de respuesta varia: En algunas páginas Web, en You Tube, en páginas de Internet para jóvenes, no sabe/no contesta.

5.9.2.6 Intervención del centro educativo (ítems: 26-27-28)

Programas disponibles y/o utilizados en los centros educativos para contrarrestar los efectos del acoso escolar (ítem: 26):

El ítem 26 nos proporciona información sobre los aspectos citados, y formulados como sigue: ¿En tu centro trabajáis algún programa para luchar contra la violencia escolar (Bullying)? La posibilidades de respuesta son variadas, a saber: No tenemos ninguno, sí y lo llevamos a cabo en la tutoría, no conocemos ningún programa, nadie nos ha hablado de ello, no sabe/no contesta.

Nivel de conocimiento y sensibilización de los centros escolares en torno al “bullying” (ítem: 27):

El ítem 27 pretende medir el nivel de concienciación que posee el alumnado frente al maltrato escolar y aparece formulado así: ¿Crees que tu colegio está sensibilizado con este problema?; ofrece varias posibilidades de respuesta: No, aún no estamos sensibilizados, desconocemos el problema y necesitamos más información; sí, pero poco; sí, bastante; sí, mucho; sí, tenemos un plan para mejorar la convivencia llamado...; no sabe/no contesta.

Acciones punitivas propuestas por el alumnado para llevar a cabo con los agresores (ítem: 28):

Con el ítem 28 se pretenden conocer las acciones punitivas que el alumnado llevaría a cabo sobre los agresores si tuviera capacidad de decisión en los centros escolares, queda formulado como sigue: ¿Qué castigos impondrías a los agresores de tu colegio?; ofrece varias alternativas de respuesta: Ninguno, alguno pero no se me ocurre, expulsarlo a casa durante una semana, realizar trabajos beneficiosos para el colegio (limpiar, arreglar el huerto), expulsión definitiva, no sabe/no contesta.

5.9.3. Procedimiento de la selección de la muestra

Para la selección de la muestra participante se inició el contacto con centros educativos de las cuatro provincias gallegas, y esto se llevó a cabo por medio de la DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA de la Consejería de Educación de la Junta de Galicia (DIRECCIÓN XERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia), invitando a todos los centros educativos, especialmente a los públicos, a participar en el estudio de investigación, previa autorización (Ver solicitud de autorización , de la Consejería de Educación de la Junta de Galicia, Anexo 8), y permitiendo el permiso correspondiente para acceder a los centros educativos, y poder pasar los correspondientes cuestionarios.

Hay que destacar la petición de colaboración al Inspector de zona, el cual se puso a disposición para todo lo que se pudiera necesitar de los centros escolares adscritos a su jurisdicción, o de otros ámbitos de cualquier zona de Galicia; (Anexo 10 Solicitud de colaboración al Inspector de zona). Así mismo se debe destacar la ayuda y colaboración de la AMPA de la Compañía de María de Ferrol, que se puso en contacto con las AMPAS de todos los centros de Galicia, especialmente de los centros privados-concertados, mediante la FAPA, resultando de gran utilidad con respecto a los cuestionarios cumplimentados en los citados centros educativos (Anexo 9 de la AMPA del colegio Compañía de María, Participación y colaboración de los centros educativos en el estudio de investigación).

Muestra invitada

En un principio, la muestra original era de 58 centros escolares, con un claro predominio de los centros escolares públicos, lo que suponía una población total de 2035 alumnos del Tercer Ciclo de Educación de Primaria.

Muestra aceptante

En un primer momento los centros que respondieron a la petición de colaboración fueron diez. Inicialmente, el contacto con los directores de los centros educativos fue por e-mail, y, aceptaron el envío del cuestionario de violencia escolar entre iguales (CUDEVEI, Tresgallo, 2010) en versión electrónica para cumplimentarlo por medio del ordenador.

Se realizó un nuevo contacto con los directores de los centros escolares por medio de una carta, que incluía el cuestionario en versión bilingüe (castellano y gallego) para que lo pasara el orientador escolar de cada centro, dada la imposibilidad del autor de esta tesis de trasladarse a cada centro escolar participante.

Este sistema resultó más efectivo para los directores. Posteriormente habría que trasladarse hasta los centros para la recogida de los cuestionarios aplicados, o bien se podrían devolver por correo ordinario. Este sistema mejoró la recogida de datos, siendo alrededor de veinticinco centros los que aceptaron la propuesta.

Se aporta la certificación correspondiente (Ver certificado en el Anexo 7) acreditando que soy alumno de la UNED, curso doctorado y estoy realizando el estudio de investigación, motivo de la tesis doctoral, lo cual era necesario para que la Consejería de Educación de Galicia, pudiera conceder los permisos pertinentes para pasar el cuestionario de violencia escolar entre iguales (CUDEVEI, Tresgallo, 2010).

No obstante, se consideró que esta muestra todavía no era suficiente, por lo que hubo que ponerse en contacto telefónico con cada director dedicando unos minutos a hablar con cada uno de ellos, para explicarles brevemente el objetivo de la investigación, así como la necesidad de su colaboración. Además, se les ofreció total disposición y colaboración para ayudar a dichos centros por doble vía: Por un lado, una vez corregidos y analizados los cuestionarios de cada centro participante, se adquirió el compromiso de facilitarles un informe si en su centro se detectara violencia escolar; de

esta forma, se les remitía un informe, con los focos de violencia detectados y los ámbitos de los mismos, así como las intervenciones que se deberían llevar a cabo en dichos centros con problemas de acoso escolar.

En segundo lugar, se ofreció la posibilidad de impartir charlas y conferencias, sobre acoso escolar a todos los centros colaboradores en el estudio de investigación, a cargo del autor de la tesis. Este sistema resultó ser el más efectivo y exitoso, consiguiéndose finalmente la participación de 56 centros escolares: 42 centros (66%) de titularidad pública y 14 (34%) privados-concertados. Los centros participantes en la provincia de La Coruña sumaron un total de 29, (19 públicos y 10 privados-Concertados); en Lugo participaron 9 públicos; en Orense 5 públicos, y en la provincia de Pontevedra participaron 14 centros, 9 públicos y 4 privado-concertados.

En cuanto al número de aulas participantes (136), están equilibradas ya que las analizadas en 5º curso fueron 65, con un porcentaje del 48%, mientras que las estudiadas en 6º curso fueron 71, con un porcentaje del 52%.

Finalmente, la muestra aceptante sumó un total 1.995 alumnos de ambos sexos; muestra que se mantuvo, y es de la que se partió para llevar a cabo el análisis de los datos.

5.9.4. Proceso de aplicación del cuestionario CUDEVEI

Para la aplicación de los cuestionarios, en cada uno de los centros escolares fue el orientador escolar el encargado de aplicarlos; así, previamente había que ponerse en contacto con el correspondiente orientador de cada centro escolar. Se le enviaba por e-mail, en versión bilingüe, con la guía de usuario para que revisara dicho material y planteara dudas si las tuviese.

Antes de pasar el cuestionario se tuvo en cuenta que las condiciones para su cumplimentación fuesen las más adecuadas, dando una explicación de la finalidad de dicho cuestionario, que radicaba en la necesidad de detectar la violencia escolar en los centros educativos de toda Galicia, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar.

Para una mayor eficacia y evitar sesgos, se consideró necesaria la separación de cada alumno de los demás compañeros, de forma que la información no se contaminase, permanecieran callados, y se dieran cuenta de la importancia, la seriedad, anonimato y confidencialidad de sus respuestas, y especialmente de la necesidad de contestar con sinceridad.

Cuando las dudas habían sido resueltas por el orientador escolar, informaba al alumnado de que el tiempo aproximado para cumplimentar el cuestionario sería de unos 30 minutos, concediendo un tiempo extra si fuese necesario.

Una vez finalizada la recogida de datos del estudio de campo, se envió una carta a cada uno de los centros participantes, agradeciendo su colaboración desinteresada y la buena disposición hacia el estudio. En dicha carta se ofreció la posibilidad de compartir aquellos datos del centro en los que estuviesen interesados, una vez realizados los análisis. (Anexo 12, carta de agradecimiento dirigida a los centros escolares).

5.9.4.1. Estudio piloto

Dado que el cuestionario de violencia escolar entre iguales, (CUDEVEI) fue concebido para ser aplicado en doble versión si fuese necesario (papel y digital), para su cumplimentación mediante ordenador, se necesitaba saber el grado de aceptación que poseía entre los centros colaboradores. Para comprobarlo, se decidió seleccionar dos centros con una muestra de 40 alumnos. Se envió el cuestionario, a ambos centros, para que lo cumplimentara el alumnado individualmente y, una vez aplicado, la devolución se realizase automáticamente al correo del autor de esta tesis.

Analizados los cuestionarios, se decidió hablar con ambos centros con el fin de que expusieran tanto los beneficios como las dificultades que habían encontrado al aplicar el CUDEVEI por medios telemáticos. Los dos colegios colaboradores, indicaron que se trataba de un sistema moderno y atractivo, aunque observaron algunos inconvenientes, que se detallan seguidamente:

El sistema, aun siendo moderno y actual, resultaba antieconómico porque cada alumno tenía que cubrir el cuestionario individualmente y con un solo ordenador.

Para poder garantizar que el cuestionario se respondía adecuadamente a la hora de su cumplimentación, era necesario que cada alumno lo cumplimentara individualmente y en presencia del orientador.

Dado el desconocimiento de una parte del alumnado a la hora de abrir documentos que encerraban un nivel de seguridad, su cumplimentación, resultaba lenta e incómoda.

Este procedimiento, para aplicar el cuestionario con los 40 alumnos necesitaría una semana aproximadamente. Dicha situación provocaba desorganización y desajustes en los horarios programados por las continuas salidas del alumnado del aula, para poder cumplimentar el cuestionario en presencia del orientador.

La presencia del orientador durante una semana con el cuestionario, suponía retraer tiempo de sus tareas de intervención.

La valoración de ambos centros en torno al cuestionario online, les pareció muy exigente y antieconómica.

A la vista de este estudio piloto, se decidió rechazarlo, por los inconvenientes que presentaba, sobre todo a la hora de su cumplimentación porque el alumnado no podría cumplimentarlo sin supervisión.

5.9.4.2. La guía de aplicación del CUDEVEI

Lo que aporta la guía: Asesoramiento para los usuarios, informando de las preguntas de que consta el cuestionario, el tiempo de que disponen para cumplimentarlo, y la posibilidad de cubrirlo en castellano o en gallego.

Las precauciones a tener en cuenta antes de cumplimentar el cuestionario: El orientador en nombre del autor, informa al alumnado de la importancia de leer y entender perfectamente cada pregunta antes de proceder a su cumplimentación, la relevancia de las respuestas de cada alumno, el carácter anónimo y confidencial de las mismas y la seriedad; de esta forma, podrían expresarse con libertad.

La guía para la aplicación del cuestionario facilita la explicación de cada uno de los 28 ítems a los que se enfrenta el alumnado, para orientar paso a paso en la correcta cumplimentación (Ver Guía de uso del cuestionario, Anexo 2).

5.9.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos recabados se han empleado diferentes técnicas estadísticas. Por medio de las técnicas utilizadas se han llevado a cabo los análisis oportunos para dar respuesta a los objetivos e hipótesis de la investigación y son los siguientes:

- Frecuencias y porcentajes
- Tablas de contingencia
- Contrastes mediante el estadístico Chi cuadrado
- Razón de verosimilitudes
- Residuos tipificados
- Coeficiente de contingencia (Tamaño de efecto).

En los casos en los que debían ejecutarse análisis descriptivos, dado que todas las variables son cualitativas, no se aportan índices de tendencia central ni índices de dispersión, si no que se analizan las *frecuencias y porcentajes* obtenidos en cada una de las variables. En otras ocasiones se han ejecutado contrastes mediante el estadístico *Chi cuadrado*. Para comprobar las diferencias existentes entre dos variables categóricas se llevaron a cabo tablas de contingencia, concretamente, se analizó el valor Chi Cuadrado cuando menos del 20% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5; en caso contrario se analiza el valor que aporta la *Razón de Verosimilitudes*.

Para comprobar el motivo concreto de las diferencias, en caso de ser necesario, se analizan los *residuos tipificados corregidos*; en los casos en que dicho valor fuera mayor que 1.96 que era donde se producían las diferencias. Para comprobar el tamaño del efecto se calculó el *coeficiente de contingencia* (r^2_{ϕ}). El coeficiente obtenido se interpreta del siguiente modo: <.30 (tamaño de efecto pequeño), .30-.50 (tamaño de efecto mediano), > .50 (tamaño de efecto grande), (Cohen, 1992).

Para la ubicación del acoso escolar, la frecuencia del mismo, métodos de acoso, acoso mediante el móvil, e-mail, blogs, detección del perfil del agresor y de la víctima así como los antecedentes del acosador, consecuencias de la violencia escolar, ámbito familiar y escolar del maltratador, obtención de ideas e información de los métodos para agredir, instrumentos utilizados por los centros escolares para luchar contra la violencia escolar, nivel de sensibilización de los centros escolares frente a la violencia escolar y las acciones punitivas o de castigo que emplearían los compañeros hacia el agresor, se han utilizado las frecuencias y porcentajes en todos los aspectos medidos. Así mismo también se usó la misma técnica para analizar las siguientes variables: sexo (chico-chica), edad (10, 11, 12), curso (5º y 6º), repetidor, centro (público, privado-concertado), localidad y provincia (La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra).

Para detectar si existe acoso escolar en los centros educativos públicos y privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Galicia, se utiliza la prueba de contingencia, prueba de Chi-cuadrado, en relación con el centro y medidas simétricas; para comprobar si la victimización de los escolares se produce con más intensidad entre los varones o entre las mujeres, se llevan a cabo las pruebas de contingencias Sexo, pruebas de Chi-cuadrado y medidas simétricas.

De cara a analizar cuáles son las provincias de la Comunidad Gallega con mayor índice de violencia escolar se aplica la tabla de contingencia, Chi-cuadrado y medidas simétricas. Así mismo para ver si los agresores abundan más entre los chicos o las chicas, se utilizan las pruebas de la Tabla de contingencias, Chi-cuadrado y las medidas simétricas. Finalmente, para analizar el nivel de sensibilización en los colegios con relación a la frecuencia de acoso (P2 RECO-P26 RECO), se efectúan las pruebas de contingencias, Chi-cuadrado y la de las medidas simétricas (Nominal por Nominal Phi, V. de Cramer y Coeficiente de contingencia). Todos los análisis estadísticos se han llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS, versión 19. Los resultados se presentan en varios bloques tratando de dar respuesta al objetivo general y también a los específicos, propuestos en este estudio de investigación.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

6. Análisis descriptivo de la muestra

Se procede a continuación a describir la muestra empleada teniendo en cuenta las principales variables. En primer lugar se describe la muestra con respecto al sexo del alumnado, primera de las variables estudiadas.

Tabla 28

Distribución de la muestra por sexo (elaboración propia)

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	1.078	54
Mujeres	917	46
Total	1.995	100

La presente tabla evidencia lo que ya se comentó en el apartado de metodología (ver apartado 6.5), en la misma se puede comprobar que ambos sexos están representados en la muestra de una forma equilibrada (mujeres 46% y hombres 54%).

Figura 49

Distribución de la muestra por sexo (elaboración propia).

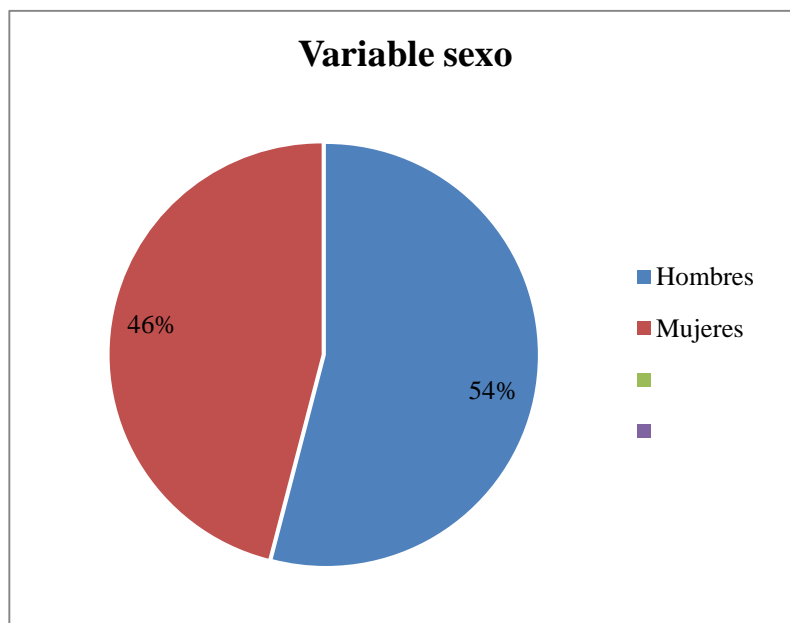


Tabla 29

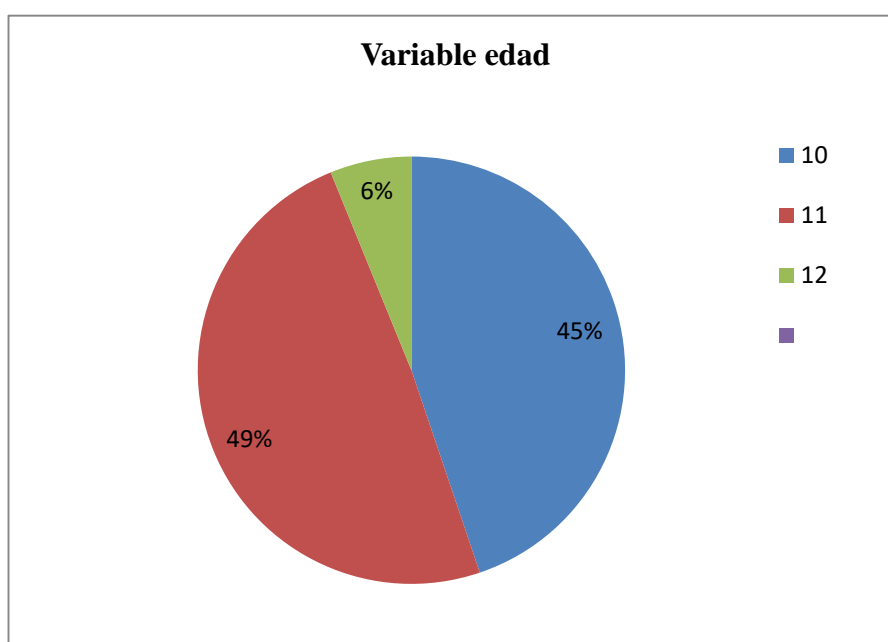
Distribución de la muestra por edad (elaboración propia).

Edad (años)	Porcentaje
10	44,8
11	49,0
12	6,2
Total	100,0

La tabla informa de la edad de los participantes que, como se puede comprobar en la misma, aparece equilibrada en el porcentaje del alumnado de 10 y 11 años, y algo menos ajustada por lo que se refiere a la edad de 12 años. La razón de esto último, se debe, a que este alumnado habitualmente suele ser repetidor y evidentemente, constituye una mínima parte de las aulas de los centros educativos, reflejándose así en esta muestra. En el rango de 10-11, la muestra de repetidores es del 6,2%.

Figura 50

Distribución de la muestra por edad (elaboración propia).



Como se puede observar en la tabla de distribución de la muestra por curso, la muestra aparece equilibrada, dado que el porcentaje de chicas y chicos (de 5° y 6°) figura bastante proporcionada (alumnado de 5° curso 47,6%, 52,4% de 6° curso).

Figura 51

Distribución de la muestra por curso (elaboración propia).

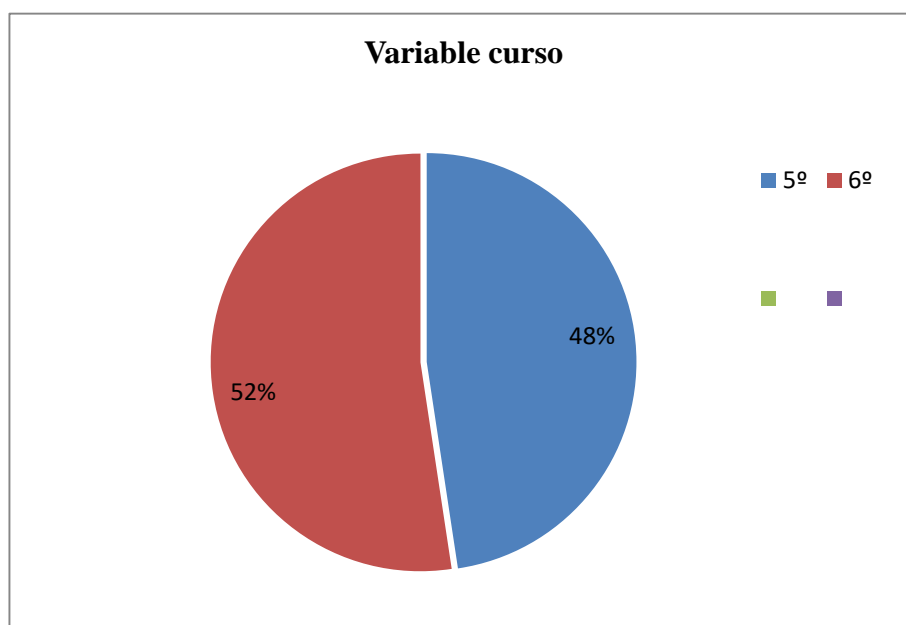
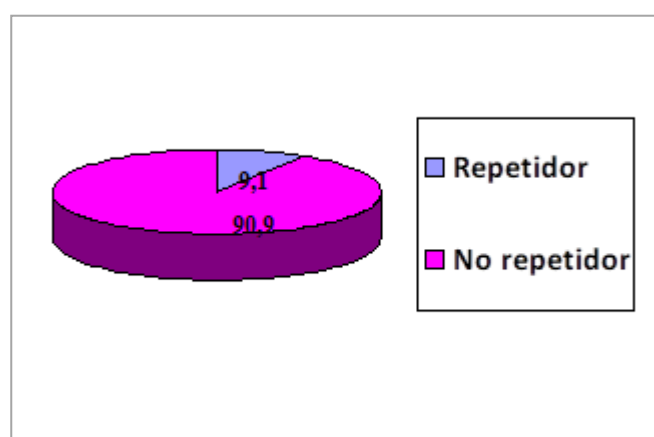


Figura 52

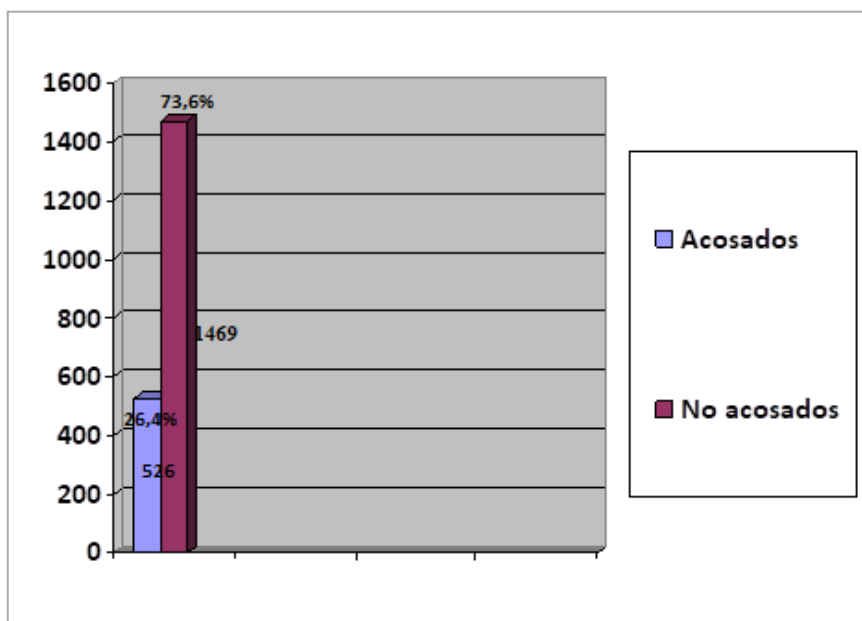
Porcentaje de la distribución de la muestra por repetición de curso.



Como se puede observar en el gráfico... queda representado el porcentaje del alumnado acosado a nivel en toda la Comunidad Autónoma de Galicia

Figura 53

Distribución de la muestra por el número de acosos recibidos.



En la tabla 6.94 se ofrece la distribución de la muestra por provincias, en la que la participación más nutrida pertenece a las provincias de La Coruña y Pontevedra; y con menos intensidad en las provincias de Lugo y Orense.

Tabla 30

Distribución de la muestra por provincia.

Provincia	Frecuencia	Porcentaje
La Coruña	1329	66,6
Lugo	165	8,4
Orense	44	2,2
Pontevedra	457	22,8
Total	1995	100,0

Figura 54

Distribución de la muestra por provincia.

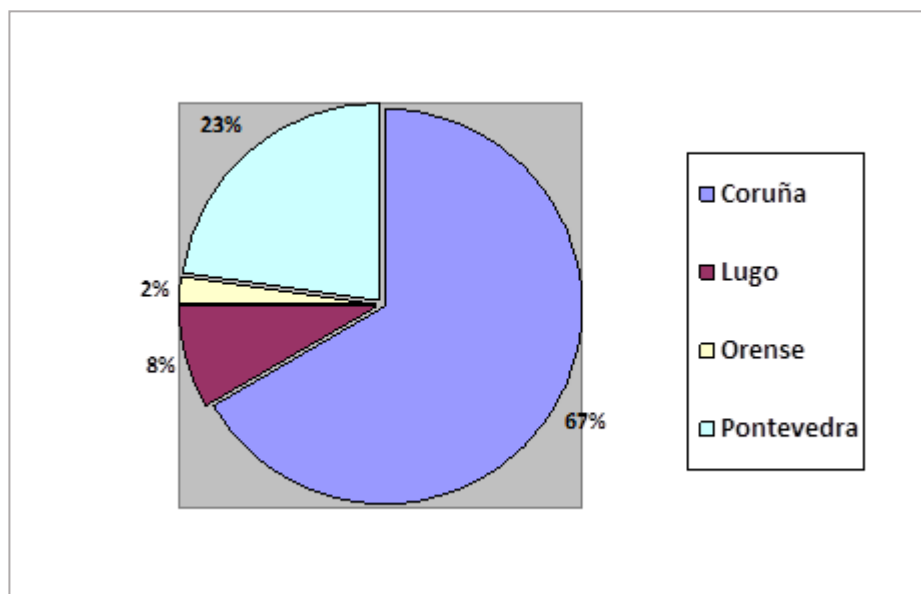


Tabla 31

Resumen de las modalidades de agresiones recibidas por las víctimas en las aulas gallegas.

Modalidad de violencia escolar ejercida por los agresores	Frecuencia	Porcentaje
Agresiones verbales	567	28,6
Patadas y puñetazos	387	19,6
No dejando participar a las víctimas en los juegos	272	13,7
Hablando mal y a espaldas de la víctima	147	7,4
Excluyendo a las presuntas víctimas	95	4,8
Destrozando sus objetos y hurtando sus posesiones	50	2,5
NS/NC	467	23,5
Total	1985	100,0
Perdidos	10	,5

Modalidad de violencia escolar ejercida por los agresores	Frecuencia	Porcentaje
Total	1995	100,0

La tabla 31 permite identificar los diferentes tipos de violencia escolar sufridos por las víctimas en la Comunidad Autónoma de Galicia, destacando la de mayor incidencia: Agresiones verbales, patadas y puñetazos. Con menor intensidad figuran la exclusión social directa (no dejando participar a las víctimas), el maltrato verbal indirecto (destrozando o robando posesiones a las víctimas) y el maltrato verbal directo, hablando mal y a espaldas de los victimizados.

Tabla 32

Resumen de los ámbitos en los que se ejerce la violencia escolar en Galicia.

Ámbito o lugar donde se produce la violencia escolar	Frecuencia	porcentaje
Nunca se producen	746	37,4
Dentro del centro escolar	187	9,4
En las aulas	149	7,5
En los pasillos	83	4,2
En el patio de recreo	526	23,4
En la biblioteca	11	,6
A la entrada	61	3,1
En los cambios de clase	53	2,7
A la salida	64	3,2
Fuera del centro escolar	--	--
En los servicios (WC)	29	1,5
En el salón de actos	2	,1
En el gimnasio	22	1,1
NS/NC	61	3,1
Total	1994	99,9
Perdidos	1	,1
Total	1995	100,0

En la tabla 32 quedan reflejados los ámbitos situacionales en los que los agresores llevan a cabo la violencia escolar. Destacan principalmente el patio de recreo, el interior del centro escolar, las aulas y los pasillos. Otros lugares de menor incidencia

son las entradas y salidas, los cambios de clase, los servicios, el gimnasio o el salón de actos.

6.1. Análisis descriptivo de la violencia escolar

6.1.1. Descripción de la Violencia Escolar por Ítems: Panorámica general

Dicho análisis, se referencia aquí, aunque su desarrollo detallado se ha pasado al apartado de anexos (véase ANEXO 5), y abarca desde el punto 6.2.1 al 6.2.3.

6.1.2. Análisis de la estructura del cuestionario

En el siguiente apartado se describiera y analizara los resultados obtenidos a través del cuestionario CUDEVEI, la fiabilidad del instrumento aplicado, este análisis se lo ha realizado a través método de Alfa de Crombach así como el análisis factorial confirmatorio a través del método de Varimax con normalización de Kaiser. Los datos analizados fueron sistematizados a través del software IBMSPSS.

6.1.2.1. Fiabilidad.

Según se muestra en la tabla 33 podemos observar que se realizó el procesamiento de 1.995 personas encuestadas que se establece como el universo total de casos analizados no habiendo sido excluido ninguno de los casos.

Tabla 33

Resumen de procesamiento de casos.

		N	%
Casos	Válido	1995	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	1995	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tomando en cuenta el análisis realizado en cada uno de los casos el coeficiente de fiabilidad obtenido a través del Alfa de Cronbach fue **0,794** que nos indica que la consistencia interna del instrumento realizado tiene una confiabilidad **aceptable**.

Un punto a tomar en cuenta en el análisis en el instrumento es que se establecieron 28 preguntas de las cuales las preguntas (5. En alguna ocasión ¿has leído algún mensaje dirigido a algún compañero acosado?, 6. Resume en 3 ó 4 párrafos algún mensaje agresivo mediante (sms) que hayas tenido oportunidad de leer, sin nombrar a los chicos implicados y 10. Si has tenido ocasión de conocer algún caso de acoso entre iguales o intimidación mediante E-mail, ¿podrías escribir el mensaje enviado por el agresor a la víctima?) por la extensión de la respuesta, y dado que estas dos preguntas no siguen la escala de Likert, posiblemente los resultados del análisis se verían afectados y por ello se decidió no incluirlas en el mismo.

Por lo tanto, se ha tomado en cuenta 25 preguntas o elementos propuestos, para su aplicación, en la tabla 34 se describe los resultados obtenidos.

Tabla 34

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach basada en elementos		
Alfa de Cronbach	estandarizados	N de elementos
,794	,839	25

En la tabla 35 se puede observar la estadística de cada uno de los elementos analizados del instrumento, la media, desviación estándar del universo de 1.995 encuestados (N).

La columna “Media” nos indica la dificultad de cada pregunta con respecto a sus opciones de respuesta, las cuales oscilan entre 0,94 pregunta 9 (Si conoces o has oído de compañeros que han recibido acoso por mail, mensajes, redes o cualquier otro medio ¿cómo crees que reaccionan?) y 6.80 pregunta 22 (¿Sabes que las consolas y los

videojuegos son utilizados por los jóvenes frecuentemente? Nombra algunos de los videojuegos más agresivos que conozcas.).

La desviación estándar en este instrumento nos mide el grado de dispersión de las observaciones individuales alrededor de su media como podemos observar en la tabla 35 la pregunta 22 (¿Sabes que las consolas y los videojuegos son utilizados por los jóvenes frecuentemente? Nombra algunos de los videojuegos más agresivos que conozcas.). tiene una mayor desviación estándar de 6,312.

Tabla 35

Estadísticas de elemento.

	Media	Desviación estándar	N
P1	3,34	2,717	1995
P2	1,44	,865	1995
P3	1,83	1,646	1995
P4	1,08	,491	1995
P7	1,05	,483	1995
P8	1,17	,641	1995
P9	,94	1,205	1995
P11	1,04	,421	1995
P12	1,65	1,470	1995
P13	3,96	4,251	1995
P14	3,08	3,837	1995
P15	1,92	2,069	1995
P16	1,87	1,896	1995
P17	1,79	2,318	1995
P18	1,78	1,925	1995
P19	1,11	1,139	1995
P20	1,13	1,303	1995
P21	2,62	2,019	1995
P22	6,80	6,312	1995
P23	,87	,702	1995
P24	5,38	4,874	1995
P25	1,35	,969	1995
P26	1,18	,817	1995
P27	2,18	1,672	1995
P28	3,29	1,573	1995

En la tabla 36 se puede ver la matriz de correlaciones entre elementos, aquí es importante analizar los componentes de las 25 preguntas del instrumento, las cuales se deben relacionar unas con otras y en si misma a travez de su diagonal principal indicándonos que hay una relación directa.

Esta información nos indica la correlación de Person y como la medida de la fuerza lineal entre sus dos variables, puede variar de -1 a 1, muy cercana a 0 indica que existe una escaza o poca asociación, más si el valor es cercano a 1 nos indica que existe una asociación directa y cercana; si la variable es cercana a -1 nos indica una asociación inversa entre las variables.

Tabla 36

Matriz de correlaciones entre elementos.

	P1	P2	P3	P4	P7	P8	P9	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
P1	1,000	,187	,246	,114	,084	,128	,193	,128	,137	,186	,215	,266	,283	,209	,271	,268	,238	,075	,208	,113	,261	,111	,087	,069	,115
P2	,187	1,000	,149	,166	,159	,146	,092	,102	,113	,136	,129	,158	,200	,217	,200	,211	,191	,021	,137	,105	,138	,045	,056	,035	,086
P3	,246	,149	1,000	,110	,122	,143	,211	,107	,166	,141	,205	,234	,223	,194	,210	,227	,194	,098	,182	,132	,241	,079	,086	,076	,081
P4	,114	,166	,110	1,000	,139	,213	,115	,155	,067	,069	,097	,119	,108	,099	,146	,114	,077	,055	,108	,096	,121	,083	,067	,023	,065
P7	,084	,159	,122	,139	1,000	,123	,069	,160	,107	,067	,049	,127	,145	,178	,162	,161	,171	,083	,098	,100	,123	,110	,132	,036	,117
P8	,128	,146	,143	,213	,123	1,000	,270	,315	,165	,115	,148	,159	,191	,143	,190	,163	,127	,078	,100	,113	,141	,130	,083	,069	,065
P9	,193	,092	,211	,115	,069	,270	1,000	,153	,226	,202	,160	,242	,268	,255	,295	,271	,237	,072	,198	,148	,240	,174	,115	,075	,071
P11	,128	,102	,107	,155	,160	,315	,153	1,000	,167	,098	,103	,088	,130	,148	,153	,171	,091	,068	,094	,075	,069	,100	,084	,094	,104
P12	,137	,113	,166	,067	,107	,165	,226	,167	1,000	,229	,158	,235	,228	,222	,201	,222	,219	,138	,169	,111	,195	,245	,112	,131	,179
P13	,186	,136	,141	,069	,067	,115	,202	,098	,229	1,000	,233	,322	,241	,240	,280	,264	,213	,121	,265	,145	,240	,144	,117	,138	,143
P14	,215	,129	,205	,097	,049	,148	,160	,103	,158	,233	1,000	,309	,280	,260	,300	,251	,227	,110	,260	,138	,289	,186	,076	,074	,090
P15	,266	,158	,234	,119	,127	,159	,242	,088	,235	,322	,309	1,000	,365	,328	,370	,374	,308	,139	,322	,165	,351	,161	,114	,073	,183
P16	,283	,200	,223	,108	,145	,191	,268	,130	,228	,241	,280	,365	1,000	,399	,418	,449	,347	,090	,394	,148	,402	,177	,118	,100	,117
P17	,209	,217	,194	,099	,178	,143	,255	,148	,222	,240	,260	,328	,399	1,000	,407	,387	,359	,105	,294	,161	,316	,179	,158	,099	,113
P18	,271	,200	,210	,146	,162	,190	,295	,153	,201	,280	,300	,370	,418	,407	1,000	,479	,376	,151	,357	,175	,413	,176	,136	,096	,115
P19	,268	,211	,227	,114	,161	,163	,271	,171	,222	,264	,251	,374	,449	,387	,479	1,000	,456	,139	,431	,163	,444	,165	,158	,077	,125
P20	,238	,191	,194	,077	,171	,127	,237	,091	,219	,213	,227	,308	,347	,359	,376	,456	1,000	,135	,337	,161	,400	,208	,148	,107	,148
P21	,075	,021	,098	,055	,083	,078	,072	,068	,138	,121	,110	,139	,090	,105	,151	,139	,135	1,000	,126	,084	,140	,177	,123	,125	,158
P22	,208	,137	,182	,108	,098	,100	,198	,094	,169	,265	,260	,322	,394	,294	,357	,431	,337	,126	1,000	,136	,467	,169	,105	,068	,124
P23	,113	,105	,132	,096	,100	,113	,148	,075	,111	,145	,138	,165	,148	,161	,175	,163	,161	,084	,136	1,000	,135	,120	,145	,146	,134
P24	,261	,138	,241	,121	,123	,141	,240	,069	,195	,240	,289	,351	,402	,316	,413	,444	,400	,140	,467	,135	1,000	,210	,120	,080	,118
P25	,111	,045	,079	,083	,110	,130	,174	,100	,245	,144	,186	,161	,177	,179	,176	,165	,208	,177	,169	,120	,210	1,000	,146	,148	,212
P26	,087	,056	,086	,067	,132	,083	,115	,084	,112	,117	,076	,114	,118	,158	,136	,158	,148	,123	,105	,145	,120	,146	1,000	,220	,215
P27	,069	,035	,076	,023	,036	,069	,075	,094	,131	,138	,074	,073	,100	,099	,096	,077	,107	,125	,068	,146	,080	,148	,220	1,000	,218
P28	,115	,086	,081	,065	,117	,065	,071	,104	,179	,143	,090	,183	,117	,113	,115	,125	,148	,158	,124	,134	,118	,212	,215	,218	1,000

Los resultados obtenidos en la tabla 37 se pueden interpretar de la siguiente forma: la columna “Media de escala si el elemento se ha suprimido”, nos indica el valor que tendría la media en el caso de suprimir cada uno de los elementos.

Tabla 37

Estadísticas de total de elemento.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	50,52	547,024	,378	,178	,784
P2	52,41	590,635	,264	,124	,792
P3	52,03	572,705	,344	,151	,787
P4	52,77	597,604	,193	,093	,794
P7	52,80	597,350	,208	,103	,794
P8	52,69	593,954	,260	,194	,792
P9	52,91	579,257	,376	,207	,788
P11	52,82	597,945	,212	,153	,794
P12	52,20	575,588	,351	,176	,788
P13	49,90	506,358	,408	,192	,785
P14	50,77	515,114	,417	,199	,783
P15	51,93	546,561	,534	,309	,778
P16	51,99	548,990	,562	,360	,778
P17	52,07	543,773	,493	,305	,779
P18	52,08	547,018	,575	,382	,777
P19	52,74	568,693	,598	,425	,783
P20	52,73	568,681	,517	,320	,784
P21	51,24	576,821	,223	,082	,792
P22	47,05	427,681	,517	,327	,791
P23	52,99	592,988	,263	,093	,792
P24	48,48	460,235	,567	,376	,772
P25	52,51	586,637	,318	,157	,790
P26	52,68	592,666	,230	,118	,792
P27	51,68	584,886	,183	,112	,793
P28	50,57	581,360	,246	,144	,791

Como podemos observar en la tabla 38 “Estadísticas de la escala” la media de la escala resultante del análisis es de 53,86, si elimináramos la pregunta 23 (¿Crees que algunos videojuegos han podido inspirar a algún agresor?) la escala quedaría en 52,99.

La columna “Correlación total de elementos corregida”, es el coeficiente de homogeneidad corregido. Si es cero o negativo se elimina, en los resultados obtenidos del instrumento, podemos observar que ninguna pregunta de las 25 tiene una correlación negativa.

En la columna “Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido” los resultados obtenidos nos permiten mejorar el valor de alfa con la eliminacion de algun ítems o pregunta del instrumento, así por ejemplo nuestro Alfa de Crombach obtenido de 0,794, si analizamos y desidimos mejorar o igualar nuestro alfa suprimiendo los resultados de las preguntas: 4. (El acoso entre iguales se produce también a través del móvil. En tu colegio ¿conoces algún caso de este tipo?), 7 (Si conoces o has oído de algún caso de grabación de acoso con el móvil ¿cuál crees que fue la intención?) y 11. (¿Algunos casos de acoso entre iguales se llevan a cabo en las redes?.), el valor del alfa en este caso no sufriría ninguna optimización.

Tabla 38

Estadísticas de escala.

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
53,86	602,488	24,546	25

6.1.2.2. Fctorial Exploratorio – Confirmatorio

Para una correcta interpretación de los resultados de una manera más adecuada del instrumento CUDEVEI, ha sido necesario aplicar el método Varimax, para obtener soluciones más interpretables a través del procedimiento de la rotación de los factores, con el objetivo de la búsqueda de soluciones factoriales en las que cada factor tenga correlaciones altas con un grupo de variables y bajas con el resto.

Tabla 39*Estadísticos descriptivos*

	Desviación		N de análisis
	Media	estándar	
P1	3,34	2,717	1995
P2	1,44	,865	1995
P3	1,83	1,646	1995
P4	1,08	,491	1995
P5	1,04	,375	1995
P7	1,05	,483	1995
P8	1,17	,641	1995
P9	,94	1,205	1995
P11	1,04	,421	1995
P12	1,65	1,470	1995
P13	3,96	4,251	1995
P14	3,08	3,837	1995
P15	1,92	2,069	1995
P16	1,87	1,896	1995
P17	1,79	2,318	1995
P18	1,78	1,925	1995
P19	1,11	1,139	1995
P20	1,13	1,303	1995
P21	2,62	2,019	1995
P22	6,80	6,312	1995
P23	,87	,702	1995
P24	5,38	4,874	1995
P25	1,35	,969	1995
P26	1,18	,817	1995
P27	2,18	1,672	1995
P28	3,29	1,573	1995

Con Varimax minimizamos el número de variables que tienen cargas altas en cada factor lo cual simplifica de mejor manera la interpretación de los factores.

En la tabla 39 Estadísticos descriptivos, podemos observar de forma específica el número total de preguntas del instrumento columna (Pn), en la columna media los valores de la media obtenidos en un rango del 0.87 de la pregunta 23. (¿Crees que algunos videojuegos han podido inspirar a algún agresor?) al 5.38 de la pregunta 22.

(Sabes que las consolas y los videojuegos son utilizados por los jóvenes frecuentemente. Nombra algunos de los videojuegos más agresivos que conozcas).

La desviación estándar indica el grado de dispersión de las observaciones individuales alrededor de su media. La columna de N análisis nos indica el universo de encuestados siendo en total 1995.

En la tabla 40 de correlaciones podemos observar variables que se correlacionan a 1,000, indicándonos que existe correlación alta a través de su diagonal principal lo que establece un equilibrio que indica que hay una fuerte correlación cercana entre las preguntas P1 y P28.

Para la validez del instrumento aplicado se han tomado en este análisis factorial los valores de 2 índices claves como son la prueba de KMO y Bartlett como se describe en la tabla 41.

En ella podemos analizar que el resultado obtenido en la prueba de esfericidad de Bartlett contrasta con la hipótesis de que los elementos fuera de la diagonal principal de la matriz de correlaciones sean 0, en este caso podemos apreciar que el valor estadístico de Chi-cuadrado aproximado es de 8912,426 que nos da un resultado de significatividad de 0,000.

Tabla 40

Matriz de correlaciones

	P1	P2	P3	P4	P5	P7	P8	P9	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	
Correlación	P1	1,000	,187	,246	,114	,091	,084	,128	,193	,128	,137	,186	,215	,266	,283	,209	,271	,268	,238	,075	,208	,113	,261	,111	,087	,069	,115
	P2	,187	1,000	,149	,166	,148	,159	,146	,092	,102	,113	,136	,129	,158	,200	,217	,200	,211	,191	,021	,137	,105	,138	,045	,056	,035	,086
	P3	,246	,149	1,000	,110	,103	,122	,143	,211	,107	,166	,141	,205	,234	,223	,194	,210	,227	,194	,098	,182	,132	,241	,079	,086	,076	,081
	P4	,114	,166	,110	1,000	,305	,139	,213	,115	,155	,067	,069	,097	,119	,108	,099	,146	,114	,077	,055	,108	,096	,121	,083	,067	,023	,065
	P5	,091	,148	,103	,305	1,000	,198	,152	,102	,174	,107	,084	,039	,090	,128	,119	,110	,112	,088	,073	,072	,065	,057	,071	,071	,047	,080
	P7	,084	,159	,122	,139	,198	1,000	,123	,069	,160	,107	,067	,049	,127	,145	,178	,162	,161	,171	,083	,098	,100	,123	,110	,132	,036	,117
	P8	,128	,146	,143	,213	,152	,123	1,000	,270	,315	,165	,115	,148	,159	,191	,143	,190	,163	,127	,078	,100	,113	,141	,130	,083	,069	,065
	P9	,193	,092	,211	,115	,102	,069	,270	1,000	,153	,226	,202	,160	,242	,268	,255	,295	,271	,237	,072	,198	,148	,240	,174	,115	,075	,071
	P11	,128	,102	,107	,155	,174	,160	,315	,153	1,000	,167	,098	,103	,088	,130	,148	,153	,171	,091	,068	,094	,075	,069	,100	,084	,094	,104
	P12	,137	,113	,166	,067	,107	,107	,165	,226	,167	1,000	,229	,158	,235	,228	,222	,201	,222	,219	,138	,169	,111	,195	,245	,112	,131	,179
	P13	,186	,136	,141	,069	,084	,067	,115	,202	,098	,229	1,000	,233	,322	,241	,240	,280	,264	,213	,121	,265	,145	,240	,144	,117	,138	,143
	P14	,215	,129	,205	,097	,039	,049	,148	,160	,103	,158	,233	1,000	,309	,280	,260	,300	,251	,227	,110	,260	,138	,289	,186	,076	,074	,090
	P15	,266	,158	,234	,119	,090	,127	,159	,242	,088	,235	,322	,309	1,000	,365	,328	,370	,374	,308	,139	,322	,165	,351	,161	,114	,073	,183
	P16	,283	,200	,223	,108	,128	,145	,191	,268	,130	,228	,241	,280	,365	1,000	,399	,418	,449	,347	,090	,394	,148	,402	,177	,118	,100	,117
	P17	,209	,217	,194	,099	,119	,178	,143	,255	,148	,222	,240	,260	,328	,399	1,000	,407	,387	,359	,105	,294	,161	,316	,179	,158	,099	,113
	P18	,271	,200	,210	,146	,110	,162	,190	,295	,153	,201	,280	,300	,370	,418	,407	1,000	,479	,376	,151	,357	,175	,413	,176	,136	,096	,115
	P19	,268	,211	,227	,114	,112	,161	,163	,271	,171	,222	,264	,251	,374	,449	,387	,479	1,000	,456	,139	,431	,163	,444	,165	,158	,077	,125
	P20	,238	,191	,194	,077	,088	,171	,127	,237	,091	,219	,213	,227	,308	,347	,359	,376	,456	1,000	,135	,337	,161	,400	,208	,148	,107	,148
	P21	,075	,021	,098	,055	,073	,083	,078	,072	,068	,138	,121	,110	,139	,090	,105	,151	,139	,135	1,000	,126	,084	,140	,177	,123	,125	,158
	P22	,208	,137	,182	,108	,072	,098	,100	,198	,094	,169	,265	,260	,322	,394	,294	,357	,431	,337	,126	1,000	,136	,467	,169	,105	,068	,124
	P23	,113	,105	,132	,096	,065	,100	,113	,148	,075	,111	,145	,138	,165	,148	,161	,175	,163	,161	,084	,136	1,000	,135	,120	,145	,146	,134
	P24	,261	,138	,241	,121	,057	,123	,141	,240	,069	,195	,240	,289	,351	,402	,316	,413	,444	,400	,140	,467	,135	1,000	,210	,120	,080	,118
	P25	,111	,045	,079	,083	,071	,110	,130	,174	,100	,245	,144	,186	,161	,177	,179	,176	,165	,208	,177	,169	,120	,210	1,000	,146	,148	,212
	P26	,087	,056	,086	,067	,071	,132	,083	,115	,084	,112	,117	,076	,114	,118	,158	,136	,158	,148	,123	,105	,145	,120	,146	1,000	,220	,215
	P27	,069	,035	,076	,023	,047	,036	,069	,075	,094	,131	,138	,074	,073	,100	,099	,096	,077	,107	,125	,068	,146	,080	,148	,220	1,000	,218
	P28	,115	,086	,081	,065	,080	,117	,065	,071	,104	,179	,143	,090	,183	,117	,113	,115	,125	,148	,158	,124	,134	,118	,212	,215	,218	1,000

También podemos determinar que el índice de Kaiser-Meyer-Olkin que ha tomado en cuenta las correlaciones y las correlaciones parciales entre las variables del instrumento aplicado ha alcanzado un valor de 0,917 muy óptimo, que nos indica que el análisis factorial se realiza con garantía.

Tabla 41

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,917
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	8912,426
	gl	325
	Sig.	,000

Tabla 42*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,574	21,440	21,440	5,574	21,440	21,440	4,301	16,543	16,543
2	1,615	6,211	27,651	1,615	6,211	27,651	1,842	7,084	23,627
3	1,450	5,577	33,228	1,450	5,577	33,228	1,738	6,684	30,310
4	1,117	4,298	37,526	1,117	4,298	37,526	1,598	6,148	36,458
5	1,017	3,912	41,438	1,017	3,912	41,438	1,295	4,980	41,438
6	,983	3,782	45,219						
7	,927	3,565	48,784						
8	,909	3,495	52,279						
9	,882	3,393	55,672						
10	,859	3,304	58,976						
11	,849	3,264	62,241						
12	,811	3,121	65,361						
13	,793	3,052	68,413						
14	,786	3,024	71,437						
15	,749	2,880	74,317						
16	,720	2,768	77,085						
17	,716	2,753	79,839						
18	,670	2,575	82,414						
19	,654	2,515	84,929						
20	,642	2,471	87,399						
21	,617	2,373	89,773						
22	,581	2,235	92,008						
23	,570	2,192	94,200						
24	,539	2,073	96,273						
25	,502	1,929	98,202						
26	,468	1,798	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Figura 55

Gráfico de sedimentación

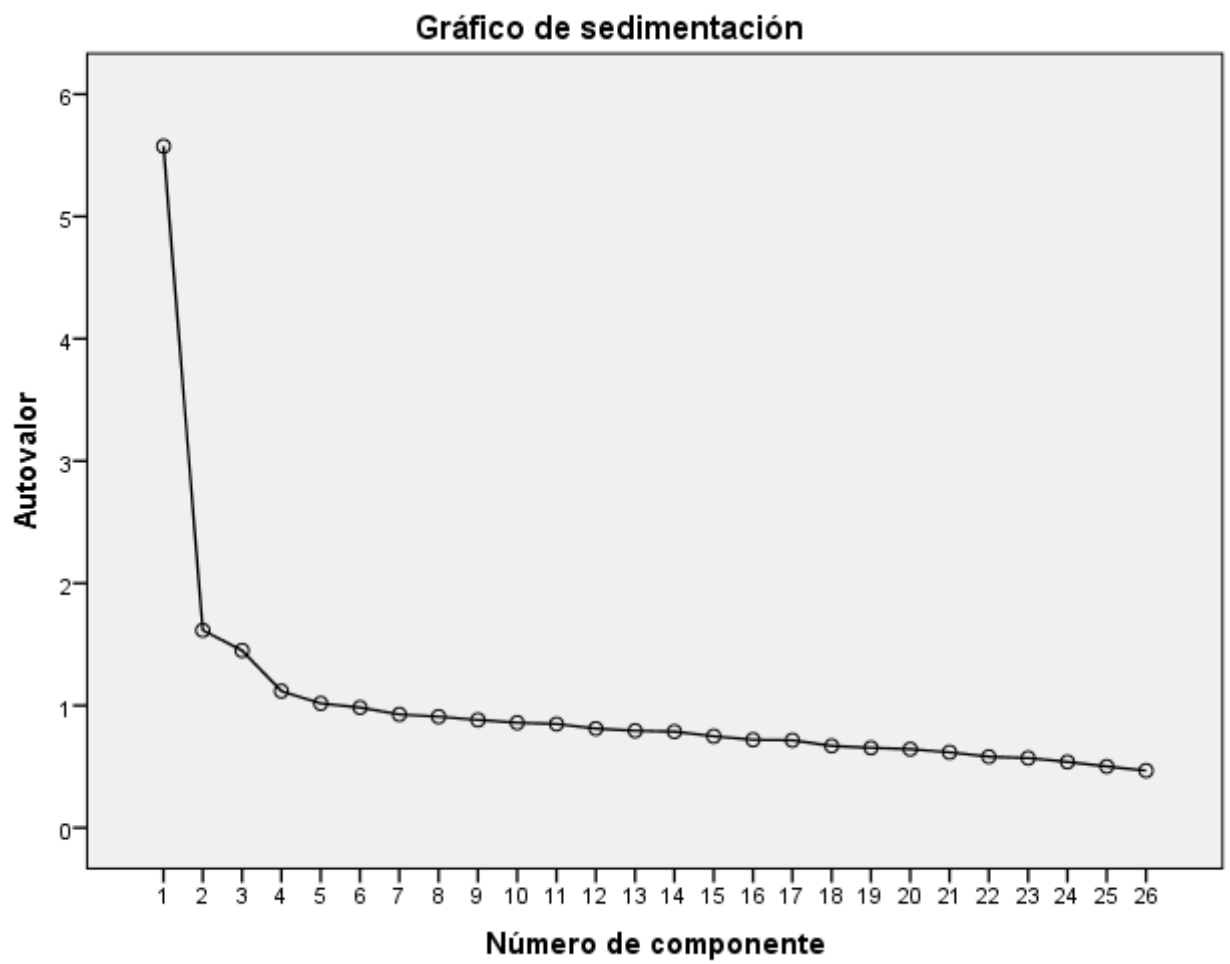


Tabla 43*Matriz de componentes^a*

	Componente				
	1	2	3	4	5
P19	,682	-,216	-,078	,111	-,119
P18	,667	-,166	-,086	,031	-,055
P16	,647	-,191	-,102	,024	-,036
P24	,632	-,298	-,002	,060	-,143
P20	,605	-,179	,042	,169	-,134
P15	,605	-,162	,016	-,034	,081
P17	,602	-,104	-,049	,096	-,040
P22	,584	-,294	,000	,100	-,160
P14	,482	-,159	,010	-,184	,132
P9	,476	,054	-,086	-,421	,019
P13	,476	-,065	,142	-,127	,141
P1	,463	-,066	-,123	-,030	,341
P12	,438	,161	,181	-,280	-,159
P3	,421	,015	-,120	-,086	,353
P25	,380	,171	,349	-,144	-,342
P2	,352	,122	-,294	,300	,287
P5	,253	,481	-,319	,245	-,120
P11	,304	,454	-,198	-,296	-,108
P4	,273	,418	-,372	,138	-,016
P27	,232	,279	,501	,005	,271
P28	,307	,294	,463	,168	,052
P26	,294	,269	,391	,223	,130
P21	,273	,154	,333	,026	-,299
P8	,364	,391	-,264	-,439	-,031
P7	,301	,326	-,137	,432	-,202
P23	,329	,148	,165	,054	,416

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 5 componentes extraídos.

Tabla 44*Matriz de componente rotado. ^a*

	Componente				
	1	2	3	4	5
P19	,715	,054	,076	,144	,065
P24	,711	,053	,054	,022	,013
P22	,677	,047	,010	,038	-,015
P18	,654	,059	,150	,119	,125
P16	,647	,030	,137	,100	,142
P20	,638	,154	,003	,125	,003
P17	,573	,110	,095	,157	,114
P15	,562	,132	,146	-,003	,215
P14	,430	,071	,219	-,119	,238
P13	,378	,229	,191	-,098	,212
P27	-,021	,639	,080	-,072	,189
P28	,100	,637	,020	,101	,007
P26	,094	,583	-,039	,136	,093
P25	,274	,402	,313	-,006	-,314
P21	,204	,386	,130	,056	-,298
P8	,069	-,021	,696	,206	,129
P11	,019	,057	,589	,291	,024
P9	,318	,024	,534	-,058	,158
P12	,277	,278	,438	-,023	-,085
P5	,031	,051	,173	,661	,020
P7	,182	,170	-,046	,608	-,093
P4	,048	-,019	,231	,576	,138
P3	,261	,069	,188	,053	,462
P1	,345	,053	,123	,049	,460
P23	,111	,366	,049	,039	,429
P2	,213	,012	-,060	,416	,419

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

De la matriz de componentes rotados se han extraído cinco factores, dos principales y tres de carácter más secundarios. En el apartado de Interpretación y discusión se plantea el contenido de dichos factores.

Tabla 45

Matriz de transformación de componente.

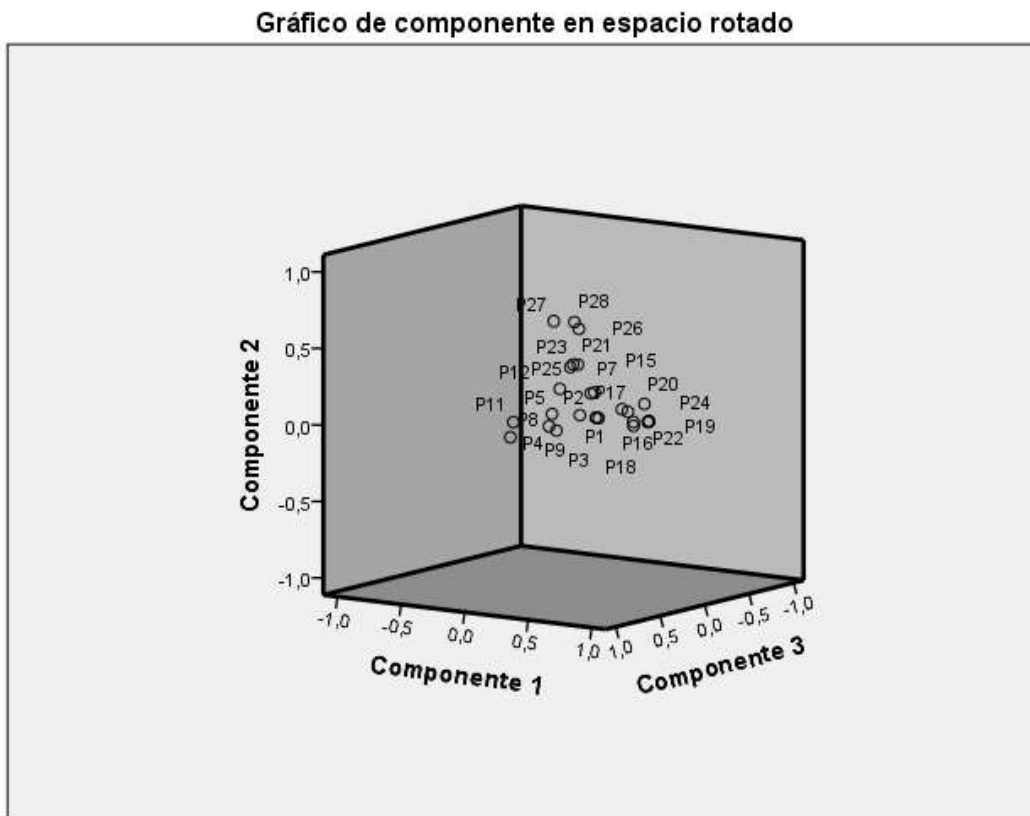
Componente	1	2	3	4	5
1	,829	,304	,340	,224	,235
2	-,504	,431	,447	,601	,002
3	-,032	,819	-,160	-,494	-,242
4	,115	,181	-,799	,561	-,018
5	-,212	,137	-,143	-,173	,941

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Figura 56

Gráfico de componente en espacio rotado.



6.2. Contraste de Variables

6.2.1. Variable sexo: ¿La victimización de los escolares se produce con mayor intensidad entre los varones o entre las mujeres?

Tabla 46

Nivel de victimización e intensidad teniendo en cuenta el factor sexo.

Tabla de contingencia Sexo * ¿En el centro escolar o fuera de él, has sido acosado alguna vez?

		¿En el centro escolar o fuera de él, has sido acosado alguna vez?					Total
		NS/NC	nunca	sí, una vez	dos o más veces	muchas veces	
Sexo	Recuento	14	736	170	103	51	1074
	Chico % del total	0,7%	37,0%	8,5%	5,2%	2,6%	54,0%
	Residuos corregidos	-1,3	-2,3	1,5	1,8	,9	
Sexo	Recuento	19	671	123	67	36	916
	Chica % del total	1,0%	33,7%	6,2%	3,4%	1,8%	46,0%
	Residuos corregidos	1,3	2,3	-1,5	-1,8	-,9	
Total	Recuento	33	1407	293	170	87	1990
	% del total	1,7%	70,7%	14,7%	8,5%	4,4%	100,0%

En la tabla 46 mediante tabla de contingencia, se analiza la relación entre el ser acosado y ser chico o chica, es decir en función del sexo. Para ello se realiza el cálculo del tamaño efecto y se obtienen los residuos tipificados corregidos; se verá si el valor es $>1,96$ que es no existen diferencias estadísticamente significativa en el número de sujetos victimizados en función del sexo ($X^2(4) = 9.02$).

Tabla 47

Pruebas de Chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,022 ^a	4	,061
Razón de verosimilitudes	9,059	4	,060
Asociación lineal por lineal	7,192	1	,007

N de casos válidos 1990

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,19.

Tabla 48

Valores de las medidas simétricas: Phi, V de Cramer y Coeficiente de contingencias.

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
	Phi	,067	,061
Nominal por nominal	V de Cramer	,067	,061
	Coeficiente de contingencia	,067	,061
N de casos válidos		1990	

Para indagar un poco más en las diferencias por sexo, se observó que si existen diferencias estadísticamente significativas en las características que muestran los sujetos acosados en función del sexo ($X^2(12) = 24.25, p = .019; r_{\phi}^2 = .11$, tamaño de efecto pequeño). Mediante los residuos tipificados > 1.96 se observa que las categorías que provocan las diferencias son “Son merecedores/as de lo que les ocurre” y “Son unos pringaos”, en ambos casos los chicos tienen mayor frecuencia.

6.2.2. Variable sexo en relación con el Ítem 13 (los acosadores que tú conoces, o de los que has oído hablar son:)

Tabla 49

Relación de la variable sexo con el Ítem 13.

Tabla de contingencia Los acosadores que tú conoces, o de los que has oído hablar son: * Sexo

		Sexo		Total	
		Chico	Chica		
Los acosadores que tú conoces, o de los que has oído hablar son:	NS/NC	Recuento	316	297	613
		% del total	15,9%	14,9%	30,8%
		Residuos corregidos	-1,5	1,5	
	Felices	Recuento	49	43	92
		% del total	2,5%	2,2%	4,6%

	Residuos corregidos	-,1	,1	
	Recuento	241	216	457
Vagos y poco estudiosos	% del total	12,1%	10,8%	22,9%
	Residuos corregidos	-,6	,6	
	Recuento	24	13	37
Alegres	% del total	1,2%	0,7%	1,9%
	Residuos corregidos	1,3	-1,3	
	Recuento	62	59	121
Chicos enfermos	% del total	3,1%	3,0%	6,1%
	Residuos corregidos	-,6	,6	
	Recuento	18	7	25
Trabajadores y responsables	% del total	0,9%	0,4%	1,3%
	Residuos corregidos	1,8	-1,8	
	Recuento	49	37	86
Altos y fuertes	% del total	2,5%	1,9%	4,3%
	Residuos corregidos	,6	-,6	
	Recuento	65	46	111
Repetidores	% del total	3,3%	2,3%	5,6%
	Residuos corregidos	1,0	-1,0	
	Recuento	45	44	89
Infelices	% del total	2,3%	2,2%	4,5%
	Residuos corregidos	-,7	,7	
	Recuento	9	9	18
Pequeños y bajos	% del total	0,5%	0,5%	0,9%
	Residuos corregidos	-,3	,3	
	Recuento	21	13	34
Muchachos traumatizados por alguna razón	% del total	1,1%	0,7%	1,7%
	Residuos corregidos	,9	-,9	
	Recuento	109	77	186
Agresivos	% del total	5,5%	3,9%	9,3%
	Residuos corregidos	1,3	-1,3	
	Recuento	9	9	18
Muy tranquilos	% del total	0,5%	0,5%	0,9%
	Residuos corregidos	-,3	,3	
	Recuento	59	46	105
Iniciados en el alcohol y/o drogas	% del total	3,0%	2,3%	5,3%
	Residuos corregidos	,5	-,5	
	Recuento	1076	916	1992
<hr/>				
Total	% del total	54,0%	46,0%	100,0%

Tabla 50*Prueba de Chi.cuadrado de Pearson.*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,692 ^a	13	,553
Razón de verosimilitudes	11,894	13	,536
Asociación lineal por lineal	3,229	1	,072
N de casos válidos	1992		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,28.

Tabla 51

Medidas simétricas para comprobar si existen niveles significativos entre el sexo y el ítem 13.

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
	Phi	,077	,553
Nominal por nominal	V de Cramer	,077	,553
	Coefficiente de contingencia	,076	,553
N de casos válidos		1992	

La variable más plausible para responder a esta cuestión es la 13. Se comprobó que no existen diferencias estadísticamente significativas en las características de los sujetos acosadores en función del sexo ($X^2(13) = 11.69, p = .553$).

6.2.3. Variable sexo en relación con el Ítem 14 (las víctimas de tu colegio...)

Tabla 52

Tabla de contingencia de la variable sexo en relación con el ítem 14.

Tabla de contingencia Las víctimas de tu colegio: * Sexo					
		Sexo		Total	
		Chico	Chica		
Las víctimas de tu colegio:	NS/NC	Recuento	426	367	793

	% del total	21,4%	18,4%	39,8%
	Residuos corregidos	-,2	,2	
	Recuento	111	98	209
Son chicos honrados	% del total	5,6%	4,9%	10,5%
	Residuos corregidos	-,3	,3	
	Recuento	102	96	198
Son chicos inteligentes	% del total	5,1%	4,8%	9,9%
	Residuos corregidos	-,7	,7	
	Recuento	84	79	163
Son bajas y gorditas	% del total	4,2%	4,0%	8,2%
	Residuos corregidos	-,7	,7	
	Recuento	52	35	87
Son malas personas	% del total	2,6%	1,8%	4,4%
	Residuos corregidos	1,1	-1,1	
	Recuento	48	56	104
Son acosadas por envidia	% del total	2,4%	2,8%	5,2%
	Residuos corregidos	-1,7	1,7	
	Recuento	27	11	38
Son merecedoras de lo que les ocurre	% del total	1,4%	0,6%	1,9%
	Residuos corregidos	2,1	-2,1	
	Recuento	33	39	72
Son gruesas, feas y con gafas	% del total	1,7%	2,0%	3,6%
	Residuos corregidos	-1,4	1,4	
	Recuento	43	30	73
Son trabajadoras y responsables	% del total	2,2%	1,5%	3,7%
	Residuos corregidos	,9	-,9	
	Recuento	14	21	35
No usan ropa de marca	% del total	0,7%	1,1%	1,8%
	Residuos corregidos	-1,7	1,7	
	Recuento	12	10	22
Tartamudean al hablar	% del total	0,6%	0,5%	1,1%
	Residuos corregidos	,1	-,1	
	Recuento	41	35	76
Poseen algún defecto físico	% del total	2,1%	1,8%	3,8%
	Residuos corregidos	,0	,0	
	Recuento	83	39	122
Son unos pringaos	% del total	4,2%	2,0%	6,1%
	Residuos corregidos	3,2	-3,2	
	Recuento	1076	916	1992
Total	% del total	54,0%	46,0%	100,0%

Tabla 53*Prueba de Chi-Cuadrado de la variable sexo en relación con el ítem 14.*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,252 ^a	12	,019
Razón de verosimilitudes	24,710	12	,016
Asociación lineal por lineal	2,831	1	,092
N de casos válidos	1992		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,12.

Tabla 54*Medidas simétricas de la variable sexo en relación con el ítem 14.*

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,110	,019
	V de Cramer	,110	,019
	Coefficiente de contingencia	,110	,019
N de casos válidos		1992	

6.2.4. Variable Centro Escolar Público / Privado-Concertado (se produce más violencia escolar en los centros escolares Públicos o en los Privados-Concertados).

Tabla 55

Tabla de contingencia para comprobar ser acosado en función del centro escolar (público o privado-concertado).

Tabla de contingencia Centro * ¿En el centro escolar o fuera de él, has sido acosado alguna vez?					
		¿En el centro escolar o fuera de él, has sido acosado alguna vez?			Total
NS/NC	Nunca	sí, una vez	dos o más veces	muchas veces	

	Recuento	20	929	196	108	60	1313
	% del total	1,0%	46,7%	9,8%	5,4%	3,0%	66,0%
Centro	Residuos corregidos	-,7	,1	,4	-,7	,6	
	Recuento	13	478	97	62	27	677
	% del total	0,7%	24,0%	4,9%	3,1%	1,4%	34,0%
colegio privado-concertado	Residuos corregidos	,7	-,1	-,4	,7	-,6	
	Recuento	33	1407	293	170	87	1990
Total	% del total	1,7%	70,7%	14,7%	8,5%	4,4%	100,0%

Tabla 56

Prueba de Chi-Cuadrado: ser acosado en función del tipo de centro (público o privado concertado).

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,335 ^a	4	,855
Razón de verosimilitudes	1,326	4	,857
Asociación lineal por lineal	,048	1	,826
N de casos válidos	1990		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,23.

Tabla 57

Medidas simétricas para comprobar ser acosado en función del tipo de centro (público o privado-concertado).

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
	Phi	,026	,855
Nominal por nominal	V de Cramer	,026	,855
	Coefficiente de contingencia	,026	,855
N de casos válidos		1990	

Se comprobó que no existen diferencias estadísticamente significativas en el número de sujetos que dice ser acosado en función del tipo de centro, público o privado / concertado ($X^2(4) = 1.355, p = .855$).

6.2.5. Variable Provincia: Qué provincia de la CCAA de Galicia posee mayor índice de violencia escolar

Tabla 58

Prueba de contingencia para comprobar ser acosado en función de la provincia.

		Tabla de contingencia ¿En el centro escolar o fuera de él, has sido acosado alguna vez? * Provincia					Total
		Provincia					
		La Coruña	Lugo	Orense	Pontevedra		
NS/NC	Recuento	24	2	0	7	33	
	% del total	1,2%	0,1%	0,0%	0,4%	1,7%	
Nunca	Residuos corregidos	,8	-,5	-,9	-,2		
	Recuento	892	122	38	355	1407	
sí, una vez	% del total	44,8%	6,1%	1,9%	17,8%	70,7%	
	Residuos corregidos	-4,7	,7	2,3	4,0		
dos o más veces	Recuento	210	23	2	58	293	
	% del total	10,6%	1,2%	0,1%	2,9%	14,7%	
muchas veces	Residuos corregidos	2,0	-,4	-1,9	-1,3		
	Recuento	134	13	3	20	170	
Total	% del total	6,7%	0,7%	0,2%	1,0%	8,5%	
	Residuos corregidos	3,5	-,4	-,4	-3,6		
	Recuento	65	7	1	14	87	
	% del total	3,3%	0,4%	0,1%	0,7%	4,4%	
	Residuos corregidos	1,6	-,1	-,7	-1,5		
	Recuento	1325	167	44	454	1990	
		% del total	66,6%	8,4%	2,2%	22,8%	100,0%

Tabla 59

Prueba de Chi-Cuadrado: “ser acosado dependiendo de la provincia.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,311 ^a	12	,003
Razón de verosimilitudes	34,101	12	,001
Asociación lineal por lineal	19,996	1	,000
N de casos válidos	1990		

a. 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,73.

Tabla 60

Medidas simétricas: ser acosado dependiendo de la provincia.

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,123	,003
	V de Cramer	,071	,003
	Coefficiente de contingencia	,122	,003
N de casos válidos		1990	

Se observó que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el número de sujetos maltratado en función de la provincia ($X^2(12) = 30.311$, $p = .003$; $r_{\phi}^2 = .122$, tamaño de efecto pequeño). Analizando los residuos corregidos se comprueba que las diferencias se producen a que en la opción “nunca” hay un número muy elevado de La Coruña y Pontevedra, a que en la opción “Sí, una vez” hay un número considerablemente mayor en La Coruña, y a que en la opción “Dos o más veces” hay un número bastante mayor en Pontevedra sobre todo en La Coruña.

6.2.6. Variable Nivel de Sensibilización frente al problema de la violencia escolar

(P2 RECO * P26 RECO)

Tabla 61

*Prueba de Contingencia (P2RECO * P26RECO): ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar.*

		Tabla de contingencia P2RECO * P26RECO					
		P26RECO					
		No tenemos	Sí, y lo llevo a	No conocemos	Nadie nos ha		
		ninguno	cabo en la tutoría	ningún programa	hablado de ello	Total	
P2RECO	nunca	Recuento	719	233	107	113	1172
		% dentro de P26RECO	61,3%	19,9%	9,1%	9,6%	100,0%
		% dentro de P26RECO	73,0%	74,9%	66,5%	60,8%	71,3%
		% del total	43,8%	14,2%	6,5%	6,9%	71,3%
		Residuos corregidos	1,8	1,6	-1,4	-3,4	
	sí, una vez	Recuento	138	50	24	39	251
		% dentro de P26RECO	55,0%	19,9%	9,6%	15,5%	100,0%
		% dentro de P26RECO	14,0%	16,1%	14,9%	21,0%	15,3%
		% del total	8,4%	3,0%	1,5%	2,4%	15,3%
		Residuos corregidos	-1,7	,4	-,1	2,3	
	dos o más veces	Recuento	82	15	19	26	142
		% dentro de P26RECO	57,7%	10,6%	13,4%	18,3%	100,0%
		% dentro de P26RECO	8,3%	4,8%	11,8%	14,0%	8,6%
		% del total	5,0%	,9%	1,2%	1,6%	8,6%
		Residuos corregidos	-6	-2,7	1,5	2,8	
	muchas veces	Recuento	46	13	11	8	78
% dentro de P26RECO		59,0%	16,7%	14,1%	10,3%	100,0%	
% dentro de P26RECO		4,7%	4,2%	6,8%	4,3%	4,7%	
% del total		2,8%	,8%	,7%	,5%	4,7%	
	Residuos corregidos	-,2	-,5	1,3	-,3		
Total	Recuento	985	311	161	186	1643	
	% dentro de P26RECO	60,0%	18,9%	9,8%	11,3%	100,0%	
	% dentro de P26RECO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	60,0%	18,9%	9,8%	11,3%	100,0%	

Tabla 62

Prueba de Chi-Cuadrado ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,646 ^a	9	,003
Razón de verosimilitudes	24,092	9	,004
Asociación lineal por lineal	7,468	1	,006
N de casos válidos	1643		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,64.

Figura 57

Prueba de medidas simétricas: ser acosado o no en relación con el nivel de sensibilización frente al acoso escolar.

ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar
ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar
ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar
ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar

ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar
ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar
	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar
	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar
ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar	ser o no acosado en relación con el nivel de sensibilización del acoso escolar

Se constató que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las medidas llevadas a cabo de sensibilización y la frecuencia de acoso ($X^2(9) = 24.646$, $p = .003$; $r_{\phi}^2 = .122$, tamaño de efecto pequeño). Analizando los residuos tipificados mayores que 1.96, se observa que el hecho de que nadie les haya hablado de programas de sensibilización se asocia con no haber sido acosado nunca, con haberlo sido una vez y con haberlo sido dos o más veces; por otra parte, parece que haber sido acosado dos o más veces se asocia también con trabajar algún programa para luchar contra el acoso escolar en la tutoría.

CAPÍTULO 7

INTERPRETACIÓN

Y DISCUSIÓN

7. Estudio de la estructura del cuestionario

7.1. Contraste de variables

Para llevar a cabo la interpretación de los resultados, es pertinente partir de las hipótesis formuladas, y ver desde éstas, cuáles se han cumplido o no. Por este motivo se aportan las mismas, y se facilita el proceso llevado a cabo, para la comprensión de dicho apartado.

Hipótesis 1:

Los centros educativos con una adecuada planificación de su Plan de Convivencia y con un alto nivel de sensibilización respecto al problema del acoso escolar, deberían poseer un bajo porcentaje de agresión en sus centros.

Se trata de ver si existen diferencias significativas entre las medidas llevadas a cabo, en relación a la sensibilización, para ello se analizan los residuos tipificados mayores que 1.96.

Tabla 63

*Tabla de contingencia P2RECO * P26RECO.*

		Tabla de contingencia P2RECO * P26RECO					
		P26RECO					
		Sí, y lo llevo a		No conocemos			
		No tenemos	cabo en la	ningún	Nadie nos ha		
		ninguno	tutoría	programa	hablado de ello	Total	
P2RECO	nunca	Recuento	719	233	107	113	1172
		% dentro de P26RECO	61,3%	19,9%	9,1%	9,6%	100,0%
		% dentro de P26RECO	73,0%	74,9%	66,5%	60,8%	71,3%
		% del total	43,8%	14,2%	6,5%	6,9%	71,3%
		Residuos corregidos	1,8	1,6	-1,4	-3,4	
	sí, una vez	Recuento	138	50	24	39	251
		% dentro de P26RECO	55,0%	19,9%	9,6%	15,5%	100,0%
		% dentro de P26RECO	14,0%	16,1%	14,9%	21,0%	15,3%
		% del total	8,4%	3,0%	1,5%	2,4%	15,3%
		Residuos corregidos	-1,7	,4	-,1	2,3	
	dos o más veces	Recuento	82	15	19	26	142

	% dentro de P26RECO	57,7%	10,6%	13,4%	18,3%	100,0%
	% dentro de P26RECO	8,3%	4,8%	11,8%	14,0%	8,6%
	% del total	5,0%	,9%	1,2%	1,6%	8,6%
	Residuos corregidos	-,6	-2,7	1,5	2,8	
muchas veces	Recuento	46	13	11	8	78
	% dentro de P26RECO	59,0%	16,7%	14,1%	10,3%	100,0%
	% dentro de P26RECO	4,7%	4,2%	6,8%	4,3%	4,7%
	% del total	2,8%	,8%	,7%	,5%	4,7%
	Residuos corregidos	-,2	-,5	1,3	-,3	
Total	Recuento	985	311	161	186	1643
	% dentro de P26RECO	60,0%	18,9%	9,8%	11,3%	100,0%
	% dentro de P26RECO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	60,0%	18,9%	9,8%	11,3%	100,0%

Tabla 64

Pruebas de Chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,646 ^a	9	,003
Razón de verosimilitudes	24,092	9	,004
Asociación lineal por lineal	7,468	1	,006
N de casos válidos	1643		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,64.

Tabla 65

Medidas simétricas.

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,122	,003
	V de Cramer	,071	,003
	Coficiente de contingencia	,122	,003
N de casos válidos		1643	

Realizadas las pruebas expuestas anteriormente, se constata que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las medidas llevadas a cabo de sensibilización y frecuencia de acoso ($X^2(9) = 24.646$, $p = .003$; $r_{\phi}^2 = .122$, tamaño de efecto pequeño). Analizando los residuos tipificados mayores que 1.96, se observa que el hecho de que nadie les haya hablado de programas de sensibilización, se asocia con no haber acosado “nunca”, con haberlo sido “una vez”, y con haberlo sido “dos o más veces”. Por otra parte, parece que haber sido acosado “dos o más veces”, se asocia también con trabajar algún programa, para luchar contra el acoso escolar en la tutoría.

Hipótesis 2:

Existen diferencias de acoso escolar en función de la titularidad de los centros (públicos, privados-concertados), en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Una vez que se ha realizado el contraste de variables mediante los procedimientos de la prueba Chi-Cuadrado: “ser acosado en función del tipo de centro (público o privado-concertado), se comprueba que 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5; la frecuencia mínima esperada es de 11,23. Se facilita dicha prueba para su mejor comprensión.

Tabla 66

Contingencia Centro ¿En el centro o fuera de él, has sido acosado/a alguna vez.

Tipo de centro		NS/NC	Nunca	Sí, una vez	Dos o más veces	Muchas veces	Total
Colegio público	Recuento	20	929	196	108	60	1313
	% del total	1,0%	46,7%	9,8%	5,4%	3,0%	66,6%
	Residuos corregidos	-,7	,1	,4	-,7	,6	
Colegio privado-concertado	Recuento	13	478	97	62	27	677
	% del total	0,7%	24,0%	4,9%	3,1%	1,4%	34,0%
	Residuos corregidos	,7	-,1	-,4	,7	-,6	
	Recuento	33	1407	293	170	87	1990

Total	% del total	1,7%	70,7%	14,7%	8,5%	4,4%	100,0%
--------------	-------------	------	-------	-------	------	------	--------

Tabla 67

Prueba Chi-Cuadrado: Ser acosado en función del tipo de centro (público o privado-concertado).

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,335	4	,855
Razón de verosimilitudes	1,326	4	,857
Asociación lineal por lineal	,048	1	,826
N de casos válidos	1990		

Además, se aplicó también la prueba de medidas simétricas en función de la misma hipótesis (“ser acosado en función del tipo de centro: público o privado-concertado”), para poder comprobar si existen diferencias significativas o no, y aceptar la 2ª hipótesis o la nula. En este caso se desecha la hipótesis 2ª y se acepta la de nulidad.

Se facilita la tabla con la prueba de las medidas simétricas.

Tabla 68

Prueba de las Medidas simétricas.

Medidas simétricas

			Valor	Sif. aproximada
Nominal por nominal	Phi		,026	,855
	V. de Cramer		,026	,855
	Coeficiente de contingencia	de	,026	,855
N de casos válidos			1990	

Después de realizar las pertinentes pruebas estadísticas, citadas anteriormente, se comprueba que no existen diferencias estadísticamente significativas en el número de sujetos que dicen ser acosados en función del tipo de centro (público, privado-concertado/ ($X^2(4) = 1.355, p = .855$).

Esto indica que el acoso no depende tanto de la titularidad de los centros educativos como de otros factores, que están presentes en el alumnado tales como la educación recibida en las familias, la adquisición de normas elementales, para la buena marcha de la convivencia cotidiana, el aprendizaje de buenos hábitos y costumbres, facilitadores de una verdadera amistad, basada en el respeto hacia la persona de los demás.

Esto hace pensar que la diversidad de ambientes en los que vive el alumnado actual, puede ser un factor mucho más determinante que el tipo de centro, en los que en general se rigen por una normativa dictada por las administraciones educativas, y ésta no difiere entre unos y otros.

Habría que pensar que si en la Comunidad Gallega se detecta un 26,4 % de acoso escolar, tendría otras causas, o factores coadyuvantes. El hecho de que el alumnado esté en una sociedad con excesiva información y muy cambiante, exige ser educado en una capacidad crítica para “tamizar” la misma, seleccionarla y aprender a utilizarla, para poder ejercerla de cara a los demás, con respeto y educación. Este aspecto choca frontalmente con el impedimento de algunas familias que no tienen suficiente tiempo para dedicarle a sus hijos, por sus trabajos, por no sentirse preparados o simplemente por el nivel de exigencia, que conlleva dicha tarea.

El simple hecho de que el alumnado “nativo digital”, está mucho más adaptado y preparado que sus progenitores para la utilización de las redes sociales, facilita una ausencia de control parental, de cara a la supervisión de páginas que sus hijos puedan frecuentar libremente, sin ninguna cortapisa de su familia; supone un caldo de cultivo para las nuevas generaciones, en las que no es infrecuente, que acudan a múltiples foros en los que sin existir un control mínimo, están asistiendo a acosos despiadados de otros compañeros. Este simple hecho, hace que un chico o chica pueda ver como algo normal la victimización sin piedad, de otro amigo, compañero o desconocido. En estos casos

los padres aunque deseen realizar una crítica, no podrán, ya que ignoran las páginas para jóvenes a las que su hijo/a accede reiteradamente.

La citada situación, plantea también la cantidad de violencia a la que cotidianamente accede el alumnado en las redes sociales, originando un progresivo desentendimiento de los aspectos morales, éticos, de tolerancia, respeto hacia la persona de los demás, al no lograr empáticamente, “*ponerse en la piel del otro*”, precisamente por estar ya muy habituado a ver excesiva violencia sin cortapisas, ni limitaciones, con el consiguiente impedimento para ser sensible ante el sufrimiento de otros chicos (“*desensibilización*”).

Otro factor que puede estar ejerciendo una influencia decisiva, se refiere al hecho de que ciertas familias, siendo excesivamente proteccionistas, no quieran imponer unas normas claras a sus hijos, pensando erróneamente, que pueden sufrir “traumas”. Esta situación provoca un gran inconveniente para esos hijos, los cuales crecen sin normas y se les da casi todo, como bien hecho. Posteriormente, con la llegada a los centros educativos, se adaptan mal, al tener que cumplir una normativa clara, necesaria para la buena convivencia y sintiéndose frustrados, pueden comenzar a ejercer la tiranía hacia otros compañeros.

Hipótesis 3:

Las agresiones escolares del alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria, se dan con más facilidad entre los chicos que entre las chicas.

En cuanto a la 3ª hipótesis, se rechaza, y se admite la hipótesis nula, y se asume que no hay diferencias en lo relativo a las agresiones entre los chicos y las chicas, en la Comunidad de Galicia.

A continuación, se facilitan las pruebas realizadas en las que se constatan los aspectos citados anteriormente.

Tabla 69*Tabla de contingencia Sexo ¿En el centro escolar, has sido acosado alguna vez?*

Sexo	Recuento	NS/NC	Nunca	Sí, una vez	Dos o más veces	Muchas veces	Total
Chico	Recuento	14	736	170	103	51	1074
	% del total	0,7 %	37,0%	8,5%	5,2%	2,6%	54,0%
	Residuos corregidos	-1,3	-2,3	1,5	1,8	,9	
	Recuento	19	671	123	67	36	916
Chica	% del total	1,0%	33,7%	6,2%	3,4%	1,8%	46,0%
	Residuos corregidos	1,3	2,3	-1,5	-1,8	-,9	
	Recuento	33	1407	293	170	87	1990
	% del total	1,7%	70,7%	14,7%	8,5%	4,4%	100,0%

En la presente tabla de contingencia, se analiza la relación entre ser acosado y ser chico o chica, y para ello se realiza el cálculo del tamaño efecto, obteniendo los residuos tipificados corregidos. Se pretende ver si el valor es $> 1,96$. Si resultara mayor que dicho valor, indicaría que no existirían diferencias significativas en el número de sujetos victimizados en función del sexo. Para comprobarlo, se realiza la prueba de Chi-Cuadrado.

Tabla 70*Pruebas de Chi-Cuadrado.*

Prueba	Valor	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,022	4	,061
Razón de verosimilitudes	9,059	4	,060

Asociación lineal	7,192	1	,007
por lineal			
N de casos válidos	1990		

Mediante la prueba Chi-cuadrado, se ha obtenido el valor buscado, ($X^2 (4) = 9,02$ siendo éste mayor que 1,96. En consecuencia, se comprueba que no existen diferencias significativas en lo relativo al número de sujetos en función del sexo..

Tratando de buscar otras posibles causas, habría que pensar en dos fundamentalmente, la primera se centra en la zonas en las que se realizó el estudio de campo, que poseen una amplia y secular tradición marinera, con lo que esto supone de dureza de la vida cotidiana, para sacar adelante a las familias, ver poco a los progenitores por tener que pasar muchas horas, días, incluso meses, en el mar. Los hijos/as habitualmente, viven de acuerdo con las normas que trata de dictar la madre, pero en ocasiones no logra reforzar la autoridad, ya que se trata de ámbitos plenamente dominados e influenciados por el “patriarcado”. Además las madres, nunca podrían sustituir la figura paterna, muy anclada en la tradición de estas zonas.

Quizás el vocabulario y la forma de dirigirse los padres a sus hijos, no sería tan “refinado” por las circunstancias explicadas anteriormente, ya que la gente que vive del mar, habitualmente, ha tenido una cierta “fama” de ser dura, adusta y con un vocabulario muy directo y algo agresivo. Los chicos y chicas, habrían internalizado dicha situación como algo normal y quizás sin darse cuenta, por vivir en un ambiente muy normal para ellos, lo han podido transmitir de forma normal y natural, en sus interacciones con sus compañeros/as.

En segundo lugar, habría que pensar que la mujer en esa actitud de buscar el “sitio” que le corresponde, intente imitar al hombre, y una de las maneras de reafirmarse en la sociedad actual, sea equipararse e identificarse con el mismo, en la fuerza, no dudando en utilizar sus mismos métodos.

Continuando con la 3ª hipótesis en relación con a variable sexo, se han de puntualizar dos aspectos. Aunque se ha visto anteriormente, que se rechaza la hipótesis 3, se debe tener presente que mediante los residuos tipificados > 1.96 , se observa que

las categorías que provocan diferencias son dos: “*Son merecedores/as de lo que les ocurre*” y “*Son unos pringaos*”, en ambos casos, los chicos tienen más frecuencia. En consecuencia, en estos dos aspectos se acepta la hipótesis 3ª que sostiene que sí existen diferencias estadísticas significativas en función del sexo $X^2(12) = 24.25, p = .019; r_{\phi}^2 = .11$, lo que indica un tamaño de efecto pequeño.

Tabla 71

*Tabla de contingencia Las víctimas de tu colegio: * Sexo.*

		Tabla de contingencia Las víctimas de tu colegio: * Sexo			
		Sexo		Total	
		Chico	Chica		
Las víctimas de tu colegio:	NS/NC	Recuento	426	367	793
		% del total	21,4%	18,4%	39,8%
	Son chic@s honrad@s	Residuos corregidos	-,2	,2	
		Recuento	111	98	209
	Son chic@s inteligentes	% del total	5,6%	4,9%	10,5%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
	Son baj@s y gordit@s	Recuento	102	96	198
		% del total	5,1%	4,8%	9,9%
	Son mal@s y gordit@s	Residuos corregidos	-,7	,7	
		Recuento	84	79	163
	Son mal@s personas	% del total	4,2%	4,0%	8,2%
		Residuos corregidos	-,7	,7	
	Son acosad@s por envidia	Recuento	52	35	87
		% del total	2,6%	1,8%	4,4%
	Son merecedor@s de lo que les ocurre	Residuos corregidos	1,1	-1,1	
		Recuento	48	56	104
	Son grues@s, fe@s y con gafas	% del total	2,4%	2,8%	5,2%
		Residuos corregidos	-1,7	1,7	
	Son trabajadores y responsables	Recuento	27	11	38
		% del total	1,4%	0,6%	1,9%
No usan ropa de marca	Residuos corregidos	2,1	-2,1		
	Recuento	33	39	72	
	% del total	1,7%	2,0%	3,6%	
	Residuos corregidos	-1,4	1,4		
	Recuento	43	30	73	
	% del total	2,2%	1,5%	3,7%	
	Residuos corregidos	,9	-,9		
	Recuento	14	21	35	

	% del total	0,7%	1,1%	1,8%
	Residuos corregidos	-1,7	1,7	
	Recuento	12	10	22
Tratamudean al hablar	% del total	0,6%	0,5%	1,1%
	Residuos corregidos	,1	-,1	
	Recuento	41	35	76
Poseen algún defecto físico	% del total	2,1%	1,8%	3,8%
	Residuos corregidos	,0	,0	
	Recuento	83	39	122
Son unos pringaos	% del total	4,2%	2,0%	6,1%
	Residuos corregidos	3,2	-3,2	
	Recuento	1076	916	1992
Total	% del total	54,0%	46,0%	100,0%

Tabla 72

Pruebas de chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,252 ^a	12	,019
Razón de verosimilitudes	24,710	12	,016
Asociación lineal por lineal	2,831	1	,092
N de casos válidos	1992		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,12.

Tabla 73

Medidas simétricas.

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
	Phi	,110	,019
Nominal por nominal	V de Cramer	,110	,019
	Coefficiente de contingencia	,110	,019
N de casos válidos		1992	

Realizadas las pruebas citadas anteriormente, se comprobó que si existen diferencias estadísticamente significativas en las características que muestran los sujetos acosados en función del sexo ($\chi^2(12) = 24.25, p = .019; r^2_{\phi} = .11$, tamaño de efecto pequeño). Mediante los residuos tipificados > 1.96 se observa que las categorías que provocan las diferencias son “Son merecedores/as de lo que les ocurre” y “Son unos pringaos”, en ambos casos los chicos tienen mayor frecuencia.

Seguidamente, se procede al comentario de los dos aspectos citados anteriormente, con la idea de buscar una explicación de dicha significatividad entre la población estudiantil en la Comunidad de Galicia, en la muestra objeto de estudio (alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria).

Desde el punto de vista social, existe una creencia muy extendida de que las víctimas, “son merecedores/as de todo lo que les sucede”, y esto viene dado porque se da por supuesto, que las víctimas son culpables de antemano. Dicha afirmación, tan arraigada en la presente sociedad, señala tácitamente, que éstas han podido provocar a los agresores. La citada idea se basa en múltiples mitos: “Algo habrá hecho”, “escarmiento punitivo al/la provocador/a”, “que se haga fuerte”, “todos hemos pasado por eso”, “no es para tanto”, “son cosas de chicos/as”.

Parece que la Comunidad Gallega, se muestra muy próxima a dichos mitos y aún los sostiene, quizás porque una parte de la población (objeto de estudio en esta investigación), pertenece a sectores, como ya se vio anteriormente, relacionados con la pesca, y con poco tiempo para la formación personal, participan de estas creencias. No se debe olvidar, que la misma, en determinados aspectos, es dada a mantener creencias, mitos, incluso supersticiones. Sin embargo, en la actualidad entre gente con mayor formación académica y personal, se sigue manteniendo la misma posición de que las víctimas merecen todo lo malo que les pueda ocurrir ante un caso de bullying.

Como lógica consecuencia de dichos pensamientos suele ocurrir que ante un presunto caso de acoso escolar, los centros miran para otro lado y a la hora de solucionar el problema de “bullying planteado, en Galicia casi siempre se decide separar al agresor y a la víctima; recomendando a la persona victimizada, que sea ella la que se vaya a otro centro educativo, con lo que casi siempre queda una idea clara, que el agresor además de ser el culpable, sale indemne y reforzado, para seguir cometiendo

más acosos, mientras que la familia de las víctimas y ella misma, se sienten emocionalmente “vacías” y dejadas por todos, con la consiguiente disminución de la autoestima, y problemas de todo tipo (OMS, 2016). En el otro extremo se halla el agresor que se siente sin culpas, ni cargas negativas emocionales, y dispuesto para llevar a cabo nuevas agresiones (Musalem & Castro, 2015).

De igual manera sucede con el otro aspecto citado anteriormente “Son unos pringaos”, que se ofrece a modo de una especie de “carta de presentación” de los victimizados, haciéndoles partícipes de que lo que les sucede, bien lo tienen merecido porque no hacen nada para remediarlo, y en consecuencia, deben aceptar el “fruto” de su “inanición” personal; por tanto lo que les sucede, es el justo castigo a su “desidia” personal y deben aguantar esa pesada carga, con los consabidos problemas para su degradada personalidad: Desajustes tanto físicos como psicológicos (Novo, Fariña, Seijo, & Arce, 2013); pérdida de la motivación en la escuela, disminución del rendimiento académico, absentismo escolar (Ovejero, Smith & Yubero, 2013); trastornos de estrés posttraumático (Gren-Landell, Aho, Carlsson, Jones & Svedin (2012).

Fobias sociales (Ranta, Kaltiala-Heno, Fröjd & Marttunen, 2013); ideación y tentativa suicida (Cooper, Clements & Holt, 2012); trastornos del sueño, cefaleas, irritabilidad y fatiga general (Arslan, Savaser, Hallet & Balci, 2012); consumo de sustancias (Cerezo, 2014; OMS, 2106; Moñino, Piñero, Areense & Cerezo, 2013); autolesiones, cortes y quemaduras (Fisher et al., 2012); consumo de alcohol (Amaro & Azaña (2017).

Hipótesis 4:

Las manifestaciones del acoso escolar son iguales en las provincias gallegas.

Para indagar sobre las diferencias por sexo, se procederá a la realización de las pruebas correspondientes, mediante las pruebas de Contingencia y Chi-Cuadrado para ver si se producen diferencias significativas.

Tabla 74

*Tabla de contingencia ¿En el centro escolar o fuera de él, has sido acosad@ alguna vez? * Provincia.*

Tabla de contingencia ¿En el centro escolar o fuera de él, has sido acosad@ alguna vez? *

		Provincia				Total	
		Coruña	Lugo	Orense	Pontevedra		
¿En el centro escolar o fuera de él, has sido acosad@ alguna vez?	NS/NC	Recuento	24	2	0	7	33
		% del total	1,2%	0,1%	0,0%	0,4%	1,7%
		Residuos corregidos	,8	-,5	-,9	-,2	
	Nunca	Recuento	892	122	38	355	1407
		% del total	44,8%	6,1%	1,9%	17,8%	70,7%
		Residuos corregidos	-4,7	,7	2,3	4,0	
	sí, una vez	Recuento	210	23	2	58	293
		% del total	10,6%	1,2%	0,1%	2,9%	14,7%
		Residuos corregidos	2,0	-,4	-1,9	-1,3	
	dos o más veces	Recuento	134	13	3	20	170
		% del total	6,7%	0,7%	0,2%	1,0%	8,5%
		Residuos corregidos	3,5	-,4	-,4	-3,6	
muchas veces	Recuento	65	7	1	14	87	
	% del total	3,3%	0,4%	0,1%	0,7%	4,4%	
	Residuos corregidos	1,6	-,1	-,7	-1,5		
Total	Recuento	1325	167	44	454	1990	
	% del total	66,6%	8,4%	2,2%	22,8%	100,0%	

Tabla 75

Pruebas de chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,311 ^a	12	,003

Razón de verosimilitudes	34,101	12	,001
Asociación lineal por lineal	19,996	1	,000
N de casos válidos	1990		

a. 4 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,73.

Tabla 76

Medidas simétricas.

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
	Phi	,123	,003
Nominal por nominal	V de Cramer	,071	,003
	Coficiente de contingencia	,122	,003
N de casos válidos		1990	

Se observó que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el número de sujetos maltratado en función de la provincia ($X^2(12) = 30.311, p = .003; r_{\phi}^2 = .122$, tamaño de efecto pequeño). Analizando los residuos corregidos se comprueba que las diferencias se producen a que en la opción “nunca” hay un número muy elevado de Coruña y Pontevedra, a que en la opción “Sí, una vez” hay un número considerablemente mayor en Coruña, y a que en la opción “Dos o más veces” hay un número bastante mayor en Pontevedra sobre todo en Coruña.

Se recuerda que las zonas exploradas, pertenecen al ámbito mariner, y se nota en cuanto a la naturaleza de los acosos transmitidos por e-mail. Se observa una virulencia especial en la agresividad llevada a cabo por los mismos, afectando no sólo a las víctimas, sino también a sus familias. Se detectaron dos zonas bien diferenciadas en este sentido: a) La zona Occidental, más activa y beligerante en cuanto a la naturaleza y agresividad de los acosos enviados a sus víctimas por e-mail; y b) La zona Oriental, menos dinámica en los acosos enviados a sus compañeros/as victimizados/as.

En la zona Occidental figuran algunas localidades como: Boiro, Cangas, Carballo, Corcubión, Gondomar, Marín, Muros, o Nigrán. Mientras que en la zona Oriental, la categoría del acoso es menos contundente; algunas de las zonas incluidas en

dicha franja son las siguientes: Baños de Molgas, Becerreá, Castro de Rey, Cerceda, Cortega, O Bolo, Lugo, Pastoriza, Samos, Vila de Cruces, y Villalba entre otros. Vease ANEXO 6 (Mapa de los ámbitos gallegos investigados).

Se facilitan algunos acosos de ambas zonas para ver la diferencia entre las mismas:

Zona Oriental: “Como no me des tu bocadillo, vas a rogar perdón, todos los días para que no te pegue”; “eres un puto retraído”.

Zona Occidental: “Cuando salgas del Cíber, te voy a dar con una barra de hierro en la cabeza, y te voy a violar”; “Os estoy viendo, os voy a matar y después os violaré, putas zorras”.

Estructura del Cuestionario CUDEVEI

Como se ha presentado en el apartado de resultados, el análisis factorial exploratorio ha arrojado finalmente cinco factores, y con respecto a los ítems que componen cada uno de estos factores, estos se centran principalmente en:

Factor 1: Compuesto por los ítems correspondientes a preguntas que indagan sobre los perfiles de acosador/a y los perfiles de víctima.

Factor 2: Compuesto por los ítems correspondientes a preguntas que indagan sobre las acciones de intervención en los casos de acoso (bullying)

Factor 3: Compuesto por los ítems correspondientes a preguntas que indagan sobre los tipos de acoso que se producen en los centros estudiados.

Factor 4: Compuesto por los ítems correspondientes a preguntas que indagan exclusivamente con respecto al acoso mediante móvil

Factor 5: Compuesto por los ítems correspondientes a preguntas que indagan sobre las fuentes del acoso.

7.2. Discusión

La discusión está unida a la introducción, tratando de dar respuesta a los resultados, especialmente a los anómalos, aunque no se vean. De acuerdo con este aspecto, se facilitarán las preguntas para tratar de interpretar los resultados y el motivo por el que suceden así.

Las cuestiones a las que se trata de dar respuesta en la presente discusión, son las que siguen:

¿Es el centro un espacio en el que se da el maltrato entre iguales habitualmente?

Teniendo en cuenta que más de la tercera parte del alumnado encuestado (se recuerda que la muestra es de 1995), señala que no se producen acosos en su centro, mientras que la mitad entiende que sí se producen en diversos ámbitos. Sin embargo figura una quinta parte que no se manifiesta (NS/NC). Coincidente con este sector de estudiantes que señala que sí se produce el acoso escolar en sus centros, habría que situar aquellas tendencias de los investigadores, o instituciones que también señalan esa tónica de maltrato escolar. Así la OMS (2004), afirma que se da acoso no sólo en España, cuya tasa de acoso sería del 24%, sino en otros países de carácter internacional: Dinamarca, con el 25%; Polonia, con un 26%; Estados Unidos 30%. Estudios más actuales del mismo organismo OMS (2016), sitúan a España en el 7º puesto del ranking, por detrás de países como Lituania, Rusia o Bulgaria, en el acoso por medio de las redes sociales (WhatsApp, Facebook y Twitter)

Pero dentro de nuestro país, también se señalan cifras nada despreciables a nivel de Comunidades Autónomas (Piñuel & Oñate, 2007): Asturias y Cantabria con un 23,6%; Madrid, con un 23,40%; Castilla-León 22,70%; Cataluña 22,60%; Murcia 21,50; Extremadura y Castilla La Mancha 20%; Canarias 19,10% y Aragón 18,20.

Esta situación de “mutismo”, puede ser debida a la gran “aureola de silencio” que se notó en todos los centros educativos en la recogida de datos, durante el estudio de campo. Dicha circunstancia puede haber coadyuvado en las respuestas del alumnado, por estar en una edad muy influenciada, ya que la inmensa mayoría de los directores de los centros escolares, no desean que se “escudriñase” en los mismos, por considerar que tener acoso en sus aulas, podría ser sinónimo de desprestigio y llegar a ser el origen de

la pérdida de alumnado. Todas estas ideas podrían ser corroboradas teniendo en cuenta que el 70% de los escolares admite que en su centro no hay acoso y tan solo el 27% manifiesta que ha sido objeto de maltrato en una o varias ocasiones.

2. ¿Qué técnicas son las más utilizadas para maltratar a los compañeros, las tradicionales (agresiones verbales, patadas, exclusiones de las víctimas en los juegos, hablar mal de las mismas cuando éstas no están presentes; destrozos de enseres y propiedades, hurtos), o mediante las redes sociales (móvil, e-mail, blogs, Messenger, WhatsApp u otros)?

Se constata que las técnicas de acoso llevadas a cabo por los escolares gallegos, son de tipo tradicional en casi un 80%, y existe un 23% que no contesta a dicha pregunta. Es posible que cuando se llevó a cabo el estudio de campo, todavía no eran muy conocidos los métodos de acoso mediante las redes sociales, especialmente entre la población estudiantil que es objeto de estudio en la presente investigación (5º y 6º de Educación Primaria). Esto podría inclinar las proporciones hacia los métodos de acoso tradicionales, además de que los niños citados, aún no tendrían acceso al uso de dichas redes, por estar muy controlados por sus padres.

Así mismo Li (2008), encontró que un 54% de víctimas de bullying tradicional; Albadalejo (2011) llega a idéntica conclusión, en cuyo estudio las agresiones tradicionales (verbales), alcanzaron un porcentaje del 13,71%-73,3%, al igual que Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas & Sancho Vicente, (2010), detectaron un alto grado (74%); o el Defensor del Pueblo Vasco (2006), que señala en su estudio, el predominio de las técnicas de acoso tradicionales (67,4%). De igual modo figuran dichas agresiones (pegar patadas y puñetazos), en otros estudios como comportamientos ampliamente repetidos la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas, Devida, (2013).

7.3. Identificación del/la agresor/a en las aulas de los centros escolares estudiados

Resulta llamativo que mientras la tercera parte del alumnado no se manifiesta (NS/NC), sí lo hace casi el 70%, permitiendo que se pueda realizar una aproximación a la persona del agresor, facilitando algunas características propias del mismo. Se muestra inactivo en las materias escolares, notas agresivas en sus actuaciones, “enfermos”,

próximos al mundo del alcohol y drogas, e infelices, también corroborado por otros investigadores (Cerezo, 2014; Moniño, Piñeiro, Areense & Cerezo, 2013; OMS, 2016)

Coincidente con los factores citados anteriormente, se constatan en Imelda, Arlett, Salcido, Núñez, Perea & Arana (2013), corroborando que la causa de la violencia llevada a cabo por algunos agresores, es la venta y el consumo de drogas, o Serrano & Iborra (2005), cuando afirman que al 9,8% de los agresores les gusta consumir droga o alcohol, y participar en actividades de riesgo 59%, o sienten rabia u odio hacia los demás 39,3%, o desean fugarse de casa 16,4%.

Posiblemente, algunos de éstos chicos, proceden de familias que sufren alguna de las situaciones citadas, facilitando un activo caldo de cultivo para que puedan extrapolar esa violencia al ámbito escolar y manifestarla en las interacciones con sus iguales. Algunas investigaciones similares llevadas a cabo podrían iluminar estas y otras ideas. Así Garaigordobil (2013), señalan como rasgos del agresor: el poco control sobre las relaciones sociales, o la capacidad para discutir mucho, desobediencia a los padres y en la escuela, ser desconfiado y enfadarse con facilidad y en los cursos más bajos (Educación Infantil, antes Preescolar), mostrarse con actitud egoísta, negarse a compartir, requerir excesiva atención, quererlo todo de inmediato (Oliva, Rivera, González & Rey, 2012).

Con relación a ese alumnado que no se manifiesta, puede interpretarse que no conoce dicha situación o que está mentalizado de que no debe hablar del agresor, por estar amenazado y debe permanecer callado, en virtud de la “ley del silencio” (Serrano & Iborra, 2005) impuesta en los centros escolares, o por los matones. No hacerlo, puede suponer pasar al grupo de las víctimas o ser considerado un “chivato” (Defensor del Pueblo & SINDIC, 2006), y eso proporciona una mala prensa entre los compañeros; en consecuencia, no se puede comentar el caso (11%)

7.4. Identificación de la persona de la víctima

Según se desprende de los datos, hay un 40% del alumnado que NS/NC, con relación a las características de la víctima, lo cual podría responder a un desconocimiento del fenómeno del acoso escolar, o bien que se evita hablar de dicho tema porque en los centros, no se facilita el conocimiento del mismo. El 60% si se

muestra dispuesto a facilitar algunas características que permiten conocer al victimizado: Son chicos honrados, trabajadores y responsables, agredidos por envidia, no utilizan ropa de marca, poseen algún rasgo diferencial (defecto físico, tartamudean al hablar, llevan gafas), o simplemente, son unos “pringaos” y se lo merecen. Coincidentes con estos resultados son los encontrados por Ameiya, Oliveiros & Barrientos (2009), que detectaron un 47,4% de bullying entre aquellos escolares que poseían algún defecto físico.

7.5. ¿La victimización se produce con mayor intensidad entre los varones o entre las chicas?

De acuerdo con los datos, se observa que no existen diferencias significativas en las características de los sujetos acosadores en función del sexo (X^2 cuadrado (4) = 9.022, $p = .061$). Esto significaría que el alumnado que sufre acoso escolar, se produce en los chicos y chicas, independientemente de su sexo. Dichos datos obtenidos en esta investigación, contrastan con los encontrados en otras investigaciones; así Carreira, Lameira & Rodríguez (2007), detectaron que los acosos en las mujeres, eran superiores al sufrido por los chicos (30,6 % - 21,8%), López, Domínguez, & Álvarez (2010), encontraron mayor agresividad en los chicos (17,6%), en oposición a las mujeres (16,66%); y Lucena (2004), quien sostiene así mismo, una mayor agresividad del género masculino con un porcentaje del 74%. Pero Garaigordobil & Aliri, (2013), detectaron que el porcentaje de agresores fue similar en ambos sexos (la mujer, 7,8% y en el varón, el 7,7%).

En la presente investigación, se observa que no existen diferencias significativas en función del sexo. Esto supone un cambio en cuanto a la forma de llevar a cabo el acoso en las chicas, que tradicionalmente se han caracterizado por ejercer los rumores y no tanto las actividades físicas directas. Este resultado constituye una novedad, pues parece que se acercan a las actividades agresivas que tradicionalmente, han ejercido los chicos. No conocemos la razón, pero podemos suponer que pueda deberse a que la mujer está cada día tratando de ganar un puesto de igualdad y para lograrlo puede que vea una oportunidad, en la equipararse a los varones, en la forma de ejercer la violencia de forma más clara y evidente.

7.6. ¿Entre los maltratados abundan las víctimas con minusvalías o defectos físicos?

A la luz de los resultados obtenidos se comprueba que al menos un 10% de los acosados lo son por poseer algún rasgo diferenciador, Amaro H., Azaña, V. (20017) sostiene que las víctimas con discapacidad, triplican sus posibilidades de padecer bullying. Esto nos da una pista de que algunas de las víctimas tienen todas las condiciones para ser agredidas de antemano (por ser feos/as, utilizar lentes, ser gorditos/as, poseer algún defecto físico, tartamudear al hablar). Esta situación puede deberse a que no se han trabajado aspectos tan importantes como las habilidades sociales y la empatía, para situarse en la “piel del otro” y sabiendo lo que esto significa, no practicar el acoso de forma gratuita.

7.7. ¿Qué saben los alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria sobre el acoso mediante la redes sociales: e-mail, Blogs, SMS, YouTube, páginas Web, y la actitud que toman ante esta problemática?

La mitad de la población estudiantil gallega encuestada, desconoce los acosos mediante las redes sociales, lo cual puede ser atribuido a que se encuentran bajo la tutela directa de sus padres y aún no manejan las mismas. Otra posible explicación es que en el momento de la recogida de datos llevada a cabo mediante el estudio de campo, había bastante desconocimiento de las mismas, y posteriormente en un período de unos cinco o seis años, se han desarrollado con mucha celeridad y el acceso a las mismas ha sido masivo, pudiendo haber contribuido el hecho de que en la actualidad, los padres facilitan el acceso a dichas redes, sobre los doce años, mientras que hace unos años, lo retrasaban.

A pesar de estas primeras indicaciones, también se encontró en el presente estudio que el acoso se perpetraba por medio de algunas redes sociales (YouTube, páginas web para jóvenes o en páginas de internet. Autores como Bruggess -Proctor, Patchin & Hinduja (2009), señalan que los agresores acosan a los demás, al menos una vez 19,6%, y el 44,5% que disfrazan su identidad en línea, a la vez que Lucio (2009), señala que un 10,7%, difunde rumores y fotogramas por dichos medios.

7.8. ¿Los acosadores se han inspirado en videojuegos o en películas para llevar a cabo sus agresiones?

En lo relativo al conocimiento de las posibles fuentes de influencia o inspiración de las películas o videojuegos, se constata que aunque la tercera parte lo desconoce o no desea opinar, el resto del alumnado cree que sí influye en las actuaciones de los matones, proporcionándoles ideas, dado que el mercado ofrece una amplia gama, tanto de películas y videojuegos suficientemente agresivos. Contrasta este dato con el desconocimiento de las redes sociales, sin embargo, podría explicarse debido a que tanto la TV como los videojuegos, son regalos que con frecuencia los padres o familiares directos, les proporcionan a los chicos de 5º y 6º. Además desde casa, el niño puede acceder a múltiples programas y la familia incluso puede estar desinformada de los filmes que su hijo ve. Una de las razones más simples, pero reales, la constituye el hecho de que en la inmensa mayoría, son los padres los que facilitan el que sus hijos vean agresividad a la “carta”, al proporcionarles TV y algunos medios tecnológicos para su habitación.

En el mismo sentido, ya lo observaron Serrano & Iborra (2005), cuando afirman que a los agresores les gustan las películas y videojuegos agresivos en altas proporciones 59%, o las advertencias del Informe de PROTÉGELES (2010), cuando indica que el 58,3% de los menores, han sido advertidos sobre el uso adecuado de los videojuegos, y que únicamente el 11,7% de los progenitores, los supervisan.

7.9. En lo concerniente al tema del conocimiento de los padres de los acosadores y de las posibles víctimas, de la situación en la que se encuentran sus hijos, la tercera parte del alumnado NS/NC. Pero se constata que un pequeño porcentaje de padres de los acosadores pasan de este tema.

Se ignora si se debe a que los quehaceres cotidianos les roban mucho tiempo, o simplemente a que los aspectos relacionados con el citado tema, lo ven como un simple juego de niños, ofreciendo una respuesta muy simple para mirar para otro lado y coincidir así con una gran parte de la sociedad, que lo considera como simples tonterías de críos, y que todos han pasado por ello (los típicos mitos).

La constatación general se concreta en que los progenitores de niños y niñas que agreden, se enteran de los problemas causados por sus hijos, mediante la información proporcionada por los centros escolares. Las posibles causas pueden ser varias, pero una de ellas quizás toma más fuerza y es que determinados padres, sostienen creencias erróneas, “que quieren más a sus hijos cuanto más les consienten”.

Aunque por los datos de la investigación no se pueden probar estas razones, sin embargo, toman cierta fuerza ya que un 7% de las familias llegan a sospechar algo de la citada situación y no hacen caso cuando se les avisa desde el centro. Pero también se podría aducir como razón importante el hecho de que las víctimas no acostumbran a hablar con nadie cuando son agredidas, y así lo señala Durán (2003), cuando afirma que un 37% de los acosados no le confía a nadie su tortura; en el mismo sentido se manifiestan los estudios de Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe & Barrientos (2008), cuando sostienen que el 34% de los agredidos no comunican a nadie su agresión, por el contrario Marchesi, Martín, Pérez & Díaz (2006), Archimi & Kunts (2014), señalan que el 45% del alumnado se lo comunica a sus amigos.

7.10. ¿Qué consecuencias pueden tener los maltratos continuados para las víctimas?

A pesar de que casi la mitad del alumnado encuestado en la presente investigación, no se manifiesta con relación a las consecuencias del acoso escolar, (Tresgallo, 20017), (quizás porque este tema les incomoda, en su centro no se le da ninguna publicidad o se trata como un tema “tabú”), otro 57% sostiene que los perjuicios, son evidentes, ya que las víctimas de bullying quedan marcadas y estigmatizadas, provocándoles consecuencias muy serias y graves, tales como la depresión, ponerse enfermas, padecer el síndrome del domingo por la tarde, insomnios, pesadillas y terrores nocturnos (Serrano & Iborra, 2005), quedar inhabilitados para salir a la calle o para llevar una vida normal y feliz como la de cualquier chico/a de su edad; Novo, Fariña, Seijo & Arce (2013), constatan desajustes físicos y psicológicos de todo tipo; Velasco, Seijo, & Vilariño (2013), alertan sobre consecuencias en la salud psicoemocional de niños y adolescentes; Ovejero, Smith & Yubero (2013), alertan sobre la pérdida de motivación en la escuela, Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb

(2013), analizan la disminución del rendimiento de las víctimas en las tareas académicas.

Parece contradictorio que una amplia masa de alumnos no se pronuncien en este sentido ya comentado anteriormente, pues es evidente que el alumnado generalmente, está informado de todos los pormenores de los acosos llevados a cabo en la institución escolar. Tratando de buscar una explicación a este fenómeno, se intentan buscar algunas posibles razones que pueden ser las explicadas en momentos anteriores, pero puede que existan otras, no detectadas en la investigación. Dicha situación, supone un intento de buscar una posible aclaración a este tema. Parece que no habiendo ninguna obvia, es posible que se esté asistiendo a una “desensibilización”, de la juventud y ausencia de solidaridad de la sociedad (Stenbacka, Moberg, Romelskö & Jokinen, 2012), que facilite una caída en la dejación, sin importarle al alumnado, lo que le sucede a los compañeros más cercanos, estando algunas de las víctimas en sus clases. De ser así, esto supondría dejar a los victimizados al descubierto, frente al sufrimiento, con las negativas consecuencias para su persona.

Otros investigadores ya han corroborado que el alumno sometido a cualquier tipo de acoso escolar, queda expuesto a múltiples males derivados de la victimización a la que están sometidos (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco & Roque-Santiago, 2011). Otras consecuencias más profundas son las obtenidas por Oñate & Piñuel (2007), tales como: Estrés postraumático 53,7%; depresión 54,8%; autodesprecio, 38%; disminución de la autoestima, 57,2%; ansiedad, 43%; somatizaciones, 55%; autoimagen negativa, 53%. Estudios más actuales, constatan estas facetas, y así Vaughan et al. (2010), señalan la ansiedad como una de las características más notables de las víctimas; Schuster & Bogart (2012), señalan los peligros del estrés postraumático; Cooper, Clements & Holt (2012), llaman la atención sobre la ideación y las tentativas suicidas.

Barragán et al. (2010), encontraron un debilitamiento de las defensas físicas de los agredidos, mientras que Albores-Gallo, Saucedo, Ruiz & Roque, (2011), detectaron que las víctimas padecían un alto índice de depresión.

Investigaciones como las de Méndez (2013), Moniño, Piñeiro, Areense, & Cerezo (2013); Cerezo (2014), Cerezo, Sánchez-Ruiz & Areense (2015), Cerezo, Ruiz-Esteban,

Lacasa & Gonzalo, (2018) señalan la importancia del clima social, asociado a las víctimas, los factores de riesgo de las complejas situaciones vividas por las mismas, y el consiguiente perjuicio para su salud, de todas esas circunstancias que llegan a vivir y sufrir, desde un ámbito en el que no sería lógico, la escuela.

7.11. ¿Está sensibilizada la Comunidad Educativa de los centros educativos, frente a este problema?

Ésta es una cuestión complementaria del comentario anterior, pero aunque un 14% de la población estudiantil gallega no se manifiesta al respecto, sí lo hace un 63%, afirmando claramente que no están suficientemente informados, concienciados, ni sensibilizados; entre otros motivos, por desconocimiento del problema. Quizás una de las razones se deba a que no estando suficientemente sensibilizada del problema del bullying, no se llevan a cabo programas para reducirlo, a nivel general de centro y desde los ámbitos del equipo directivo, no ha implicado al equipo de orientación, para que éste anime, facilite y dirija una adecuada campaña, para tratar este tema desde las tutorías, y de este modo, intentar atajar el problema, intentando solucionarlo, o al menos, minimizarlo, pero sin mirar para otro lado.

Resulta obvio que para que el alumnado esté informado y sensibilizado, lo debería estar también el profesorado, pero en algunos casos no se cumplen estos deseos; así lo detectan Alfaro, Kenton & Leiva (2010), Méndez (2013), concluyendo que tan sólo el 16% del profesorado ha recibido información sobre el acoso escolar, necesitando de una mayor información y formación específica para poder afrontar el fenómeno, y trabajar con las víctimas, agresores, familias y observadores; además constataron que el 82% del profesorado, posee una perspectiva negativa del conflicto, quizás por desconocimiento, porque el 62% estaría dispuesto a aprender a resolver conflictos, participando en actividades y programas de convivencia; Garaigordobil & Oñederra (2010), señalan así mismo, la necesidad de implementar programas para fomentar la inteligencia emocional, con el propósito de prevenir el acoso escolar.

En los contactos que he tenido con el profesorado, he podido observar que ha oído hablar en alguna ocasión del acoso escolar o “bullying”, sin embargo, en muchas ocasiones, tienen las ideas confusas, no teniendo claro el concepto de acoso escolar. Se sienten incapacitados para llevar a cabo.

7.12. ¿Impondrías algún tipo de sanción a los agresores que practican el maltrato escolar?

La mayor parte del alumnado encuestado (Tresgallo, 2017), muestra uniformidad con relación al castigo que impondría a los agresores, ya que más del 70% lo suscriben. Lo cual indica que en este caso parece existir una mentalización de que hay que hacer algo con la prepotencia del victimizador. Por otro lado, resulta casi imposible de entender ese 6% del alumnado de la muestra, que no llevaría a cabo ninguna acción punitiva contra el agresor.

Dicha actitud, no se comprende ya que tener en un centro educativo compañeros que les maltratan, no resulta agradable para nadie. Es posible que estos chicos formen parte de ese grupo de espectadores “silentes”, que siempre quedan al margen, a pesar de que todos ellos, conocen las agresiones y el dolor causado por las mismas. La única explicación posible de dicha actitud de mirar para otro lado, resulta acorde con la política de silencio, impuesta por los directores de algunos centros educativos.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

Validez de constructo. Este tipo de validez tiene como objetivo principal explorar el cuestionario, y comprobar si las relaciones entre las variables conforman una estructura dimensional que permanezca y respalde la interpretación de los resultados

En cuanto a conclusiones sobre el proceso de validación del instrumento CUDEVEI, se puede afirmar que se trata de un cuestionario razonablemente válido (.794 Alpha Cronbach), y el cuestionario se inició con 28 ítems, y tras este procedimiento ha quedado en 26 ítems. No obstante, un cuestionario de estas características debe estar en constante transformación y evaluación, sobre todo cuando se abordan situaciones que implican la interacción con canales y contenidos digitales (vídeo juegos, redes sociales...), por lo tanto, CUDEVEI sigue en proceso de revisión y adaptación al avance tecnológico, de forma que este instrumento siga siendo útil para recabar la información que interesa con respecto a las situaciones de acoso escolar mediante medios tecnológicos.

8.2. Estudio sobre la muestra de centros educativos de la C.A. de Galicia

El fenómeno de la violencia entre iguales como se ha podido ver en esta investigación, está prácticamente generalizado en la escuela y la Comunidad Autónoma de Galicia no es ajena a dicho problema, padeciéndolo también en sus aulas (26,4%).

Quienes agreden utilizan los medios tradicionales (patadas, puñetazos, exclusiones en las actividades o en los juegos, difundiendo rumores, destrozando, robando o hurtando las posesiones de sus compañeros), y las redes sociales tales como el móvil con el envío de sms agresivos, e-mail (favoreciendo acosos normales o también algunos como el Grooming u otros), los blogs, Internet, páginas Web para jóvenes, YouTube u otros similares.

Las agresiones principalmente se producen dentro del centro escolar (9,1%), predominando el patio de recreo (26,4%) como punto caliente de dichas acciones; además complementariamente se observan en otros lugares tales como en las aulas (7,5%), en los pasillos (4,2%), a las entradas (3,1%) y salidas (3,2%) del centro escolar; también se dan en otras zonas pero minimizados como en los servicios (1,5%), en el gimnasio (1,1%) o en la biblioteca (0,6%).

El sexo predominante implicado en los procesos de victimización en el ámbito escolar, es el masculino. Sus agresiones vienen determinadas por un ámbito familiar problemático, chicos con poco apego al trabajo intelectual, traumatizados, iniciados en el mundo del alcohol y /o drogas y fundamentalmente se muestran con rasgos agresivos en el centro escolar buscando peleas o provocándolas.

Existen diferencias estadísticamente significativas en las características que muestran los sujetos acosados en función del sexo ($X^2(12) = 24.25, p = .019; r_{\phi}^2 = .11$, tamaño de efecto pequeño). Mediante los residuos tipificados > 1.96 se observa que las categorías que provocan las diferencias son “*Son merecedores/as de lo que les ocurre*” y “*Son unos pringaos*”, en ambos casos los chicos tienen mayor frecuencia.

Una conclusión, derivada de los resultados de esta investigación, y que es necesario destacar se refiere a las consecuencias del rechazo de la hipótesis 3. Esto supone cambiar la idea con relación a la forma de ejercer el acoso por parte de las mujeres, ya que hasta ahora se tenía la idea de que las mismas, llevaban a cabo una agresividad basada fundamentalmente, en la propagación de *rumores y a espaldas de la víctima*. Los hallazgos del presente estudio, suponen una novedad, dando a entender que en la actualidad ya no existan demasiadas diferencias entre la violencia ejercida por varones y por mujeres.

Quienes agreden acosan para vengarse de sus víctimas, para presumir de fuertes y porque ellos mismos también han sido agredidos en algún momento de su vida. Los efectos de la violencia entre iguales siempre tienen consecuencias negativas para las víctimas en el ámbito personal con una decadencia de la autoestima, sintiéndose tristes, decaídas o inquietas e intranquilas.

A nivel psicológico supone un desequilibrio personal y mental al ponerse enfermas las víctimas al descender sus defensas y al comenzar a padecer depresión. El descanso de los victimizados se ve afectado por los insomnios y las pesadillas nocturnas, como consecuencias de la violencia escolar sufrida.

A nivel de rendimiento escolar, el miedo a asistir al centro escolar como foco activo de malos recuerdos y agresiones, hace que el alumnado agredido, falte a clase más de lo habitual (absentismo escolar), pierda la concentración y baje ostensiblemente su rendimiento escolar, suspendiendo materias curriculares.

Los medios de los que se valen los agresores para obtener sus ideas para cometer sus agresiones, son múltiples: algunas se las facilitan sus amigos, otras las obtienen de Internet, de las series agresivas de TV o de la publicidad, de su imaginación o de los videojuegos con contenido agresivo (Bully, Conan el Bárbaro, San Andreas, Mortal Kombat) y de las películas (Terminator I, II, III, IV; Gladiator, Jackc el destripador, Novia de Chucky, El Padrino).

La familia del alumnado agresor gallego ignora que sus hijos maltratan a sus compañeros; siendo informados por el centro escolar y una vez conocido el tema, algunos padres no hacen nada para solventarlo o simplemente pasan del tema.

El nivel de sensibilización del alumnado gallego y de sus centros educativos, es insuficiente según afirma el (34,7%) del alumnado debido a que una buena parte del mismo, manifiesta ausencia de información (11,4%) además de la falta de mentalización demandada por el (16,8%) del alumnado.

El alumnado gallego del 3º Ciclo de Educación Primaria en general entiende que las actuaciones de los agresores no deben quedar impunes. La tercera parte de los alumnos creen que se deben tomar medidas y entre las que cotejan figuran las de carácter leve, como la expulsión del colegio durante unos días, a la más grave, la expulsión definitiva. Otros contemplan el dejar a los implicados sin recreo durante todo el curso, y no faltan aquellos que demandan medidas como las de otros tiempos: poner a los agresores con los brazos en cruz sosteniendo libros u otros pesos, para que ellos también puedan sufrir empáticamente, todos los rigores que puedan padecer sus víctimas.

8.3. Limitaciones de la investigación

Respecto a las limitaciones encontradas en el desarrollo de la investigación, éstas se derivan de múltiples aspectos, en primer lugar, y con respecto al concepto de acoso escola (bullying), la multiplicidad de términos a partir de los cuales se aborda el tema de la violencia escolar entre iguales. Concretamente y desde la complejidad del tema de la violencia escolar, con la necesidad de describir, y analizar dicho fenómeno, ha dado lugar a la abundancia y proliferación de términos afines, concomitantes y clasificaciones, cuyo solapamiento dificulta algunas extrapolaciones de los resultados.

Otro aspecto lo constituye la alarma social generada por los casos más graves acaecidos hasta el momento, dando lugar a un creciente número de estudios que priorizaron la intensidad, preocupación y gravedad de dichos comportamientos, en detrimento de otras manifestaciones de violencia menos graves, intensas y distorsionadas, pero muy cotidianas.

Otra limitación, se puede considerar de acceso a la información, y generalmente, viene por la dirección de las instituciones educativas, al poner muchas trabas y dificultades, bien por temas organizativos, al tener que crear un espacio para la aplicación del cuestionario y comunicación con los agentes educativos implicados, o bien por reticencia a reconocer que en sus centros puedan darse situaciones de acoso escolar, con las implicaciones que ello pueda tener para los mismos.

Con respecto al cuestionario propiamente dicho, la versión actual tiene la limitación de que sólo recaba las aportaciones del alumnado y no figuran datos ni valoraciones de otros agentes implicados en el proceso educativo, tales como los padres, profesores y directores que también participan e influyen en el en el proceso educativo.

Debido a la extensión de la muestra y del cuestionario, únicamente se pudo aportar una visión generalizada del problema del maltrato entre el alumnado del 3º ciclo de Educación Primaria de Galicia, sin haber podido profundizar en alguno de los aspectos tratados especialmente importantes como por ejemplo la victimización por medio de las redes sociales, tan actuales y determinantes en la actualidad, como nuevos métodos para ejercer la victimización en la escuela actual. Sin embargo, se sabe que los cuestionarios, tampoco deben ser muy extensos porque el alumnado desconecta en la complementación del mismo, debido al cansancio y la fatiga.

Se echa de menos el poder profundizar en el mundo de los videojuegos agresivos; que aquí sólo se han estudiado de forma somera, pero que bien podría ser motivo de un estudio monográfico por la importancia, el poder de influencia y atracción sobre los escolares desde edades tempranas.

Así mismo las personas tanto del agresor como de las víctimas, necesitarían mayor dedicación, estudio, y profundización de cara a poder establecer posibles patrones que ayuden a la detección de los agresores y las víctimas en el complejo mundo de las victimizaciones escolares.

8.4. Implicaciones educativas

De acuerdo con el objetivo general de la presente tesis: “Detectar si existe maltrato entre iguales en el Tercer Ciclo de Educación Primaria, tipo de maltrato que sufren los escolares, quienes son los agresores y las víctimas, y las consecuencias del mismo”, se aportan algunas implicaciones educativas, siguiendo los distintos objetivos específicos, los cuales concretan el objetivo general.

Con respecto a los análisis de validez, fiabilidad y estructura del Cuestionario CUDEVEI, se contemplan diversas implicaciones. La primera estaría derivada de una de las limitaciones expuestas en el punto anterior, el hecho de que únicamente recabe la información de los y las escolares. En este sentido, un objetivo a futuro es desarrollar diferentes versiones de CUDEVEI dirigidas tanto a padres y madres, como al profesorado de los centros. De esta forma, será posible triangular la información. Este es un aspecto importante en los casos de acoso escolar, ya determinados indicadores de riesgo solo es posible identificarlos en su grupo correspondiente.

Según el primer objetivo específico: “Detectar si existe acoso escolar en los centros educativos públicos y privados-concertados, de la Comunidad Autónoma de Galicia”, se constata que se producen maltratos, independientemente de la titularidad de los mismos.

Se aprecia un impedimento por parte de los directores, para poder pasar cuestionarios en los centros educativos que dirigen, siendo éstos esenciales para la detección del maltrato escolar. La Administración Educativa, debería implicar a todas las instituciones educativas, para que de forma obligatoria, se pasaran cuestionarios en el primer trimestre del curso escolar, con carácter preventivo, contribuyendo de este modo, a la detección y al mejor conocimiento del acoso escolar.

En consonancia con el segundo objetivo específico: “Determinar el lugar o lugares concretos, en los que se producen y se llevan a cabo conductas de maltrato”, se constata que en este estudio de investigación, al igual que en otros trabajos, el punto de mayor incidencia, es el patio de recreo, las aulas y los cambios de clase. Se hace necesario que se potencie un mayor refuerzo y vigilancia por parte de los docentes, de los tiempos de estancia del alumnado, en el mismo. Así mismo, desde los equipos

directivos de los diversos centros, se debe llevar a cabo una mayor implicación del profesorado, en lo referente a los intercambios del profesorado en las distintas aulas, siendo rápidos, efectivos y sin dilaciones innecesarias, ya que son aprovechados por el alumnado para ejercer la consabida violencia.

La experiencia adquirida con el trabajo realizado en algunos centros que han sufrido acoso escolar, es que el profesorado se ha sensibilizado con respecto a la necesidad de dicho refuerzo y cuando se les explica el motivo, adecuadamente, se implican para mejorar el clima de convivencia.

El tercer objetivo específico: “Identificar si las agresiones a las que son sometidas las víctimas de los centros educativos gallegos, se llevan a cabo por medios tradicionales (patadas, bofetadas, puñetazos, excluyendo a las víctimas de los juegos y actividades, hablando mal de los agredidos a sus espaldas, hurtando y/o destrozando sus objetos y posesiones). Dado que según la presente investigación, figuran claramente como métodos de acoso tradicional las agresiones verbales, siendo la táctica con mayor porcentaje, luego las patadas y puñetazos y en último lugar, no dejando participar en los juegos, se ven necesarias algunas actuaciones, tales como la programación de unas actividades para llevar a cabo en la hora de tutoría si la hubiese: respeto a la persona de los otros, inclusión de todo el alumnado en los actividades y juegos, aprender a dialogar, negociar y no imponer, y trabajar la empatía.

Acorde con el cuarto objetivo específico: “Identificar en qué medida se utilizan los medios tecnológicos (SMS, e-mail, blogs, páginas Web, Youtube), en maltrato entre iguales. Teniendo en cuenta que un alto porcentaje del alumnado se vale de las redes sociales para acosar a sus víctimas, se ve la necesidad de implicar al alumnado llevando a cabo un proceso de mentalización e implicación del mismo, mediante el correcto uso de las mismas, respetando la persona de los demás, y enseñarles a navegar adecuadamente, para poder responder a las actuales necesidades, de trabajo y exigencias del mundo actual.

Acorde con el quinto objetivo específico: “Describir la persona de los acosadores y de las víctimas de acoso escolar, en las aulas gallegas del Tercer Ciclo de Educación Primaria”. Teniendo en cuenta que en esta investigación se detecta que los factores diferenciales han facilitado la victimización de un sector del alumnado (“ser gordo”,

“usar gafas”, “tartamudear al hablar”), se ve como primordial, realizar actividades de role play y dramatizaciones, para que el agresor pueda ponerse en lugar de los demás, siendo también víctima; trabajos con el orientador escolar para mejorar el control personal, las habilidades sociales, así como la asertividad, la empatía y la no proliferación de la estigmatización social.

Además como el acosador se muestra más fuerte que la víctima, y con poco apego a la tarea de estudio, repitiendo curso en una buena parte de los casos, se hace necesario implicarlo en actividades que promuevan el desarrollo personal viendo la necesidad de la formación y el estudio. La realización de panfletos contra el maltrato entre iguales (“Bullying”), sería una buena forma de implicar a los agresores y en este sentido, tanto el equipo de orientación, como el tutor, tendrán un papel fundamental.

En el sexto objetivo específico: “Concretar las consecuencias del maltrato escolar en las aulas gallegas, del Tercer Ciclo de Educación Primaria”, y por ello a la vista de que todo acto de acoso genera consecuencias negativas y perjudiciales para los tres componentes del mismo (agresor, víctima y espectadores), es necesario responsabilizar a todos ellos. Adquiere una importante dimensión la de éstos últimos, para que reciban una mentalización adecuada y posteriormente, se impliquen en la denuncia de los casos de bullying, dejando de lado el calificativo de “chivato”. Finalmente, se hará hincapié en una vida sana y saludable, con actividades deportivas y alejadas del alcohol y las drogas, actividades muy ligadas a los agresores.

El séptimo objetivo específico: “Analizar los motivos por los que los escolares gallegos, de 5º y 6º de Educación Primaria, maltratan a sus compañeros”. Tratando de dar respuesta a dicho objetivo se detectan motivos varios, tales como la venganza, la presunción de fuerza, humillación y el haber sido acosado anteriormente. Educativamente, se hace necesaria una intervención desde el departamento de orientación escolar, hacia la persona del acosador, para enseñarle a gestionar y canalizar sus emociones, sin que tengan que causar perjuicios a otros compañeros; ponerse en el lugar de los demás y enseñarle a asumir responsabilidades de cara al otro. La práctica deportiva podría ser una salida muy útil para que los chicos violentos, descarguen su energía negativa y les ayude a encontrar nuevas amistades.

El octavo objetivo específico: “Concretar la procedencia de las fuentes de inspiración o influencia en las que se basan los acosadores para maltratar a sus compañeros (películas, vídeos, redes sociales, etc). Dado que sus fuentes de influencia en su mayor parte proceden de la TV, las consolas y videojuegos e Internet, se hace imprescindible, implicar a la familia para que desde muy pronto enseñe al niño a ver y manejar determinados programas, que no contengan carga agresiva ni violencia, para que no se insensibilice frente al mal de los demás; seleccionar y tamizar toda la información que va a encontrar y utilizar en dichos medios, para emplearla responsablemente. Desde muy pequeños, los niños, deben ser educados en la selección de imágenes que perciben, y aquí juega un rol importante, la calidad de los dibujos animados que ven; que en líneas generales suelen ser bastante agresivos, lo cual les facilita llevar a la escuela dichas manifestaciones en sus interacciones con los demás compañeros.

Noveno objetivo específico: “Analizar el grado de sensibilización de los centros educativos ante el problema del maltrato escolar”. Teniendo en cuenta que de las conclusiones de este estudio se desprende que una amplia parte del alumnado, desconoce el problema y está poco informado y sensibilizado, se hacen necesarias algunas actuaciones para implicarlo más: proporcionarles charlas informativas sobre el acoso escolar, búsqueda de información en las redes sociales, celebración del día contra el acoso escolar, búsqueda de noticias en revistas, prensa y digital, sobre casos de bullying, y posterior reprobación, en debates escolares, y otras posibles actividades.

Décimo objetivo específico: “Verificar si en los colegios gallegos hay planes, programas establecidos para luchar contra el maltrato escolar”. Analizadas las conclusiones, se constata que la mitad de los centros educativos no posee ningún programa, y que algunos lo llevan a cabo en la tutoría. Una implicación muy interesante podría venir de la Administración educativa, tomando la iniciativa de la elaboración de trípticos, folletos, caricaturas, o incluso colecciones de cromos, con el fin de informar sobre este problema y las consecuencias negativas que de él se derivan.

Finalmente, el undécimo objetivo específico: “Nombrar qué tipo de castigos impondrían los alumnos a los agresores que maltratan a sus compañeros de clase o del colegio”. Generalmente, los castigos propuestos por los compañeros para el agresor, giran en torno a la realización de trabajos beneficiosos para la comunidad, expulsión

temporal y definitiva del centro. Una buena parte del alumnado que es expulsado, interpreta que dicha acción casi es un premio a su actuación, ya que en algunas ocasiones ciertos chicos, pasan mucho tiempo sólo en casa. Sería mucho más interesante que cuando son expulsados, tuvieran sus correspondientes implicaciones punitivas: Realizar algunos trabajos relativos a la falta cometida para ser presentada ante la Comisión de Convivencia, acudir al centro determinados días con sus correspondientes tareas ejecutadas, realizar determinadas horas de buenas prácticas sociales.

8.5. Prospectiva de la investigación

Teniendo en cuenta las limitaciones del estudio de investigación, ya comentadas en el apartado de Limitaciones de la investigación, y las posibilidades de profundizar en el conocimiento del tema, se plantean las siguientes tareas para el futuro:

Llevar a cabo análisis más detallados de las situaciones de violencia escolar entre iguales, incluyendo variables familiares (relativas a los padres y a los hermanos); que no han sido incluidas en este estudio y que son variables importantes para comprender el presunto origen de la violencia escolar ejercida por los victimizadores.

Realizar análisis estadísticos con técnicas distintas de las utilizadas en este estudio de investigación: Frecuencias y porcentajes, contrastes mediante el estadístico Chi cuadrado, tablas de contingencia, razón de verosimilitudes, residuos tipificados y coeficiente de contingencia, así como proponer variables cuantitativas para obtener índices de tendencia central y de dispersión, a la vez que se puedan llevar a cabo actividades de correlación.

Llevar a cabo una recogida de datos más amplios y diversificados que incluyan las opiniones de otros miembros de la Comunidad Educativa (padres, profesores, directores y jefes de estudios), a fin de lograr una panorámica más amplia sobre la victimización escolar.

Incluir en futuros cuestionarios, ítems que recojan datos sobre las últimas tendencias sobre acoso escolar, tales como el fenómeno del WhatsApp, grooming, sexting u otros.

Poder realizar futuros estudios con una muestra mucho más amplia y generalizada a otras Comunidades Autónomas, y así poder ampliar las posibles conclusiones y ayudar a las familias, víctimas y a todas las personas que aún no conocen los entresijos de dicho fenómeno del acoso escolar.

Acometer una tarea en un futuro próximo, para sensibilizar a la sociedad en general, centros educativos y otros colectivos, de la importancia que tiene la implicación educativa frente a este gran problema existente en la escuela actual.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Castro, P., & Bernardo, A. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, 35(1-2), 3-8.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González- Castro, P. & González-Pienda, A. (2007). Escala para la evaluación de la violencia escolar en educación secundaria. En A. Barca, M. Peralbo, B. Duarte Da Silva & L. Almeida (Eds.): *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego- Portugués de Psicopedagogía*. Ed. Universidade da Coruña.
- Álvarez-García et al. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2010, 1(2), 139-153.
- Álvarez-García D, Núñez JC, Álvarez L, Dobarro A, Rodríguez C & González Castro P (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 221-230.
- Amaro H., Azaña, V. (2017). Consumo de alcohol y su relación con los roles del bullying en adolescentes. *CASUS*, 2017; 2 (1), 28-36.
- Ameiya, Oliveros & Barrientos (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 2009, 70 (4), 255-258
- Anderson, C. & Carnagey, N. (2009). Causal effects of violent sports video games on aggression: is it competitiveness or violent content?. *Journal of Experimental Social Psychology*. 45, 731-739. Recuperado el 15 de Septiembre de 2016 de <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/Clases/Readings/Anders on 202009.pdf>
- Andréu, J.M. (2009). Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio-cognitivas. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 9, 85-98. Recuperado el 12 de julio de 2011, de <http://www.masterforense.com/pdf/2009/2009art5.pdf>
- Angulo, J.C., Nero, C., Marqués, A., & Ortega, R. (2008): “*Bullying y recreo escolar: un estudio comparativo entre Portugal y España*”. Comunicación presentada en la IV World Conference on Violence in school and public policies. Lisboa, 23-25 junio
- Arellano, N. (2007). The violence in school and the prevention of the conflicto. *Revista ORBIS*. N° 3, 23-45.

- Arias-Sandoval, L. (2018). Reflections on bullying in Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 383-401.
- Aricak et al. (2008). Cyberbullying among turkish adolescents. *CyberPsychology y Behavior*, 11 (3), 253-261.
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., & Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, Ana M., & Maquilón, Javier J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying. *Anales de Psicología*, 2016, Vol. 32, Nº3 (octubre), 761-769. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Arora C M J (1987). My Life in School Checklist. Transcribed by Sharp S, Arora CMJ, Smith PK & Whitney I (1994): How to measure bullying in your school. In S Sharp & PK Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school*, pp. 7-21. London: Routledge.
- Arora, C. M. J. & Thompson (1994): Measuring bullying with the “Life in School” checklist. *Pastoral Care in Educación*, 12 (3), 11-16.
- Arslan, S., Savaser, S., Hallett, V., & Balci, S. (2012). Cyberbullying among primary school students in Turkey: Self-reported prevalence and associations with home and school life. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(10), 527–533. doi:10.1089/cyber.2012.0207
- Asociación PRÓTEGELES (2010). *Para la información y prevención de bullying y cyberbullying*. Descargado el 10 Septiembre de 2010 desde <http://www.internetsinacoso.com/protegeles.php>
- Atria, M., & Spiel, C. (2007): “Vienesse Competence (ViSC) Training for Students: program and Evaluation”. En J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Mahler (Eds), *Bullying Victimization and Peer Harassment. A Handbook of Prevention and Intervention*. Nueva York: The Haworth, pp. 179-197.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2005): “Bullying und Viktimisierung: jede Klasse in anders”. En A. Ittel & M. von Salisch (Eds), *Lästern, Lügen, leiden lassen: Aggression bei Kinder und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer, pp. 189-203.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007): “The Relevance of the School Class as Social Unit for the Prevalence of Bullying and Victimization”. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 373-387.

- Avilés, J.M. (1999) CIMEI. *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor
- Avilés, J. M. (2002). “*La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*”. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid, 2002.
- Avilés, J. M. (2006) *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2009a): *Victimización percibida y Bullying: Factores diferenciales entre víctimas*. En *Boletín de Psicología*, (95), 7-28. Valencia: Promolibro.
- Avilés, J. M. (2009b): *Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria*. En *Boletín de Psicología*, (96), 79-96. Valencia: Promolibro.
- Avilés, J. M. (2010): *Éxito escolar y ciberbullying*. *Boletín de Psicología*, Nº 98, Marzo 2010, 73-85.
- Avilés, J. M: & Elices, JM (2007): *Insebull, instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J. M. & Petta, R. (2018). Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) para el foment de la convivencia en positive, la mejora del clima del aula y la prevención de situaciones bullying: La experiencia de Brasil y de España. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology* 6(1) pp. 5-17.
- Balding, J. (2005). *Young People in 2004: the health-related behaviour questionnaire results for 40,430 young people between the ages of 10 and 15*. Schools Health Education Unit, Exeter.
- Baldry, A. C. (2003): *Bullying in schools and exposure to domestic violence*. *Child Abuse & Neglect* 27 (2003) 713-732
- Ballion, R. (1996) *Les difficultés des Lycées à travers les transgressions*. *Revue. Migrants et formations*, 104, March.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1959). *Agresión en adolescentes*, en E. I. Megargee J. E. & Hokakson, *Dinámica de la agresión*, México: Trillas, 1976
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. (Versión original 1963).

- Baños, R. & Guillén, V. (2000). Psychometrics characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of de Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 87, 269-274
- Barbeito, C. & Caireta, M. (2005). Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto. *Cuadernos de Educación para la Paz*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 4 de Noviembre de 2012 de: <http://www.pangea.org/unescopan/ing/programas/educacion/publicacion002e.pdf>.
- Barragán, L., Valadez, I., Garza, H., Barragán, A., Lozano, A., & Pizarro, H (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, Núm. 45, 553-569.
- Barret, P. (1994) *Les conduits agressives dans les lycées et les colleges*. Unpublished report of the Inspection Generale.
- Basalisco, S. (1989). *Bullying in Italy*, en E. Roland & E. Munthe (Eds), *Bullying, an international perspective*. London: David Fulton.
- Batista, Y., Román, G., Romero, P. & Salas I. (2010). *Bullying, niños contra niños*. Seminario de Título presentado a la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile para optar al título de Educadora de Párvulos y Básica Inicial. Recuperado el 10 de Febrero de http://www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-batista_y/html/index-frames.html
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Belson, W.A. (1978): *Televisión violence and the adolescent boy*. Great Britain: Saxon Honse
- Beltrán, Y. I. , Torrado, D. E., & Vargas, C.G.(2016). Prevalencia del Hostigamiento Escolar en las Instituciones Públicas de Bucaramanga-Colombia. *Sophia* 12(2), 173-186. /doi: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12.233>
- Bem, S.L. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 369-371.
- Benítez, J.L., Fernández, M. & Berbén, A. (2005) Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (Bullying) de los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria* 26, 71-84

- Benítez J. & Justicia, L. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2),
- Benthey, K. M. & Li, A. K. F. (1995) Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 153-265.
- Beran T & Li Q (2005) Cyber-Harrasment: A study of a new method for an old behaviour. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 265-277.
- Beran, T & Li Q (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 15-33.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Berkowitz, L. (1962): *Aggression: A Social-Psychological Analysis*. Ed. McGraw-Hill
- Berkowitz, L. (1965): *The concep of aggressive drive: Some additional considerations*. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol II): Ed. Academic Press.
- Berkowitz, L. (1969): The frustration-aggression hipótesis revisited. En Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol II) Ed. McGraw-Hill
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Ed. Desclée de Brouwer, S. A. Berkowitz, L. & Lepage, A. (1967) "Las armas como estímulo que provoca la agresión" (1967), en E.I. Megargee & J.E. Hokanson, *dinámica de la agresión*, Ed. Trillas, 1976.
- Berthold, K. A. & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- Berríos Amaro, H. I. & Velezmoro de Córdova, A. (2017). *Efectos del consumo de alcohol sobre los roles del bullying en un grupo de estudiantes del nivel secundario en Lima Metropolitana y Callao*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Salud. U. de Lima.
- Between, (1993 and 96): *Australia*. En P.K. Smith, y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (324-339).

- Bhat, C. S. (2008). Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(1), 53-66.
- Björkqvst, K., Ekman, K., & Legerspetz, K. M. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychological*, 23, 307-313
- Björkqvst, Legerspetz & Kaukianen (1992a). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvst, Legerspetz & Österman, K. (1992b). *The direct and indirect aggression scales*. Ed. Abo Academi University, Dpt. of Social Sciences
- Blatt, M.; Kohlbert, L. (1975). The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Blazina, C., Pisecco, S. & O'Neil, J.M. (2005). An adaptation of the Gender Role Conflict Scale for Adolescents: Psychometric issues and correlates with psychological distress. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 39-45.
- Borg, M.G. (1998): The emocional reaction of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18(4), 433-444.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ed. Paidós
- Brugess-Proctor A, Hinduja S & Patchin JW (2006). *Cyberbullying: The victimization of adolescent girls*. Descargado el 15 de Septiembre de 2010 de http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_girls_victimization.pdf
- Brugess-Proctor, A., Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2006). *Cyberbullying: The Victimization of adolescent Girls*. http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_girls_victimization.pdf
- Brugess-Proctor, A., Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2009) Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. En V. García & Clifford (Eds), *Female crime victims: Reality reconsidered* Upper Saddle River, Ed. Prentice Hall
- Brunner, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, pp. 17-44. <http://mt.educarchile.cl/mt-jjbrunner-archives-PENSAMIENTO>
- Buelga, S., Cava, M. J. & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22, 784-789.

- Buelga, S., Cava, M. J. & Musitu, G. (2012). Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-VIC). *Pan American Journal of Public Health*, 32(1), 36-42.
- Buelga, S., Cava, M. J. & Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 2012, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141
- Buelga, S. & Pons, J. (2012) Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*. 21(1), 91-101.
- Buss, A. H. (1969): *Psicología de la agresión*. Ed. John Wiley and Sons
- Buss, A. H. & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Buhs, A. S, Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Byrne, B. (1987) *A study of de nature and incidente of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin City post-primary school for boys*. Unpublished M. Ed. Thesis.Ed. Trinity College.
- Byrne, B. (1994) *Bullying: A Community approach*.Ed. The Columba Press.
- Byrne (1994), "Bullies and victims in a school setting with referente to some Dublín schools". *Irish Journal of Psicology*, 15(4), 574-586.
- Byrne, B. (1999): *Ireland*. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junter-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, 112-127. Ed. Routledge.
- Caba, M.A. & López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: Estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último Ciclo de Primaria y de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, septiembre-diciembre, 247-272.

- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Cabezas, H. & Monge, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Educación*, 31(1), 135-144.
- Cabezas, R., Gilsanz, J., & Sampayo, L. (2008): “Cohesión social y educación para la paz: Alternativas de prevención de la violencia infanto-juvenil en el Salvador”. *Revista CIDOB d’ Afers Internationals*, 81, 91-108.
- Calgary, Bentley & Li (1995). Canadá. Tracy W. Harachy, Catalano, F., & Hawkins, D. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junter-Tas, Olweus, R. Catalano & Slee. *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. Ed. Routledge
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Tesis doctoral no publicada. Córdoba: U. de Córdoba, Fac. de Ciencias de la Educación, Dpto. de Psicología.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, (Sastre, A., Coord.) (2016).. YO A ESO NO JUEGO. Bullying y Cyberbullying en la infancia. Save The Children
http://www.savechildren.es/publicaciones/yo_a_eso_no_juego
- Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. A. & Ortega, R. (2011): *Autoestima en víctimas y agresores de bullying y cyberbullying*.
- Calmaestra, J., Ortega, R., & Mora-Merchán, J.A. (2008): Las TIC y la convivencia. Un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-103.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors’ profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Camodeca, M. & Goossens, F.A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Camodeca, M., & Menesini, E. (2007): *Is Bullying just a school problem? Similarities and differences between siblings and peers*. Comunicación presentada en la conferencia bianual de la Society for Research in Child Development (SRCD), Marzo, Boston.

- Campbell M. A. (2005). Cyber-bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.
- Canda, F. (2010). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Ed. Cultural, S.A
- Cangas et al. (2007). La evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119
- Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138-170.
- Carney, A.G. & Merrel, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Card, N. A. & Hodges, E. V. E. (2006): Shared targets for aggression by early adolescent friends. *Developmental Psychology*, 42, 1327-1338.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de Investigación en Educación*. Ed. Eos.
- Carpio, C. & Tejero, J.M (2012) Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 23(2), 2º Cuatrimestre, 123-138.
- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica* 22, 102-109. <http://www.elsevier.es>
- Carretero-Dios, H. Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Carretero-Dios, H. Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 863-882.
- Carreira, M., Lameira, M. & Rodríguez, Y. (2007). *Estudio del maltrato escolar entre iguales con alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria*. IX Congreso Internacional galego-portugués de Psicopedagogía.
- Casas-Moreno, P., Caldeiro, P. & Romero-Rodríguez, L. M. (2018). La televisión como espejo de la real idad "bullying". Percepciones de los adolescentes sobre el programa "Proyecto Bullying". *Aula Abierta*, 47(2), abril-junio, 193-202.

- Cava, M. J. (2011) Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*. 20(2), 183-192
- Cava, M. J.; Buelga, S.; Musitu, G. & Murgui, S. (2010): Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1) 21-34
- Ceballos, E.M.; Correa, N.T.; Correa, A.D.; Rodríguez, J.A.; Rodríguez, B.; & Vega, A. (2012): La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, septiembre-diciembre, 554-579.
- Ceballos, E., Correa, A. D., Vega, A., Correa, N., Gorostiza, A., Hernández, H. et ál. (2002). *An Inventory of Conflictive Situations in Secondary School: Devising an Instrument to Assess the Conflict in School*. European Conference on Educational Research. Lisboa, 11-14 septiembre, 2002.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. García-Barco, L. & Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista Salud Pública*. 10(4), 517-528.
- Cerezo, F., Ruíz-Esteban, Sánchez-Lacasa & Areense, J. (2018). Dimensiones de estilos parentales, clima social y víctima de bullying en Educación Primaria y Secundaria. *Psicothema* 2018, 30(1), 59-65. doi: [10.7334/psicothema2016.360](https://doi.org/10.7334/psicothema2016.360).
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en bullying: Un análisis sociométrico. *Bordón*, 66(2), 33-46
- Cerezo, F. (2014). El Test Bull-S para la evaluación sociométrica del bullying. Actualización. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1(7), 25-44.
- Cerezo, F. (2000): *Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Ed. Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2002) *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Ed. Pirámide.:
- Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en edad escolar*. Ed. Pirámide.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2005). Bullying among peers in Spanish and English pupils. A sociometric perspective using the bull-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.

- Cerezo, F. & Esteban, M. (1992). La dinámica Bully-victim entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14, 131-145.
- Cerezo, F. & Esteban, M. (1994): *El cuestionario BULL. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares*. Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica. Diputación de Pontevedra.
- Cervantes, V. Cepeda, E. & Corrales, M. (2014). Acoso en el ambiente escolar: Análisis de un cuestionario mediante Teoría de Respuesta al Ítem y Análisis de Correspondencias Múltiples. *Universitas Psychologica*, 13(2), 443-456.
- Ciucci, E., Smorti, A. & Fonzi, A. (1997) Il rapporto bullo-vittima in soggetti di scuola media: Differenze di contesti ecologic. *Ricerche di Psicologia*, 2,33-55
- CCoicca, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una Institución Educativa del Distrito de Comas*. (Tesis de Licenciatura. U. Nacional Federico Villarreal). <http://www.observatorioperu.com/imagenes/teofiloccoiccabullyingyfuncionalidadfamiliar.pdf>
- Clemente, M. & Vidal, M. A. (1996). *Violencia y televisión*. Ed. Noesis
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Coie, J. D., Dodge, K. a., Terry, R. & Wright, V. (1991) The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (2007). *II Estudio Nacional: prevención y Consumo de drogas en estudiantes de Secundaria - 2007*. Lima: Autores.
- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DEVIDA) (2013). <http://www.devida.gob.pe/2013/07/informe-ejecutivo-iv-estudiantes-de-secundaria-2012/>.
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA. *Encuesta a representantes de la comunidad educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2006.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA (2011): *Datos e cifras do Ensino non Universitario*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación, Xunta de Galicia.

- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA (2013). Decreto de convivencia en Galicia: *Protocolo xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e Ciberacoso*. Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria. Recuperado el 11 de Agosto de 2015 de <http://www.xunta.es/diario-oficial-galica> ISSN-1130-9229.
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA. (2001): *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Consellería de Educación: Xunta de Galicia.
- Contreras A & García Madruga J. A (2007). *Razonamiento contrafáctico y adaptación socioemocional en niños preescolares*. Comunicación presentada en I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Málaga.
- Contreras, A., & García Madruga, J. A. (2008) Componentes cognitivos que favorecen la adaptación social en la infancia: prevención del bullying desde la educación infantil. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2008, 8(2), 217-226.
- Cooper, G. D., Clements, P. T., y Holt, K. E. (2012). Examining childhood bullying and adolescent suicide: Implications for school nurses. *The Journal of School Nursing*, 28(4), 275–283. [doi:10.1177/1059840512438617](https://doi.org/10.1177/1059840512438617)
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 70(4), 419-426. [doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504](https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504).
- Corchado Castillo, A. I., Díaz-Aguado, M. J. & Martínez Arias, R. (2017). Resiliencia en adolescentes expuestos a condiciones vitales de riesgo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2) 475-486. <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.54357>
- Corominas, J. (2000). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Ed. Gredos
- Corsi, J. (2003) (Compilador). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Ed. Paidós
- Cortés-Alfaro, C. (2018). Violencia en niños, niñas y adolescentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(4), 137-148. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedgenint/cmi-2018/cmi184o.pdf>
- Cortés, E. & Oropeza, R. (2011). Intervención conductual en un caso de acoso de onicofagia. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 16(1) 103-113.

- Cowie, H. & Olafson, R. (2000): The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Cox Communications (2009). *Encuesta sobre seguridad electrónica e inalámbrica para adolescentes: "ciber- intimidación", "sexting" y controles de padres*. http://www.cox.com/takecharge/safe_teens_2009/media/2009_teen_survey_internet_and_wireless_safety.pdf
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995a) Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptional Education Canada*, 5, 81-95.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995b) Understanding bullying at school: What can we do about it? En S. Miller, J. Brodine & Miller (Eds) *Safe by design: Building interpersonal relationships* (205-230). Ed. Committee for Children.
- Crean, H. F. (2008). Conflict in the Latino parent-youth dyad: The role of emotional support from the opposite parent. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 484-493.
- Cross et al. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS): Child Health Promotion Research Centre*. Edit. Cowan University.
- Cuadrado, I., Fernández, I. & Ramos, J. (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos: Análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Ed. Consejería de Educación. Dir. General de Política Educativa.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Ed. Crítica.
- Davis, T. C., Robert, S.B., Arnold, C.L., Auinger, P. & Bocchini, J.A. (1999): Low literacy and violence among adolescents in a summer sports program. *Journal of Adolescent Health*, 24, 403-411.
- Debardieux, E. (1996) *La violence en milieu scolaire, l'état des Lieux*. Ed. ESF.
- DEFENSOR DE LES PERSONS-SINDIC (2006). *Informe extraordinario sobre Convivencia y conflictos en los centros educativos*. <http://Cataluña Informe Sindic Convivencia y conflictes als centres educatius 2006.pdf>
- DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. A. Marchesi, E. Martín, E.M. Pérez & T. Díaz. Madrid:

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. <http://www.defensordelpueblo.es>. <http://www.defensordelpueblo.es>
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la edad secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es>
- DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. C. del Barrio, e. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez & E. Ochaita (Col.). http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes_2.asp
- Dehue, F. Bolman, C. & Völlink, T. (2008) Cyberbullying: Youngsters Experience and Parental Perception. *CyberPsychology Behavior*, 11(2), 217-223.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Antiviolenencia (SAVE). *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 41, 59-71
- Del Río J, Bringue X, Sádaba C & González D (2010). *Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*. V Congr s Internacional Comunicació I Realitat. Barcelona.
- Delors, J., (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ed. Santillana.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Del Rey, R. (2007): *Violencia interpersonal en los países en vías de desarrollo. Estudio del fenómeno en adolescentes y jóvenes de Nicaragua*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Díaz-Aguado, M. J. (1996): *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Díaz-Aguado, M. J. (1999): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Vol. I. Fundamentación psicopedagógica. Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado (2001). “El maltrato infantil”. *Revista de Educación* (España), 25, 143-160
- Díaz-Aguado, M. J. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Vol. II. *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Programa de intervención y estudio experimental. Ed. Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Vol. III. *Intervención a través de las familias*. Ed. Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Ed. Pearson.
- Díaz-Aguado, M.J. (2007) *Como mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI*. <http://mariajosediaz-aguado.tk>
- Díaz Aguado M.J, Martínez Arias R, Martínez B & Andrés M. T. (2000). *El origen de la integración y la tolerancia en niños de dos a seis años*.Ed. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martínez, Arias., Martín, Seoane. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud (INJUVE), www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1708442598
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Babarro, M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, septiembre-diciembre, 348-379. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164)
- Díaz, J., Martínez, M. & Vásquez, L. (2011). Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar. *Itinerario Educativo*. 57, 121-155.
- Dijkstra, J., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relations to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1289-1299.

- Dilma, B. & Aydoğan D (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *International Journal of Human and Social Sciences* 5, 185-188.
- Dobarro, A. (2011). *Evaluación de la convivencia escolar en los centros educativos del Principado de Asturias*. Tesis doctoral. U. de Oviedo, Dpto. de Psicología.
- Dodge, K.A. (1991): The structure and function of reactive and proactive aggression”. En K.E.D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Ed. Laurence Erlbaum associates, Publishers.
- Dodge & Coie, J.D. (1987): Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children`s peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G.S. & Price, J.M. (1990) Peer status and aggression in boys`groups: Development and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A., Price, J. M., Coie, J. D. & Christopoulos, C. (1990) On the development of aggressive dyadic relationships in boys`peer groups. *Human Development*, 33, 260-270.
- Dollard, J., Doob, L.W. Miller, N. E., Mowrer, O.H. & Sears, R.R (1939): *Frustration and Aggression*. Ed. Yale University Press.
- Domitrovich, C. E. & Bierman, K. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 235-263.
- Dooley J. J., Grading, P., Strohmeier, D., Cross, D., & Spiel, C. (2010). Cyber-Victimisation: The Association Between Help-Seeking Behaviours and Self-Reported Emotional Symptoms in Australia and Australia. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), pp. 194-209.
- Dueñas, M. L. & Senra, M. (2008) Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 1º Trimestre, 39-49.
- Durán, A. (2003) “*La agresión escolar en centros de Segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*”. Tesis doctoral. U. de Granada.
- Durán, M. & Martínez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44. [doi: 10.3916/C44-2015-](https://doi.org/10.3916/C44-2015-)

- ¹⁷Egeda (2013): Panorama audiovisual 2012. EGEDA. Entidad de gestión de derechos de los productores audiovisuales
http://www.egeda.es/documentos/PANORAMA_AUDIOVISUAL_2012.pdf
- Eibl-Eibesfeldt, U. (1983). *El hombre preprogramado*. Ed. Alianza Editorial
- Eibl-Eibesfeldt, U. (1995). *Guerra y Paz. Una visión de la etología*. Ed. Salvat.
- Eisenberg, N., Losoya, S., et al. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychologist*, 15(2), 183-205.
- Elizalde, A. (2010) Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 353-372.
- Epstein, N. (2001). CTI. *Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la Inteligencia Emocional*. Ed. TEA.
- Erdur-Baker Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, 12(1), 109-125.
- Erdur-Baker Ö & Tanrikulu I (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2771-2776.
- Eron, L. D., Huesman, L. R., Dubow, E., Romanoff, R. & Yarmel, P. W. (1987) *Aggression and its correlates over 22 years*. In D. H. Crowell, I. M. Evans and C. R. O'Donnell (Eds) *Childhood aggression and violence*, 249-262. Ed. Plenum Publishing Corporation.
- Escámez, J. et al. (1999). *Cuestionarios sobre los conflictos en las aulas de ESO*. Ed. Nau Llibres.
- Eslea et al. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behaviour*, 30(1), 71-83.
- Estévez, A, Villardón L, Calvete E, Padilla P & Orue I (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- Estévez, A, Villardón L, Calvete E, Padilla P & Orue I (2011). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 73-89.

- Espelage, D., Bosworth, K., Karageorge, K. & Daytner, G. (1996) *Family/Environment and Bullying Behaviors: Interrelationships and Treatment Implication*, Ed. August.
- Espelage & Swarez (2003) Research on School bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 363-383
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students. An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 473-483.
- Estévez, A., Villardón L, Calvete E, Padilla P & Orue I (2011). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 73-89. Eurodata Tv Worldwide (2013): One Television Year in the World. <http://www.mediametrie.com/eurodatatv/>
- Fante, C. & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: preguntas e respuestas*. Porto Alegre: Artmed.
- Farré, J. M. (1999). *Diccionario de psicología*. Ed. Oceano
- Farré, A., & Narbona, J. (2001). EDAH. *Escala para la evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Ed. TEA.
- Farrington, D. P. (1989): Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Farrington, D. P. (1993) “*Understanding and preventing bullying in Crime and Justice*”. Vol. 17. M. Tonry (Ed) University Chicago Press, 381-458.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Farrington, D., & Baldry, A. C. (2005): “*Individual risk factors for school violence in school violence*”, Debates del IX encuentro Internacional sobre la biología y la sociología de la violencia, 6-7 de octubre. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Fatum, W.R. & Hoyle, J.C. (1996): Is it violence? School violence from the student perspective: Trends and interventions. *The school Counselor*, 44, 28-35.

- Fekkes, M., Pijers, F., & Verloove, P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144, 17-22.
- Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick (2005) Bullying: Who does what, when and where?. Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education Research: Theory and practice*, 20 (1), pp. 81-91
- Félix-Mateo V, Soriano-Ferrer M, Godoy-Mesas C & Sancho-Vicente S (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38, 47-58.
- Félix, E. & Mc Mahou, S. (2006) Gender and multiple forms of peer victimization: How do they influence adolescent psychosocial adjustment? *Violence and Victims*, 21(6), 707-725
- Fernández, I (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea.
- Fernández, I (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Ed. Ciss- Praxis
- Fernández, I (2001). La formación del profesorado como propuesta del modelo Sevilla anti-violencia (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., de la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. & Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Fernández-Enguita, M., Gaete, J.M., & Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Fernández, I.; Martín, E.; Andrés, S.; Del Barrio, C. & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95
- Fernández, I. & Ortega (1999): *Cuestionarios. En Fernández, I., Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (207-225). Ed. Narcea.
- Fernández, M.; Benítez, J.; Pichardo, M.C.; Fernández, E. Justicia, F.; García, T.; García-Berbén, A.; Justicia, A. & Alba, G. (2010). Confirmatory factor análisis of the PKBS-2 subscales for assessing social skills and behavioral problems in

- preschool education. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, 8(3), 1229-1252.
- Fernández, J. L. (2017). *La influencia del grupo de iguales en la implicación en acoso escolar*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. de Psicología. Edita: UCO Press. www.uco.es/publicaciones,
- Fidalgo, A. & Piñuel, I. (2004). La escala Cisneros como herramienta de valoración del mobbing. *Psicothema*, 16(4), 615-624.
- Finaly, Hadler, Hoover & Oliver (1991): United Status. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (279-295).
- Finkelhor, D. & Dziuba-Leatherman, J. (1994) Children as victims of violence: A national survey. *Pediatrics*, 94, 413-420.
- Finkelhor, D. & Dziuba-Leatherman, J. (1995) Victimization prevention programs: A national survey of children's exposure and reactions. *Child Abuse and Neglect*, 19, 129-139.
- Finkelhor D, Mitchell K.J y Wolak J (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Ed. National Center for Missing and Exploited Children.
- Fitzpatrick, K., Dulin, A., & Piko, B. (2010). Bullying and depressive symptomatology among low-income in African-American youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 634-645.
- Flores J (Abril, 2008). *Cyberbullying. Guía rápida*. Descargado el 13 de septiembre de 2010 de <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/cyberbullying-guia-rapida.shtm>.
- Fonzi, A. (Ed.) (1997). *Il Budismo en Italia*. Ed. Giunti.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bachuini, D., Boniros & Costabile, A. (1999) Italy. En P.K. Smith Y Morita, J. Juger-Tas, D. Olweus, R. Catalano Y P. Slee (Eds), *The nature of school bullying*, 140-156. Ed. Routhedge.
- Freud, S. (1972). *Obras Completas: Tomo IV*. Ed. Biblioteca Nueva.
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana*. Ed. Siglo XXI, España Editores.
- Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtke, J. (1996) *Schule und gewal. Realität und wahrnehmung eines sozialen Problems*. Ed. Leske & Buderich.

- Funk, W. (1997): Violencia escolar en Alemania, estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Gambara, H. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación: Cuadernos de Prácticas*. Ed. McGraw-Hill.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. M. (2009). Acoso y violencia escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. M. (2010): Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal or Education and Psychology 2010*, 3(2), 243-256.
- Garaigordobil, M. (2011) Prevalencia y consecuencias del ciberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2011a). *Bullying y Cyberbullying: Conceptualización, Prevalencia y Evaluación*. FOCAD, Formación Contianuada a Distancia, 12, 2-22.
- Garaigordobil, M. (2011b). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2013). Ciberacoso (“Cyberbullying”) en el País Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21(3), 461-474.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. Ed. TEA.
- Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on “to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema* 27(1), 45-51; doi: [10.7334/psicothema.2014.78](https://doi.org/10.7334/psicothema.2014.78)
- García, A.D., & Jiménez, A. (2010) Estudio exploratorio y descriptivo del cyberbullying en escolares de Secundaria. *Revista Qurrriculum*, 23 Octubre, 155-164.
- García López & Martínez Céspedes (2001) Los conflictos en las aulas de la ESO. Ed. Federación de enseñantes de la Comunidad Valenciana
- García-Bacete, F.J. (2007). La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.

- García-Bacete, F.J., García, I., & Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. & Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307.
- García, R. & Martínez, R. (Coords). (2001) *Los conflictos en las aulas de ESO (un estudio sobre la situación en la Comunitat Valenciana)*. Ed. Federació d'Ensenyament de CC.OO. y L'ullal Edicions.
- García Orza, (1995): Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49, 87-103
- García, X., Pérez Giménez, A & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gac Sanit.*; 24(2), 103–108.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez-Fernández, G. & Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Menores españoles en el contexto europeo*. Ed. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Gassó, A. M., Fernández Cruz, V., Montiel Juan, I., & Agustina Sanllehí, J. R. (2018). Violencia escolar a través de medios digitales: del bullying al cyberbullying. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 57-82.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, A. & Pérez-Moreno, P. J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Rep. Checa and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101- 112.
- Gázquez, J.; Pérez-Fuentes, M.A.; Carrión, J. & Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas Violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Gázquez, J.; Pérez, M. & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gázquez, J. J; Pérez-Fuentes, M.C. Carrión, J.J: & Santiuste, V. (2010) Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.

- Geary, D. C. (2007). Evolution of fatherhood, In C. A. Salmon y T. K. Shackelford (Eds.), *Family relationships: an evolutionary perspective*. New York: Oxford University Press, pp. 115-144.
- Generalitat de Catalunya. *Juventut i seguretat a Catalunya: Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. (2001). Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior. Generalitat de Catalunya.
- Genta, M.L., Meneseni, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P.K. (1996): *Bullies and victims in schools in central and southern Italy*. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Genta, M. L., Smith, P. K., Ortega, R., Brighi, A., Guarinni, A., Thompson, F., Tippet, N., Mora-Merchán, J. A. & Calmaestra, J. (2011). Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain: findings from a Daphne Project. En Q. Li, D. Cross & P. K. Smith (Eds), *Bullying in the Global Village: Research on Cyberbullying from an International Perspective*. Ed. Wiley-Blackwell.
- Gerbner, G. & Gross, L. (1976): Living whit television: the violence profile. *Journal of Communication*, 26, 173-199.
- Gerbner, G. & Gross, L. P. (1980): "The violent face of television and its lessons", en E. I. Palmer & A. Dorr (eds.), *Children and the faces of television: teaching, violence, selling*, 149-162, Ed. Academic Press.
- Ghiso, A. & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares. Un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoé, G. (2007): Does empathy predict adolescents bullying and defending behavior?, *Agresive Behavior*, 33, 467-476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating and hostile benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

- Gobierno Vasco. (2004) *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*.Ed. Gobierno Vasco. Dpto., Empleo y Seguridad Social-Dpto. de Educación, Universidades e investigación-Departamento de Cultura.
http://www.herzuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/eu/cotenedos/informacion/dig2/eu_5614/adjuntos/bakea/ca_index.htm
- Goff, B.G. & Goddar, H. W. (1999): Terminal core values associated with adolescent problem behavior. *Adolescence*, 34(133), 47-60.
- Goffman, E. (1955), *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. *Psychiatry*, 18(3) Ed. Routledge.
www.mendeley.com/research/facework
- Goldberg, D. & Willians, P. (1988) *A user's guide to the General Health Questionnaire*.Ed. Berks: NFER-Nelson.
- Goldstein, A. (1999): Aggression reduction strategies: effective and ineffective. *School Psychology Quarterly*, 14(1), 40-58.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M. & Strohmeier, D. (2006): "Evaluation of Aggressions Reducing Effects of the "Viennese Social Competence Training". *Swiss Journal of Psychology*", 65(2), 125-135.
- Goma-I-Fraixenet, M., Grande Pérez, I., Valero, I Ventura, S. & Punti I Vidal, J. (2001). Personalidad y conducta delictiva autoinformada en adultos jóvenes. *Psicothema*, 13(2), 252-257.
- Gómez, A. (2007) La violencia en el deporte. Un análisis desde la Psicología Social. *Revista de Psicología Social*, 22(1), 63-87
- Gómez-Bahillo, C. (Coord.), Elboj, Puyal, Sanz & San Agustín (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
http://www.educaaragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME_por_10020_PRELIMINAR.pdf
- González, F. J. (2003). *Anorexia. Superar los problemas con la alimentación*.Ed. Edimat Libros.Gorriz, A. B., (2009) *Roles implicados en el acoso escolar: Comprensión de la mente, Maquiavelismo y evitación de responsabilidad*. Tesis

doctoral. Castellón , F. Ciencias Humanas y Sociales; (Dpto. de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología)

- Gorriz, P., Cuervo, G., & Villanueva B. (2011). Análisis de la evitación de responsabilidad en preadolescentes implicados en acoso escolar. *International of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 39-48.
- Gradinger P, Strohmeier D & Spiel C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift Fur Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 205-213.
- Gren-Landell, M., Aho, N., Carlsson, E., Jones, A., & Svedin, C. G. (2012). Post-traumatic stress symptoms and mental health services utilization in adolescents with social anxiety disorder and experiences of victimization. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(3), 177–184. [doi:10.1007/s00787-012-0336-z](https://doi.org/10.1007/s00787-012-0336-z)
- Guerra, C., Campaña, M. A., Fredes, V. & Gutiérrez, L. (2012). Regulación de la agresividad entre preescolares mediante el entrenamiento a madres y profesoras. *Terapia Psicológica*, 29(2), 197-211.
- Guerra, N.G., Huesman, L.R., Tolan, P. H. Van Acker, R. & Eron, L. D. (1995): Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 518-528.
- Hadler, R. J., Hoover, J. H. & Oliver, R. (1991) Student perceptions of victimization in schools. *Journal of Humanistic Education and Development*, 29, 143-150
- Hall, J. A. & Halberstadt, A. G. (1980). Masculinity and femininity in children: development of the Children's Personal Attributes Questionnaire. *Developmental Psychology*, 16(4), 270-280.
- Hawker, D. & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441–455.
- Heimer, K. (1997): Socio-Economic status, subcultural definitions, and violent delinquency. *Social Forces*, 75(3), 799-833.
- Heineman, P. P. (1972). *Mobbning-gruppvåld bland barn och vuxna*. Natur och Kultur.
- Heller, A. (1980). *Instinto, agresividad y carácter. Introducción a una antropología social marxista*. Ediciones Península.

- Hemphill, S.A. et al. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimization: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 107-116.
- Hernández, T. (2009). Una perspectiva socio-ecológica sobre el acoso escolar. Una nueva síntesis.. *Revista Internacional de Sociología* 67(3), 631-654.
- Hernández de Frutos, T. & Casares, G. E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar: Encuesta realizada al alumnado de E.S.O. en Navarra desde una perspectiva de género*. Instituto Navarro de la mujer.
- Hernández Prados M. A (2006). *Cyberbullying: Una auténtica realidad*. Memorias III Congreso Online Observatorio para la sociedad. <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=925&llengua=es>.
- Hernández, F. T. & Saraiba, B. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos en el alumnado de la E.S.O.* Ed. Dpto. de Educación y Cultura de Navarra.
- Herrera-López, M. et al. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hinduja S & Patchin JW (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.
- Hinduja S & Patchin JW (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Hoff, DL. & Mitchell, SN. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47, 652-655.
- Hoodges, E.V.E. & Perry, D. G. (1997) Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Development Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hoover, J. H., Oliver, R. & Hazler's, R. J. (1992) Bullying Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.

- Hovland, C. I. (1954): *Effects of the mass media of communication*. En G. Lindzey (Comp), *Handbook of Social Psychology (Vol. II)*: Adison Wesley: Reading Mass.
- Hoyos de los Ríos, O., Romero, L., Valega, S. & Molinares, C. (2009). El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. *Pensamiento Psicológico*, 6((13)), 109-125.
- Huesman, L. R.; Moise-Titus, J., Podolsky, C.; Eron, C. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1997-1992.. *Development Psychology*, 39((2)), 201-221.
- Imelda, G.; Arlet, C.; Salcido, D.; Núñez, T.; Perea, I. & Arana, M.A. (2010-2013): *Indicadores de violencia en niños y niñas de Primaria: Acoso y Victimización. Enfoque de Seguridad Ciudadana, Derechos Humanos y Perspectiva de Género*. 1º Congreso Internacional de Educación, "Construyendo inéditos viables".Ed. Ayuntamiento de Chihuahua. Infante, L; Hierrezuelo, L.; García Sánchez, A.; De La Morena, A.; Muñoz, J. & Trianes, M.V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(2), 277-286. [www.csic.mec/es](http://www.csic.mec.es)
- INE (2017). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. (5 de octubre de 2017)
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2010). Datos Estadísticos sobre divorcio en México 1994-2008. http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexico/cifras/MexicoCifras.aspx?e=OEm_src=OE_sec=OE_sec=M_E_ind=1002000039_E_en=Estados%20Unidos%20Mexicanos_E_an=2009.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación INTECO (2009). *Guía legal sobre cyberbullying y grooming*. Observatorio de la Seguridad de la Información.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa del Gobierno Vasco (2009). *El maltrato entre iguales en Euskadi. Investigación 2009*. <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullying2009/Bullying2009.pdf>
- Ireland J.L. & Power, C.L. (2004). Attachment emotional loneliness, and bullying behavior: A study of adult and bullying behavior: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30(4), 298-312. ISEI-IVEI (2008). *El maltrato*

- entre iguales en Euskadi*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Informe.ISEI-IVEI (2009). *El maltrato entre iguales en Euskadi*. Bilbao: Institutito Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Informe.Jaffe, P., Wolfe, D. Wilson, S. & Zak, L. (1985): Critical issues in the assessment of children's adjustment to witnessing family violence. *Canada's Mental Health*, 33(4), 15-19.
- Jares, J. (2001 a). *Aprender a convivir*. Ed. Xerais.
- Jares, J. (2001 b): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Ed. Popular.
- Jares, J. (2006): Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339,467-491.
- Jiang, X. L. & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A metaanalysis. *Developmental Review*, 25, 1-25.
- Jiang, D., Walsh, M., & Augimeri, L. K. (2011). The linkage between childhood bullying and future offending. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2), 128-135. doi: [10.1002/cbm.803](https://doi.org/10.1002/cbm.803)
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el Primer Ciclo de Educación Secundaria: Valoración de una intervención a través de los medios audiovisuales*. Tesis doctoral. Fac. de Educación, U. de Huelva.)
- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36, 181-195.
- Johnson, A. A. W. (1868) *Lectures on the Surgery of Childhood*. Ed. Routledge.
- Jolliffe, D & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29, 589-611.
- Obiedat, Z. (1996). *Bullying/violence at the school in Jordan*. IBE
- Junger-Tas, J. (1996): Youth and violence in Europe. *Studies on Crime and Crime Preventions*, 5(1), 31-57.
- Junger-Tas, J. (1999): The Netherlands. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (205-224). Ed. Routledge.

- Juvonen, J., & Galván, A. (2008): *Peer contagion in involuntary social groups: Lessons from research on bullying..* En M. Prinstein & K. Dodge (Eds), *Peer influence processes among youth*. Guilford Press.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M. & Rimpela, R. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23, 661-674.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 45–55. doi:10.1007/s00787-009-0039-2
- Kalliotis, P. (2000): Bullying as an especial case of aggression. Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 21(1), 47-64.
- Kapatzia A & Syngollitou E (2007) *Cyberbullying in middle and high schools: prevalence, gender and age differences..* Obra inédita. Tesis Doctoral, U. de Thessalonika.
- Karatzias, A., Power, K. G. & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in secondary schools: Same or separate entities?? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61
- Keith S & Martín ME (2005). Cyber-Bullying: Creating a culture of respect in a Cyber World. *Reclaiming Children and Youth*, 13, 224-228.
- Kempe, R. & Kempe, C.H. (1996). *Niños maltratados*. Ed. Morata
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R., & Benbenishty, R. (2008): Student Victimization by School Staff of an Israeli National School Campaign.. *Aggressive Behaviour*, 34((1)), 1-8.
- Klapper, J. T. (1974): *Efectos de las comunicaciones de masas*. Ed. Aguilar.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W (1996) Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Ed.Desclée de Brouwer.
- Kokkinos, C. M. & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), 520-533.
- Kowalski R & Limber S (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30.
- Kowalsky, R.; Limber, S.; & Agatston, P. (2010). *Ciber Bullying. El acoso escolar en la era digital*. Ed. Desclée De Brouwer.

- Kshirsagar, V. Y., Agarwal, R., & Baydekar, S. B. (2007). Bullying in schools: Prevalence and short-term impact. *Indian Pediatrics*, 44, 25-28.
- Kuthemba Mwale, J. B., Hauya, R. & Tizifa, J. (1996) *Secondary school discipline study*. Centre for Educational Research and Training, University of Malawi.
- Laible, D. J. & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 759-782.
- Lambert, S. F. & Cashwell, C. S. (2004). Pre-teens talking to parents: Perceived communication and schoolbased aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de Víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista de Psicología Herediana*, 2(2), 71-80.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Ed. Graó.
- Lazarus, S.R.; DeLongis, A.; Folkman, S.; & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational Out-comes. *American Psychologist*, 40, 770-779.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Editorial Planeta.
- León, B., Gonzalo, M. & Polo, M.I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.
- Li Q (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 1777-1791.
- Li Q (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*. 50, 223-234.
- Liceras-Ruiz, A. (2014). La educación informal de los medios de comunicación y la protección de los menores de la violencia en televisión: historia de un fracaso. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 353-365.
- Lind, J. & Maxwell, G. (1996) *Children's experience of violence at school*. Ed. Office of the Commissioner for Children.

- Lodeiro, D. (2001) *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación*. Tesis doctoral. U. Complutense de Madrid. López, A., Domínguez, J., Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38
- Lorenz, K. (1966): *On agresión*. Ed. Harcorut Brace Jovanovich.
- Lorenz, K. (1980). *El llamado mal: historia natural de la agresión*. Ed. Siglo XXI.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1999): Germany. En En P.K. Smith, y Morita, F. J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspectiva* (224-250). Ed. Routledge.
- Lucas, B., Pulido, R. & Solbes, I. (2011) Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*23((2)), 245-251.
- Lucas Molina, B. (2004). *Violencia entre iguales en Educación Primaria: un instrumento para su evaluación*. Trabajo de investigación Diploma de Estudios Avanzados (DEA): U. Complutense de Madrid.
- Lucas Molíns, B. & Martínez, A. (2008). El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus socioeconómico. *Internacional Journal of Developmental and Education Psychology* 1(2), 89-99..
- Lucena, R. (2004) *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales..* Tesis doctoral. U. Complutense de Madrid.
- Luciano, G.; Marín, L.; & Yuli, M. (2008). Violencia en la escuela: ¿Un problema y un desafío para la educación?? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13((1)), 27-39.
- Lucio López L. A (2009). *Agresores escolares en el ciberespacio; el cyberbullying en preparatorias mexicanas*. XI Asamblea general de ALAFEC. Guayaquil. Ecuador. 22-25 Septiembre, 1-16.
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Ediciones Pirámide. Mc. Loughlin C & Burgess J (2009). *Texting, sexting and social networking among Australian youth and the need for cyber safety education*. http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE_2009/aare_2009/paper/view/1427
- Mc. Loughlin C, Burgess J & Meyricke R (2009). Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact.

En T Lyons y G McPhan (Eds.) *ISFIRE 2009: International symposium for innovation in rural education* (29-30.). University of New England.

- Mc Quail, D. (1983): *Mass communication theory: an introduction*. Ed. Sage.
- Magendzo, A., Toledo, M. I. & Rosendelf, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. ¿Cómo identificarla? ¿Cómo atenderla?* Ed.. Lom. Magendzo, A., & Tchimino, M. (2010). *Vida escolar*. http://www.emol.com/encuestas/educadores20/pdf/segundo_periodo_/04/Abraham20Magenzo%20Clase_4_Violencia_escolar.pdf
- Manke, B. (2005). The impact of cyberbullying. mindOH! Foundation. http://www.mindoh.com/docs/BM_Cyberbullying.pdf
- Marcano, M.P.; & Carley, P.A. (2009) *Síndrome Bullying en la población de Educación Básica de la E.T.C. "Dalla Costa" de Ciudad Bolívar*. Ed. Escuela de Ciencias de la Salud, U. de Oriente..
- Marchesi, Martín, Pérez & Díaz (2006) *Estudio epidemiológico del bullying en la comunidad Valenciana*. Sindic de Greuges
- Marrero, A. (Coord.) (2006). Educación y juventud, problemas actuales y abordajes teóricos. *Revista de Ciencias Sociales*, 1919(23), 05-99. http://www.rau.edu.uy.fes.soc_
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: the Marsh y Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Martín, E. & Muñoz de Bustillo, M.C. (2009) Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema* 21(3), 439-445. <http://www.psicothema.com>
- Martín, E., Pérez, F., Marchesi, A. Pérez, E. M. & Álvarez, N. (coord.), (2006). Sindic de greuges de la comunidad valenciana. *Estudio Epidemiológico del Bullying en la Comunitat Valenciana*.
- Martínez, B., Moreno, D, Amador, L. & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective, *Psychosocial Intervention*, 20, 149-160.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, Luis V., & Monreal, M. C. (2012) Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44(2), 55-66.

- Martínez-Monteaquedo, M.C., Cándido, J., Trianes, M. V. & García, J.M. (2011) Perfiles de ansiedad escolar. Diferencias en Clima Social y Violencia entre Iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1023-1042.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-55.
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M.C., Rodríguez, T., & Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mc Loughlin, C., Burgess, J., & Meyricke, R. (2009). *Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact*. En Lyons,, T. &McPhan, G. (Eds) ISFIRE 2009: International symposium for innovation in rural education (29-30) Ed. University of New England.
- Manzanero, A. L., & Recio, M. (2012). El recuerdo de hechos traumáticos: exactitud, tipos y características. *Cuadernos de Medicina Forense*, 18(1), 19-25.
- Megargee & Hokanson (1976) *Dinámica de la agresión*.Ed. Trillas.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*.Ed. Siglo XXI.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish Secondary Schools. Espotlights 23*.Ed. SCRE.
- Mellor, A. (1999): Scotland. En P.K. Smith, &. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (91-111).Ed. Routledge.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2008): “*Dating agresión in adolescente*”. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 405-430.
- Méndez, I. (2013). Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de secundaria. (Tesis doctoral, U. de Murcia). <https://digitum.um.es/jspui/handle/10201/29622>
- Mendoza, B. (2005): *La otra cara de la violencia. El maltrato en la interacción profesor-alumno*.Ed. Universidad Complutense.
- Merino, J. (2008). *El acoso escolar – bullying una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ars)*. *Revista d’estudis de la Violència*. 4, enero / marzo.

http://www.icev.cat/bullying_joan_merino.pdf
http://www.icev.cat/bullying_joan_merino.pdf

- Merrel, K.W. (2002) *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Ed. Pro-ed
- Midthassel, U., Bru, E. & Idsoe, T. (2000): "The Principal's role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools". *School Leadership and Management*, 20, 147-160.
- Miller, N.E. (1941): The frustration-aggression hipótesis. *Psychological Review*, 48, 337-342
- Mingo, A. (2010). *Ojos que no ven... Violencia escolar y género*. *Perfiles Educativos*, 23(130), 25-48.
- Minton, S. J. (2007): "*Preventing and countering bullying behavior amongst students in Iris Schools at a nationwide level*". Tesis doctoral. Trinity College: Dublín.
- Moliner, M. (1977). *Diccionario de uso en español, tomo 1*. Ed. Gredos.
- Monbusho [Ministry of de Education] (1994) *Seito Shidojo no shomondai no Genjo to Monbusho no Shisaku ni tsuie [The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education]*. Ed. Ministry of Education.
- Monelos, M. E., Mendiri, P., García Fuentes, C. D. (2015). El bullying revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* Vol. Extr. 2. [doi: 10. 17979/reipe.2015.0.02.1299](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.1299).
- Montagu, A. (1990). *La naturaleza de la agresividad humana*. Ed. Alianza Editorial.
- Montañés, S.; Gutiérrez, R.; & Montañés, R. J. (2009) El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *En ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, (1-13).
- Moniño, M., Piñero, E., Arenal, J. & Cerezo, F. (2013). Violencia escolar y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 3(2), 137-147
- Mooij, T., (1997) "Por la seguridad en la escuela". *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Mooij, T., (1998). "Eleves et agresions aux Pays Bas". *Revue Francaise de Pedagogie*, 123, 47-61.
- Moral, M.V. (2005): Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, 36(1), 61-81.

- Mora-Merchán, J.A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas del bullying?. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-26
- Mora-Merchán, J. A. & Ortega, R. (1995) *Intimidadores y víctimas un problema de maltrato entre iguales*. Paper presented at the Fourth Congreso Estatal sobre *Infancia Maltratada*, Sevilla, 271-275.
- Mora-Merchán, J. A. & Ortega, R. (1997). *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Morita, Y. (Ed.) (1985) *Sociological study on the structure of bullying group* [Ijime shuudam no kouzo no kansuru shakaigakuteki kenkiu]. Department of Sociology, Osaka City University.
- Morita, Y & Ohsako, T. (1997) *National bullying survey in Japan, 1994-95: An international perspective*. Paper presented at the Eighth Conference of Developmental Psychology, Rennes, France
- Morris, D. (1976). *El zoo humano*. Barcelona: Plaza y Janés S. A. (Versión original 1969).
- Morris, D. (1984). *Comportamiento íntimo*. Ed. Plaza y Janés S. A.
- Muñoz de Bustillo, M.C., & Martín, E. (2007). «El mapa de mi ciudad escolar»: una guía para analizar la convivencia en la escuela. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Eds.): *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (43-48.). Grupo Editorial Universitario.
- Muslamem, B.R., & Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista de Medicina Clínica Condes*, 26(1), 14-23.
- Mynard, H. & Joseph, S. (2000) Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Mytton, J.; Diguseppi, C.; Gough, D.; Taylor, R.; & Logan, S. (2007). Programas escolares de prevención secundaria de la violencia (Revisión Cochrane traducida). En: *La Biblioteca Cochrane Plus*, Número 1. Update Software Ltd. <http://www.update-software.com>
- National Children's Home (2002). *NCH National Survey 2002 Bullying*. <http://www.nch.org.uk/information/index.php?i=237>

- National Children's Home (2005). *Putting U in the picture -Mobile phone bullying survey 2005*. http://www.nch.org.uk/uploads/documents/Mobile_bullying%20report.pdf
- Navarro, Serra, Martínez & Yubero, (2007): “*El acoso escolar entre estudiantes de primaria y su relación con la identidad de género*”. Boletín Informativo de Trabajo Social. BITS, N° 12, diciembre de 2007. E. U. De Trabajo Social de Cuenca: Universidad de Castilla La-Mancha.
- Navarro, R. (2009). *Variables psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial*. Tesis Doctoral, Universidad de Castilla - La Mancha.
- Nicolaidis, S., Toda, & Smith, P. (2002): Knowledge and attitudes about school bullying trainee teachers British. *Journal of educational Psychology*, 72, 105-118.
- Noret N & Rivers, I. (2006). *The prevalence of bullying by text message or email: results of a four year study*. Comunicación Conferencia anual de la Sociedad Británica de Psicología, Cardiff, UK.
- Nocito Muñoz, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055008.pdf>
- Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., & Arce, R. (2013). Eficacia del MMPI-A en casos de acoso escolar. Simulación y diagnóstico. *Psychosocial Intervention*, 22, 33-40
- Obiedat, Zougan., (1996) *Bullying/violence at the school in Jordán*. Ed. IBE.
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999): Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- O'Donnell, J., Hawkins, J.D. & Abbot, R. D. (1995): Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 529-537.
- Oliva, L.; Rivera, E.A.; González, M.P.; & Rey, L. (2012) Comportamiento agresivo en estudianteds de 4 años hasta 22 años de edad de Xalapa-México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Julio-Diciembre.

- Oliver C & Candappa M (2003). *Tackling bullying: Listening to the views of children and young people*. Ed. Department for Education and Skills.
- Oliveros, M. & Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. & Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. & Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Revista de Pediatría*, 62(2), 68-78
- Olthof, T. & Gossens, F. A. (2008). Bullying and the med to belouy: Early adolescents bullying related behaviour and the acceptance they desire and venire from particular classmates. *Social Development* 17(1), 24-26.
- O' Moore, A. M. (2000): "Critical Issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland". *Aggressive Bahavior*, 26, 99-111.
- O'Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). "Bullying in Dublin schools". *Irish Journal of Psychology* 10 426-441.
- O'Moore, A. M., Kirkham, C. & Smith, M. (1997). *Bullying behaviour in Irish schools: a nation-wide study*. *Iris Journal of Psychology* 18, 141-169.
- O'Moore, A. M. & Minton, S. J. (2005): "Evaluation of the Effectiveness o fan Anti-bullying Programme in Primary Schools". *Aggressive Behaviour*, 31, 609-622.
- O'More M (2009). *El Ciberacoso en las redes sociales*. <http://seguridadredessociales.wordpress.com/2009/04/06/mona-omoore-el-ciberacoso-en-las-redes>.
- Olweus, D. (1973a). *Hakkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbnig*. Ed. Almqvist &Wicksell.
- Olweus, D. (1973b). "Personality and aggresion". En Cole, J. K. & Jensen, D. D. (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* 1972.Ed. University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1983). *Low school achievement and agressive behavior in adoslescent boys*. En Magnusson, D. & Allen, V. (Eds), *Human development. An interaccional perspective*. Ed. Academic Press.

- Olweus, D. (1984). *Aggressors and their victims: Bullying at school*. En Frude, N. & Gault, H. (Eds.), *Disruptive behaviour in schools*. Ed. Wiley.
- Olweus, D. (1985). "80.000 barn er innblandent i mobbing". *Norsk Skoleblad*. Oslo, Noruega, 2, 18-23.
- Olweus, D. (1989) *Questionnaire for students (juniors and senior versions)*. *Unpublished manuscript*. Ed. University of Bergen.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Ed. Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Ed. Morata.
- Olweus, D. (1999): Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junter-Tas, D. Olweus, R. Catalano & Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, 7-27. Ed. Routledge
- Olweus, D. (2007). Acoso escolar: hechos y medidas de intervención. Foro para la convivencia: encuentro europeo de la convivencia. http://www.educa.madrid.org/binary/20/DAN_OLWEUS.pdf
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780. [doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516](https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516)
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 70-84.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139-143. [doi: 10.1016/j.copsyc.2017.04.012](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012)
- Oñate, A., Piñuel, I. & Zabalza (2005). *Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y bachiller. Informe preliminar (Informe técnico)*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. <http://www.acosoescolar.com>
- Oñate, A. & Piñuel, I. (2007) INFORME CISNEROS X. "Acoso y violencia escolar en España". Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (Iieddi). <http://www.acosoescolar.com>
- Oñederra, J. A. et al. (2005). *El maltrato entre iguales, Bullying en Euskadi: educación Secundaria* Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. ISEI-IVEI, Enero 2005. [http:// www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net)

- Organización Mundial de la Salud (2000). Convención de Palermo.
<http://www.un.org/spanish/conferences/delintransnacional/events.html>.
- Organización Mundial de la Salud (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Ed. OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2004) *Estudio de la HBSC, sobre la Perspectiva Internacional de los niños que sufren Violencia y Acoso escolar (bullying)*.
<http://www.acosoescolar.com>
- Organización Mundial de la Salud (2013). Informe sobre la violencia contra la mujer.
http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2013/violence_against_women_20130620/es
- Organización Mundial de la Salud (2014). Maltrato Infantil.
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150es>
- Organización Mundial de la Salud (2016). Informe sobre acoso escolar.
www.laopinioncoruna.es/sociedad/2016/03/16/oms-advierte-espana-ciberacoso/1051341.html.
- Orpinas, P. & Frankowski, R. (2001). The agresión scale: a self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21, 50-67
- Orte C (2006) *Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar*. En FUNCAS (2006) *Infancia y juventud: nuevas condiciones, nuevas oportunidades*, Rev. *Panorama Social*, nº3
- Ortega, R. (1994): “Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros”. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R. (1995). “Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio empírico sobre violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B.” *Infancia y Sociedad*, 28-29, 191-216.
- Ortega, R. (2001). *Conflicto, violencia y educación*. Ed. Caja Murcia
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: De la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Ortega, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, J., Buelga, S. & Cava, M. J.(2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 46(24),

- Ortega, R. & cols. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Consejería de educación y Ciencia.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora_Merchán, JM, Calmaestra, J., Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A Study of Spanihis adolescents. *Zeitschrift Fur Psychologie. Journal of Psychology*, 217, 197-204.
- Ortega, R., Elipe, P., Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15, 151-165.
- Ortega, R. Mora, J. & Mora-Merchán, J. A. (1995) *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar*. Ed. U. de Sevilla.
- Ortega, R. (1997) “El Proyecto Sevilla Anti-Violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales”. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2001). *Conflicto, violencia y educación*. Ed. Caja Murcia.
- Ortega & Del Rey, R. (2003): *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Ed. Graó
- Ortega, R. & Mora-Merchán (1996). *Working with the educational Community agains the problem of violence ameng peer at school*. The Seville anti-bullying proyect European Conference on educational Research. Sevilla.
- Ortega, R. & Mora-Merchán. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Ed. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. & Mora- Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Ed. Mergablum.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo-COVER. En Romera, E. M., Del Rey, R. & Ortega, R. (2011) Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 2011, 23 (4), 624-629.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2005) Cuestionario sobre conflictos y violencia. http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/alum_profes_nicaraguaortega_delrio-20055p.pdf
- Ortega, R. & Mora Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*. 31(4), 515-528.

- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. A. (2007). *Materiales para la convivencia escolar y su mejora*. Recuperado el 27 de Septiembre de <http://convivencia.wordpress.com/cuestionarios>.
- Ortega R, Calmaestra J & Mora Merchán JA (2008a). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Ortega R, Calmaestra J & Mora Merchán JA (2008b). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 123-132.
- Ortega, R., Romera, E., & Córdoba, F. (2008): ¿Cómo construir la convivencia en un centro educativo? *Revista de Padres y Maestros*, 313, 30-33.
- Ortega, R. (2010) (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Ed. Alianza Editorial
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Ed. Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2003). “Aprendizaje cooperativo: una escuela diferente para una sociedad diferente”. En A. Guil (Coord.), *Psicología social del sistema educativo*. Ed. Kronos.
- Ovejero, A., Smith, P. K. & Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Ed. Biblioteca Nueva.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P.H. (2000). “Guess what I just heard”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26(1), 67-83.
- Pareja, J. A. (2002) “*La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*”. Tesis doctoral. U. de Granada.
- Pariego, J.A. & Llopis, C. (1994): *Educar para la solidaridad*. Editorial CCS
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006): “Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at Cyberbullying”. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169
- Payet, J.P. (1995): *Collèges de banlieu. Ethnografie d'un monde scolaire*. Ed. Méridiens.
- Payet, J. P. (1996) *L'école et la violence – à propos de quelques tabous*. Conference, Université d'été, “Violences à l'école”.

- Peiró i Gregori, S. (2005). *Nuevos desafíos de la educación. Tomo I*. Ed. Club Universitario.
- Pelegrín, A. & García de Los Fayos, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology, 1*(1), 5-20.
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1995) A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology, 31*, 548-553.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. M. y Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79*(2), 325-338.
- Pereira, B., Mendoça, D., Nieto, C., Almeida, A., Valente, L., & E. K. Smith (1996). "Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools". Comunicación presentada en European Conference Educational Research. Sela.
- Pérez, F. & Gázquez, L. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en escuela según los estudiantes. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(3) 427-437.
- Perren, S. & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 45-57.
- Perren, S., Dooley, J. J. , Shaw, T. & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 4*(28), 1-10.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988) Victims of peer aggression. *Development Psychology, 24*, 807-814.
- Pikas, A. (1976): *Slik stopper vi mobbing*. Ed. Gyldendal
- Pikas, A. (1989): "The Common Concern Method for the treatment of mobbing. En E. Munthe & E. Roland (Eds), *Bullying: An International Perspective*. Ed. Routledge.
- Piñeiro-Ruiz, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. U. de Murcia.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006): *El Test AVE: Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones.

- Piñuel et al. (2006). Estudio Cisneros VIII. *Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Defensor del Profesor. Sindicato ANPE-Madrid. <http://www.defensordelprofesor.com>
- Postigo, S., González, R.; Mateu, C.; Ferrero, J. & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458. <http://www.psicothema.com>
- Price. J. M & Dalgleish J (2010). Cyberbullying. Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29, 51-59.
- Price, J. M. & Dodge, K. A. (1989) Reactive and pro-active aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 455-471.
- Prieto, M: T., Claudio, J., & Lucio, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68) [mayo.agosto].
- Pueyo, A., Redondo, S. (2007). La predicción de la violencia: Entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de la violencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 157-173.
- Pulido, R., Martín, G., & Lucas, B. (2011) Risk profiles and peer violence in the context of school and leisure time. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 701-711. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.V14.n2.18
- Rahimah, Hajii Ahmad, Norani, & Mohd. Salled (1997) *State-of-the-art report on bullying/school violence in Malaysia*. Ed. IBE.
- Ramírez. & Justicia (2006). “*El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia. Un estudio desde el contexto del grupo-clase*”. Tesis doctoral. U. de Granada.
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2013). Peer victimization and social phobia: A follow up study among adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(4), 533-544. [doi: 10.1007/s00127-012-0583-9](https://doi.org/10.1007/s00127-012-0583-9).
- Raskauskas J & Stoltz A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Real Academia Española (RAE), (2000). *Diccionario de la Real Academia Española*, Ed. Espasa Calpe.

- Rechea, C. (2008). *Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España*. Informe del consejo General del Poder Judicial.
- Redondo, C. & Pueyo, A. (2007). La psicología de la delincuencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 148-157.
- Reicher, S. & Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Renfrew, J. W. (2005). *La agresión y sus causas*. Editorial Trillas. S. A.
- Ricou, J. (2005). *Acoso escolar*. Rd. Editores.
- Rigby, K. (1996) *Bullying in Schools and what to do about it*. Ed. ACER.
- Rigby (2002). *New perspectives on bullying*. Ed. Jessica Kingsley Publications.
- Rigby (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in preschools and in early primary school in Australia*. National Crime Prevention (Commonwealth attorney-General's.)
- Rigby K. & Bagshaw, D. (2003). Prospects of Adolescent Students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23(5), 535-546.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1991) Bullying among Australian schoolchildren: Reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1993a) Dimensions of interpersonal relating among Australian schoolchildren and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1993b) *Peer relations questionnaire*. Ed. University of Australia.
- Ritzer, George (1993), *Teoría sociológica contemporánea*. Ed. McGraw-Hill.
- Ritzer, George (1994), *Erving Goffman, de la interacción focalizada al orden interaccional*, Ed. Siglo XXI.
- Robin, K., Limber, S., & Agatston, P. (2010). *Ciber Bullying. El acoso escolar en la era digital*. Ed. Desclée De Brouwer.
- U. de Córdoba. Rodríguez, J., Mirón, L. & Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27, 25-38.

- Rodríguez Hidalgo, A. J. (2010) Tesis doctoral. *Violencia en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la U. de Córdoba
- Rodríguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Rodríguez, J., Mirón, L. & Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27, 25-38.
- Rodríguez Hidalgo, A. J. (2010) Tesis doctoral. *Violencia en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la .
- Rodríguez, A. J. & Ortega, R., & Monks, C. (2007) Cuestionario de victimización personal y cultural entre escolares. En Rodríguez, A. J. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: Bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Tesis doctoral. Ed. U. de Córdoba, Dpto. de Psicología, F. de CC. de la Educación. Servicio de Publicaciones de la U. de Córdoba.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Ed. Temas de hoy.
- Rodríguez, N. (2006). *Stop Bullying. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. Ed. RBA
- Rodríguez, M. & Palomero, J. (2001). Violencia en las aulas. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 41. <http://www.aufob.org/publica/reifp/02>
- Rojas, M. (1996). *Las semillas de la violencia*. Ed. Espasa
- Rojas, M., (1999). *La pareja rota: familia, crisis y superación*. Ed. Espasa-Calpe.
- Roland, E. (2002): Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Roland, E. (2007): *Mobbingens psykologi*. Ed. Universitetsforlaget.
- Roldán y Colaboradores (2011). *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying*. Ed. Altaria.

- Romera, E.M., Del Rey, R. & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Rudy, R. & Grusec, J. E, (2006). Authoritarian Parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68-78.
- Rugby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004): "Working to prevent school bullying: key issues". En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Ed. Cambridge University Press, 1-12.
- Rule, B.G. & Nesdale, A. R. (1976): Emotional arousal and aggressive behavior. *Journal of Personality*, 42, 467-481
- Ruth & Kempe (1996). *Niños maltratados*. Ed. Morata
- Sáenz, T. & al. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este. http://www.larioja.org/npRioja/cache/documents/768835_escolar.pdf
- Sáenz, D., Calvo, J., Fernández, F., Silván, A. (2005) *El acoso escolar en los centros educativos de la Rioja*. La Rioja: Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este. http://www.larioja.org/npRioja/cache/documents/768835_escolar.pdf
- Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. Ed. Turku Yliopisto.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2002a). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44, 269-277.
- Salmivalli, C. (2002b). *Making use of the peer group power in preventing and intervening in bullying*. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=6915&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Salmivalli, C. (2005): "Consequences of school bullying and violence". En E. Munthe, E. Soll, E. Ytre-Arne y E. Roland. (eds.), *Taking fear out of schools*. Ed. University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.

- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective Relations Among Victimization, rejection, friendlessness, and Children's self- and peer-perceptions. *Child Development, 76*, 1161-1171.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). "Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools". *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246-258.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A, & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *Aggressive Behavior, 75*, 465-487.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K, Österman, K, & Kaukiainen, A (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, 305-312.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2008): *Bullies, victims, and bully-victim relationships*. En K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press.
- Salmivalli & Nieminen, E. (2002): Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Sánchez, C. & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. 22(2)*, 137-149.
- Sánchez, V., Ortega-Rivera, R., & Viejo, C. (2008): Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología, 2(1)*, 97-109.
- Sanmartín, J. (2001). *Las raíces de la violencia*. En A. Serrano (Ed.), *Primera Jornadas sobre violencia en educación. Perspectivas interdisciplinarias de explicación e intervención pedagógica*. Editorial Club Universitario.
- Sanmartín, J. (2004). *Agresividad y violencia*. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos (21-46)*. Editorial Ariel, S. A.

- Santos, C. & Cerezo, F. (2011) Estatus social de los sujetos implicados en Bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(2), 137-149.
- Save The Children (2014). *Acoso escolar y Ciberacoso: Propuestas para la acción*. Gobierno de España, Ed. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. www.savethechildren.es/@savetChildren.
- Saz, A. I. (2000). *Diccionario de psicología*. Ed. Libro-Hobby-Club, S.A.
- Scandroglio, B., López, J. & San Juan, M. (2008). Pandillas: Grupos juveniles y conductas desviadas. La perspectiva psicosocial en el análisis y la intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14, 6(1), 65-94. http://www.Psicopedagogía.org/revista/articulos14/spannol.investigacion_Art_14_222
- Scholte, R. H. J., Van Lieshout, C. F. M. & Van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence*, 11, 71-94.
- Schramm, W., Lyle, J. & Parker, E. (1961): *Television in the Lives Our Children*. Standfort University Press.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1993) The emergence of chronic peer victimización in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2009). Proactive Coping. En E. J. López (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (393-407). Ed. Blackwell.
- Sears, R.R. (1941): Non-aggressive reactions to frustration. *Psychological Review*, 48, 343-346.
- Seisdedos, N. (1995). AD. *Cuestionario de conductas antisociales y delictivas*. TEA Ediciones.
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros de escuela*. Ed. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrano, A. (2006). *Incidencia de la violencia escolar*. En A. Serrano Sarmiento (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. E. Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shomaker, L. B. & Furman, W. (2009). Parent-adolescent relationship qualities, internal working models, and attachment styles as predictor of adolescents' interaction with friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(5), 579-603.

- Silva, F. & Martorell, C. (1982). *La batería de socialización*. Ed. Promolibro.
- Silva, F. & Martorell, C. (1989). *BAS 1 y 2*. TEA Ediciones.
- Since (1993): France. En P. K. Smith, & Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (129-139). Ed. Routledge.
- Skinner. B.F. (1986). *Ciencia y conducta humana*. Ed. Martínez Roca.
- Slonje R & Smith PK (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P K., & Sharp (1994). *School Bullying Insights and perspectives*. Ed. Routledge.
- Smith, P. K. (1999): Uk and Ireland. En P.K. Smith, Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalana & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: a cross-national perspectiva* (pp. 68-80). Ed. Routledge.
- Smith, P. K. (2003): *Violence in Schools. The Response in Europe*. Londres: Roudtledge-Falmer.
- Smith, P. K. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. En J. Sanmartín (Coord.). *Violencia en la escuela* (pp. 59-76). Valencia: Centro Reina Sofía.
- Smith PK, Mahdavi J, Carvalho M & Tippett N (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. RBX03-06. Ed. DES. <http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/pdf/CyberbullyingreportFINAL230106..>
- Smith PK, Mahdavi J, Carvalho M, Fisher S, Russell S & Tippett N (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Singer, J.L.; Singer, D.G. & Rapaczynsky, W. (1984a): Family patterns and television viewing as predictors of childre's beliefs and aggression. *Journal of Comunication*, 34(2), 73-89.
- Singer, J.L.; Singer, D.G. & Rapaczynsky, W. (1984b): Children's imagination as predicted by family patterns and television-viewing: A longitudinal study. *Genetic Psychology Monographs*, 110, 43-69.
- Skapinakis et al. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC Psychiatry*, 11(1), 22.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Ed. Macmillan.

- Slee, P.T. (1995). Bullying in the playground: The impact of inter-personal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environment*, 12, 320-327.
- Slonge, R., & Smith, P.K. (2008): Cyberbullying: Another main type of bullying?? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P. K. (1999): UK and Ireland. En P.K. Smith, & Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (68-80). Ed. Routledge.
- Smith, P. K. (2003): *Violence in Schools. The Response in Europe*. Routledge-Falmer.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, C. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Anti-Bullying Alliance.
- Smith, P. K., & Sharp S (Eds) (1994). *School bullying Insights and perspectives*. Ed. Routledge.
- Smith & J. Whitney (1994). *How to measure bullying in your school*. En Sharp & P. K. Smith (Eds) *Tackling bullying in your school* (7-21). Ed. Routledge.
- Smorti, A., Ortega-Rivera, J., & Panucci, S. (2005): Narrative Strategies Among Early Adolescents Involved in Bully-Victim Relationships.. *Journal of School Violence*, 4, 5-28.
- Solberg M. E., Olweus, D., & Endresen, I.M. (2007): Bullies and victims at school: Are they same pupils?? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Sourander, et al. (2006). Childhood predictors of male criminality: A prospective population-based follow-up study from age 8 to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(5), 578-586. [doi:10.1097/01.chi0000205699.58626.b5](https://doi.org/10.1097/01.chi0000205699.58626.b5)
- Sourander, A., Brunstein-Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M. et al. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67, 720-728.
- Spaun, K. Von. (1996). *Gewalt und Aggression an der Schule*. Arbeitsbericht Nr. 276 des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB). ISB,

- Spelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Stenbacka, M., Moberg, T., Romelsjö, A. & Jokinen, J. (2012). Morality and causes of death among violent offenders and victims-a swedish population based longitudinal study. Stenbacka M. Moberg T. Romelsjö A. Jokinen J. *BMC Public Health*, 17, 12-38.
- Strassber, Z., Dodge, K. A., Petit, G. S. & Bates, J. E. (1994) Spanking in the home and children`s subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6, 445-461.
- Strohmeier, D., Atria, M., & Spiel. C. (2008): WiSK: Ein ganzhaltigs Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. En T. Malti & S. Perren (Eds), *Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart, 214-230
- Strom, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A stud of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu>.
- Suckling, A. & Temple, C. (2006) *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Ed. Morata.
- Sullivan, K., (1998a) The great New Zealand educational experiment and the issue of teachers as professionals. En Sullivan, K. (ed.) *Education and change in the Pacific Rim: Meeting the challenges*. Ed. Triangle Books/Oxford Studies in Comparative Education, 7..
- Sullivan, K., (1998b) The David and Goliath routine can backfire-tread carefully:: A focus-group evaluation of the Kia Kara anti-bullying kit. *Annual Review of Education*, 7.
- Sullivan, K., (1998c) *An evaluation of the New Zealand Police`s Kia Kara programme a resource kit about bullying*. Ed. New Zealand Police.Sullivan, K., (1999) *Racist bullying: Creating understanding and e strategies for teachers*. En Leicester, M., Mogdil, S. and Mogdil, C. (Eds) *Values, culture and education*, Series One, Vol. 2. Institutional Issues. Ed. Cassell.
- Sullivan, K., (1999): Aotearoa/New Zealand. En P.K. Smith, &. Morita, J. Junter-Tas, D. Olweus, R. Catalana & P. Slee (Eds.), *The nature school bullying: A cross-national perspective* (340-355). Ed. Routledge.

- Sullivan, K., (2000). *The anti-bullying handbook*. Ed. Oxford University Press.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Ediciones CEAC.
- Shute, R., Owens, L., & Slee, P. (2008): Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression?? *Sex Roles*, 58, 477-489
- Schuster, M. A. y Bogart, L. M. (2012). Did the Ugly Duckling Have PTSD? Bullying, Its Effects, and the Role of Pediatricians. *Pediatrics*, 131(1), 288–291. [doi:10.1542/peds.2012-3253](https://doi.org/10.1542/peds.2012-3253)
- Sourander A, Brunstein A, Ikonen M et al (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados con el acoso cibernético entre los adolescentes: Un estudio poblacional. *Archives of General Psychiatry*, 67, 720-728.
- Sureda J, Comas R, Morey M, Mut B, Salva F & Oliver M (2009). *Les TIC i els joves a les Illes Balears: Equipament i usos de les tecnologies de la informació i la comunicació per part dels joves de les Illes Balears d'entre 15 i 16 anys*. Ed. Fundació IBIT.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1993) The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Tamar, F. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 103-115
- Tapper, K. y Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.
- Tardieu, A. (1868) Etude médico-légale sur l'infanticide. París: J-Bailliére et fils. librerías de L'Academia Imperial de Medicine.
- Tattum (1989). *Violence and aggressions in schools*. In Tattum, D. & D. (Eds), *Bullying in Schools*. Ed. Trentham Books.
- Tattum, D. & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*. Ed. David Fulton.
- Tautmann, A. (2008). Matrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- Terefe, D. & Mengistu, D. (1996) Violence in school: a baseline study in and around some Addis Ababa schools. Analysis of the Children's Personal Attributes Questionnaire (Short form) with a sample of African American adolescents. *Sex Roles*, 52(3-4), 237-244.
- Tobeña, A. (2001). *Anatomía de la*

- agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo.* Ed. Galaxia Gutenberg.
- Toomey, B.G. & Christie, D. J. (1990): *Social stressor in childhood: Poverty, Discrimination and catastrophic events.* En L.E. Arnold (Ed), *Childhood stress* (423-458). Ed. Wiley & Sons.
- Topçu Ç, Erdur-Baker Ö & Çapa-Aydin Y (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *Cyberpsychology & Behavior, 11*, 643-648.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2000) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.* Ed. Narcea.
- Torrego, J. C. (2006) ¿Qué sucede en la convivencia en nuestros centros? Propuestas para avanzar. *Revista de PMadres de alumnos y alumnas.* Ceapa, 85, 19-22.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2006) *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos.* Ed. Graó.
- Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., Estévez-López, E., Musitu, G. & García-Fernández, J.M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en la población española. *Aula Abierta, 39*(1), 37-50.. [http://www.uniovi.net/ICE/publificaciones/Aula Abierta/](http://www.uniovi.net/ICE/publificaciones/Aula%20Abierta/)
- Trautman, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena, 79*(1), 13-20.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., Le Beblanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H. & David, L. (1992) *Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study.* En McCord, J. & Tremblay, R. E. (117-138). Ed. Guilford Press.
- Tresgallo, E. (2006a). Trabajo de Investigación. El “BULLYING”. *Análisis de dicho fenómeno en una muestra de cincuenta discentes de primero de E.S.O.* <http://www.acosomoral.org/indexbully.htm>
- Tresgallo, E. (2006b). *Violencia Escolar. “Documento para Padres y Educadores”.* <http://www.acosomoral.org/tresgallo2.htm>
- Tresgallo, E. (2006c). *Violencia Escolar. “Documento para Padres y Educadores”.* <http://el-refugio.net/bullying/violencia-escolar.htm>

- Tresgallo, E. (2006d). *Violencia Escolar. ("Fenómeno Bullying")*. Documento para Padres, Alumnos y Profesores. "De las razones y excusas esgrimidas por el Bully para agredir a sus víctimas". "De las razones que imprimen carácter en materia de Violencia Escolar ("Bullying"). <http://www.acosomoral.org/pdf/violenciaescolarTresgallo.pdf> PDF
- Tresgallo, E. (2006e). *Violencia Escolar. ("Fenómeno Bullying")*. Documento para Padres, Alumnos y Profesores. "De las razones y excusas esgrimidas por el Bully para agredir a sus víctimas". "De las razones que imprimen carácter en materia de Violencia Escolar ("Bullying"). <http://www.el-refugio.net/violencia-escolar-emilio-tresgallo.pdf>
- Tresgallo, E. (2007a). *Lo que deben saber los Padres sobre el Acoso Escolar. Pautas de Actuación*. <http://www.acosomoral.org/tresgallo3.htm>
- Tresgallo, E. (2007b). *Bullying: Intervención desde la Familia. Una realidad ineludible. "La Familia a la Palestra"*. <http://www.acosomoral.org/documentos/Intervenci%F3n%20Familiar%202.doc>
- Tresgallo, E. (2007c). *Las Universidades del "Bullying": Los modelos, ejemplos, entornos y actitudes poco edificantes y favorecedores del Acoso Escolar a examen*. <http://www.acosomoral.org/documentos/UNIVERSIDADES%20DELBULLYING%20Emilio%20Tresgallo%Saiz%Pedagogo-Orientador.doc>
- Tresgallo, E. (2008). *Maltrato entre Iguales. El fenómeno "Bullying". De las Razones y Excusas Esgrimidas por el Bully para Acosar y Agredir a sus Víctimas*. <http://www.santillana.es/recursos.html?lang=es><http://www.santillana.es/recursos.html?lang=es>
- Tresgallo, E. (2008a): Reflexiones sobre el "bullying". *Aula de Innovación Educativa*, 176, 70-72.
- Tresgallo, E. (2008b). Violencia escolar ("bullying"): documento para padres y educadores/ "Bullying": a document for parents and teachers.. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 19((3),),328-333.
- Tresgallo, E. (2011a). El bullying desde la visión del maestro: Conciencia crítica ante el problema del bullying (pp. 99-138). En Roldán y col. (Ed.). *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying*. Ed. Altaria.

- Tresgallo, E. (2011b): *El acoso escolar y las actitudes defensivas en el primer ciclo de Educación Primaria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 22((1)), 1er Cuatrimestre, 28-37.
- Tresgallo, E. (2011c): La bofetada feliz: una nueva táctica de acoso escolar.. *Aula de Innovación Educativa*, 201, 51-53.
- Tresgallo, E. (2018). Claqueta antibullying: “Los vigilantes de la convivencia en el recreo”. *Aula de Secundaria*, 26,(37-40).
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Ed. Aljibe.
- Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*. Ed. Narcea.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of Defiance Theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3(2-3), 299-312.
- Ttofi M. M., Farrington, D. P., Lösel & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89.
- Tubela, P (2014, Junio 6). Descubiertos en Irlanda 800 esqueletos de recién nacidos. www.elpais.com/sociedad/2014/06/04/...1401871142_079898.html
- Uruñuela, N. (2006). “*Estudio sobre la convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual*”. Congreso La Disrupción en las aulas. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Urrea, J. (2004). *Escuela práctica para padres*. Ed. La Esfera de los Libros.
- Urrea, J. (2006). *El Arte de Educar*. Ed. La Esfera de los Libros
- Urrea, J. (2006). *El pequeño dictador*. Ed. La Esfera de los Libros
- Valdés, A. A., Ernesto Alonso, C. & Torres, G. M. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. 29((3)), septiembre-diciembre.
- Vandebosch H, & Van Cleemput K (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media Society*, 11, 1349-1371

- Vanderbilt, D. & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Pediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320.
- Van Rillaer, J. (1977). *La agresividad humana*. Ed. HerderVarela, J., Tijmes, C. & Sprague, J. (2009). *Paz Educa. Programa de prevención de la violencia escolar*. Ed. Fundación Paz Ciudadana.
- Vaughan, M., Quiang, F., Bender, K., DeLisi, M. Beaver, K., Perron, B. & Howard, M. (2010). Psychiatric correlates of bullying in the United States: Findings from a national sample. *Psychiatric Quarterly*, 81, 183-195
- Veenstra et al. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4). 672-682.
- Velasco, M. J. (2012). *Violencia y autocontrol en adolescentes de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)*. Tesis doctoral. Dpto. MIDE II (OEDIP), F. de Educación, UNED.
- Velasco, M. J. (2012). *Cuestionario sobre violencia reactiva e instrumental y su relación con el autocontrol en adolescentes*. En Tesis doctoral. *Violencia y autocontrol en adolescentes de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Dpto. MIDE II (OEDIP), UNED.
- Velasco, M.J. (2013). Violencia reactiva e instrumental. La impulsividad como aspecto diferenciador. *Revista de Educación*, 361, mayo-agosto, 665-685
- Velasco, M. J. & Álvarez, B. (2015). Perfiles y percepciones de género en violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 211-231.
- Velasco, J., Seijo, D. & Vilariño, M. (2013). Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. En R. González Cabanach, R. Fernández Cervantes, R. Arce, M. del Mar Ferradás, & Freire. *Psicología y Salud II. Salud Física y Mental*, 113-126. GEU Editorial.
- Vieira, M. Fernández, J. & Quevedo, G. (1989). *Violence, bullying and counselling in the Ibericam Península*, en E. Roland y E. Muntle (Eds), *Bullying: A International perspective*. Ed. David Fulton Publishers.
- Villalba, M.; Borja & Hernández, M. T. (1996): *La Tolerancia. El Derecho a la Diferencia. Materiales para la Educación en Valores*. CIDE MEC.
- Volling, B. L., McElwain, N. L., Notaro, P. C. & Herrera, C. (2002). Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant

- attachment and emerging self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 16, 447-465.
- Xunta de Galicia (2013). *Protocolo General de prevención, detección y tratamiento del acoso escolar y ciberacoso. (Protocolo Xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso)*. www.edu.xunta.es.
- Walker, H. M. (2010). Relational aggression in schools: Implications for future research on screening intervention and prevention. *School Psychological Review* 39, 594-601.
- Watson, J. B. (1961). *El Conductismo*. Ed. Paidós
- Weiss J. M., Mouttapa, M., Cen, S., Johnson, C.A. & Unger (2011). Longitudinal Effects of Hostility, Depression, and Bullying on Adolescent Smoking Initiation. *Journal of Adolescent Health*, 48(6), 591-596.
- Wissow, Laurence (1998): *Infanticide*. *The New England Journal of Medicine*, 339, 1239.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the Nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary. *Educational Resesearch*, 35, 3-25.
- Wolke, D. & Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1029.
- Wolke, D., Woods, S., & Stanford, K. (2001). Bullying and victimization of primary schoolchildren in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Ybarra M, Diener-West M & Leaf P (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42-50.
- Ybarra, M. & Mitchel, K. (2004) Online aggressor/target, aggressors and target: a comprison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.
- Ybarra M. L., Mitchell K. J., Wolak, J. & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth Internet safety survey. *Pediatrics*, 118, 1169-1177.

- Ybarra M. L. & Mitchell JK (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, 121(2), 350-357.
- Ybarra M. L., Mitchell KJ, Wolak J & Finkelhor D (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth Internet safety survey. *Pediatrics*, 118, 1169-1177.
- Yoneyama, S. & Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24, 315-330
- Yubero, S., Ovejero, A. & Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25, 283-293.
- Yuste, N. & Pérez, M.C. (2008) Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, E. (2014). La comunicación familiar en la victimización del bullying y el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Education Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 5((1) [doi:10.1760/ijodaep.2014.n1.v5.692](https://doi.org/10.1760/ijodaep.2014.n1.v5.692)
- Yubero, S., Larrañaga, E., Villora, B. & Navarro, R. (2017). *International Journal of Environmental Research and Public Health*. [doi:10.3390/ijerph14101180](https://doi.org/10.3390/ijerph14101180).
- Zabalza, M. A. (2001): *La convivencia en los centros escolares: una visión de conjunto. XII jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado*. Consello Escolar de Galicia.
- Zaczyk, C. (2002). *La agresividad. Comprenderla y evitarla*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Ziegler, S. & Rosenstein-Manner, M. (1991) *Bullying at school: Toronto in an international context*. Toronto Board of Education.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES

(CUDEVEI), Tresgallo, (2010)

**VERSIONES EN CASTELLANO
Y EN GALLEGO**

CUESTIONARIO CUDEVEI DEL ALUMNO

VERSIÓN CASTELLANA

CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES (CUDEVEI), Tresgallo, (2010)

Soy un chico..... Soy una
chica.....Edad.....Curso.....
Repetidor.....SI.....NO.....Nº de alumnos que
hay en tu clase.....Nombre
del
Colegio.....Tipo
de Centro: Público.....Privado-
Concertado
Localidad.....Provincia.....
.....

El Cuestionario que te presentamos, es un instrumento con el que se pretende conocer el fenómeno de la Violencia entre los escolares de edades comprendidas entre 10-12 años, de los Centros Educativos de Galicia y, como consecuencia, mejorar la convivencia entre los mismos. Necesitamos tu colaboración. Sólo tienes que leer con atención cada una de las cuestiones y contestar con sinceridad, poniendo una o varias cruces en cada alternativa.

1. ¿Dónde se producen acosos en tu Colegio?

- a) Nunca se producen
- b) Dentro del centro escolar
- c) En las aulas
- d) En los pasillos
- e) En el patio de recreo
- f) En la biblioteca
- g) A la entrada
- h) En los cambios de clase
- i) A la salida

- j) Fuera del centro escolar
- k) En los servicios (WC)
- l) En el salón de actos
- m) En el gimnasio
- n) No sabe/no contesta

2. ¿En tu centro escolar o fuera de él, has sido acosado alguna vez?

- a) No, nunca
- b) Sí una vez
- c) Dos o más veces
- d) Muchas veces
- e) No sabe/no contesta

3. Los acosos escolares en tu colegio se producen utilizando métodos tradicionales de acoso

- a) Mediante agresiones verbales
- b) Patadas y puñetazos
- c) No dejando participar a las víctimas en los juegos
- d) Excluyendo a la presunta víctima
- e) Hablando mal y a espaldas de la víctima.
- f) Destrozando sus objetos y hurtando sus posesiones.
- g) No sabe/no contesta

4. Algunos de los modernos sistemas de acoso escolar se producen mediante el móvil. ¿Conoces algún caso de acoso escolar en tu colegio mediante este sistema?

- a) No conozco ningún caso
- b) He oído hablar de algún caso
- c) En ocasiones se utiliza el móvil para este fin
- d) Sí, conozco algunos casos esporádicos

- e) Casi siempre se utiliza el móvil en los acosos de mi colegio
- f) No sabe/no contesta

5. En alguna ocasión ¿has leído algún mensaje de algún compañero acosado?

- a) No, nunca
- b) Sí, en una ocasión
- c) Sí, en varias ocasiones
- d) Sí, casi todas las semanas
- e) Sí, casi todos los meses
- f) Sí, todos los cursos
- g) Sí, todos los cursos
- h) No sabe/no contesta

6. Resume en 3 ó 4 párrafos algún mensaje agresivo mediante (SMS) que hayas tenido oportunidad de leer, sin nombrar a los chicos implicados.

Sms:.....

7. ¿Sabes si algún compañero de tu colegio ha grabado escenas de acoso escolar con el móvil, y cuáles eran sus pretensiones u objetivos?

- a) No, lo desconozco
- b) Sí, pretendía pasar un buen rato a costa de la víctima
- c) Sí, quería reírse de la víctima
- d) Sí, pretendía pasar las escenas a sus conocidos
- e) Sí, deseaba humillar a la víctima

- f) No sabe/no contesta

8. Los acosos escolares por correo electrónico (E-mail) también se dan en ocasiones. ¿Conoces algún caso en tu colegio de alguien que haya sido acosado mediante este sistema?

- a) No conozco ninguno
- b) Sí, conozco un caso
- c) Sí, conozco algún caso
- d) Conozco varios casos
- e) Sí, conozco muchos
- f) No sabe/no contesta

9. Cuando tus compañeros reciben acoso a través de E-mail, SMS, blogs, otros ¿qué hacen?

- a) Lo ocultan y lo silencian por miedo
- b) Se lo cuentan a sus mejores amigos
- c) Se lo comunican a sus padres
- d) Informan a un profesor de toda confianza
- e) Informan a otras personas
- f) No sabe/no contesta

10. Si has tenido ocasión de conocer algún caso de acoso o intimidación mediante E-mail, ¿podrías escribir el mensaje enviado por el agresor a la víctima? (no pongas el nombre de los implicados).

Email:.....

.....
.....

11. Algunos casos de acoso escolar se llevan a cabo mediante blogs. ¿Se da en tu colegio este tipo de acoso?

- a) No lo conozco
- b) Sí, conozco algún caso
- c) Sí, abundan los casos
- d) Sí, hay muchos casos
- e) Otras posibles respuestas (puedes señalarlas si lo deseas)
- f) No sabe/no contesta

12. ¿Por qué crees que el acosador utiliza los blogs para acosar e intimidar a sus víctimas?

- a) No sé, lo ignoro
- b) Lo hace porque él también fue acosado en algún momento
- c) Para vengarse de la víctima
- d) Para presumir de fuerte
- e) Para humillar a la víctima
- f) No sabe/no contesta

13. Los acosadores que tú conoces, o de los que has oído hablar son:

- a) Felices
- b) Vagos y poco estudiosos
- c) Alegres
- d) Chicos enfermos
- e) Trabajadores y responsables
- f) Altos y fuertes
- g) Repetidores
- h) Infelices
- i) Pequeños y bajos
- j) Muchachos traumatizados por algo (indica la razón si lo deseas).....

- k) Agresivos
- l) Muy tranquilos
- m) Iniciados en el alcohol y/o drogas
- n) No sabe/no contesta

14. Las víctimas de tu colegio:

- a) Son chicos honrados
- b) Son chicos inteligentes
- c) Son bajos y gorditos
- d) Son malas personas
- e) Son acosados por envidia
- f) Son merecedores de los que les ocurre
- g) Son gruesas, feas y con gafas
- h) Son trabajadores y responsables
- i) No usan ropa de marca
- j) Tartamudean al hablar
- k) Poseen algún defecto físico.....
- l) Son unos “pringaos”
- m) No sabe/no contesta

15. Los acosadores de tu colegio que tú conoces o de los que has oído hablar:

- a) Tienen problemas en el colegio
- b) Nunca se pelean
- c) Tienen conflictos y problemas familiares
- d) Son honrados
- e) Buscan peleas y se meten en problemas
- f) No sabe/no contesta

16. Si conoces algún caso de algún amigo o compañero que haya sufrido acoso en tu colegio, ¿cómo se sintió?

- a) Se puso enfermo

- b) Se sintió muy decaído
- c) Estaba muy triste
- d) Padecía depresión
- e) Se sentía muy mal
- f) No sabe/no contesta
- c) Nunca participan en ninguna de las actividades propuestas por el colegio
- d) No sabe/no contesta

17. Las víctimas de tu colegio desde que comenzaron a sufrir el acoso escolar se muestran:

- a) Inquietos e intranquilos
- b) Salen a la calle con normalidad
- c) No duermen bien
- d) Faltan a clase más de lo normal
- e) Suspenden asignaturas
- f) Han perdido la concentración
- g) Tienen miedo asistir al colegio
- h) Aprueban todo
- i) Padecen pesadillas nocturnas
- j) No sabe/no contesta

18. Las víctimas de tu colegio, antes de ser acosadas:

- a) Tenían pocos amigos
- b) Les costaba hacer amistades
- c) Estaban solos y aislados
- d) Hacían amigos con bastante facilidad
- e) Eran comunicativos y sociables
- f) Eran chicos raros
- g) No sabe/no contesta

19. Los padres de los acosadores de tu colegio:

- a) Nunca acuden al colegio
- b) Hablan con el Tutor alguna vez

20. Los padres de los niños de tu centro que intimidan y acosan a los demás:

- a) No saben que sus hijos acosan a los demás
- b) Son avisados e informados por el colegio
- c) Sospechan algo de la citada situación
- d) No hacen caso cuando son avisados por el colegio
- e) Pasan del tema
- f) No sabe/no contesta

21. En tu opinión ¿de dónde crees tú que obtienen los acosadores las ideas para intimidar y acosar a los demás?

- a) De las series de TV (películas y otros programas agresivos)
- b) De su imaginación
- c) De la publicidad
- d) De las consolas y los videojuegos
- e) Se las transmiten sus amigos
- f) Las piensan con sus amigos en grupo
- g) De Internet
- h) No sabe/no contesta

1. Sabes que las consolas y los videojuegos son utilizados por los jóvenes frecuentemente. Nombra los 10 videojuegos MÁS AGRESIVOS que conozcas.....

.....

.....
.....
.....
.....

23. ¿Alguno de los videojuegos citados en la pregunta 22, crees que ha podido inspirar a algún agresor de tu colegio?

- a) No, en ningún caso
- b) Sí, uno (puedes nombrarlo).....
- c) Varios (cítalos)
- d) No sabe/no contesta

24. Hay personas que opinan que las películas pueden inspirar violencia. ¿Sabes si en tu colegio algún agresor se ha inspirado alguna vez en alguna película para intimidar y acosar a los demás?. En caso afirmativo, cita algunas películas que hayan servido de inspiración:

.....
.....
.....
.....

25. Cita, si sabes, alguno de los lugares de Internet dónde los agresores cuelgan sus imágenes para intimidar y agredir a sus víctimas:

- a) En alguna página Web (puedes citar alguna).....
- b) En YouTube
- c) En páginas de Internet para jóvenes (cítalas si lo deseas)
- d) No sabe/no contesta

26. ¿En tu centro trabajáis algún programa para luchar contra la Violencia Escolar (“Bullying”)?:

- a) No tenemos ninguno
- b) Sí y lo llevamos a cabo en la Tutoría
- c) No conocemos ningún programa
- d) Nadie nos ha hablado de ello
- e) No sabe/no contesta

27. ¿Crees que tu colegio está sensibilizado con este problema?

- a) No, aún no estamos sensibilizados
- b) Desconocemos el problema y necesitamos más información
- c) Sí, pero poco
- d) Sí, bastante
- e) Sí, mucho
- f) Sí, tenemos un Plan para mejorar la convivencia llamado
- g) No sabe/no contesta

28. ¿Qué sanción impondrías a los agresores de tu centro escolar?

- a) Ninguno
- b) Alguno pero no se me ocurre
- c) Expulsarlo a casa durante una semana
- d) Realizar trabajos beneficiosos para el colegio

(limpiar, arreglar
el huerto ...)

f) No sabe/no
contesta

e) Expulsión
definitiva del
colegio

Gracias por tu valiosísima colaboración.

CUESTIONARIO CUDEVEI DEL ALUMNO

VERSIÓN GALLEGA

CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUAIS. (CUDEVEI), Tresgallo (2010)

Risca a/s resposta/s correcta/s
Son un rapaz.....Son unha rapaza.....Idade.....Curso.....
Repetidor:SE.....NON.....Nº de alumnos que hai na túa claseNome do Colexio.....Tipo de Centro:Público.....Privado-Concertado..... Localidade.....Provincia.....

.....
O Cuestionario que che presentamos, é un instrumento co que se pretende coñecer o fenómeno da Violencia entre os escolares de idades comprendidas entre 9-12 anos, dos Centros Educativos de Galicia e, como consecuencia, mellorar a convivencia entre os mesmos. Necesitamos a túa colaboración. Só tés que ler con atención cada unha das cuestións e contestar con sinceridade, poñendo unha o varias cruces en cada alternativa.

1. Onde se producen acosos no teu Colexio?

- a) Nunca se producen
- b) Dentro do centro escolar
- c) Nas aulas
- d) Nos corredores
- e) No patio de recreo
- f) Na biblioteca
- g) Á entrada
- h) Nos cambios de clase
- i) Á saída
- j) Fóra do centro escolar
- k) Nos servizos (WC)
- l) No salón de actos
- m) No ximnasio
- n) Non sabe/non contesta

2. No teu centro escolar ou fóra del, fuches acosada algunha vez?

- a) Non, nunca
- b) Sí unha vez
- c) Dúas ou máis veces
- d) Moitas veces
- e) Non sabe/non contesta

3. Os acosos escolares no teu colechio producense utilizando métodos tradicionais de acoso

- a) Mediante agresións verbais
- b) Patadas e puñadas

- c) Non deixando participar ás vítimas nos xogos
- d) Excluindo á presunta vítima
- e) Falando mal e de costas á vítima.
- f) Esnaquizando os seus obxectos e roubando as súas posesións.
- g) Non sabe/non contesta

4. Algúns dos modernos sistemas de acoso escolar prodúcense mediante o móbil. Coñeces algún caso de acoso escolar no teu colechio mediante este sistema?

- a) Non coñezo ningún caso
- b) Oín falar dalgún caso
- c) En ocasións utilízase o móbil para este fin
- d) Sí, coñezo algúns casos esporádicos
- e) Utilízase móbil case sempre nos acosos do meu colechio
- f) Non sabe/non contesta

5. Nalgunha ocasión liches algún sms dalgún compañeiro acosado?

- a) Non, nunca
- b) Si, nunha ocasión
- c) Si, en varias ocasións
- d) Sí, case todas as semanas
- e) Sí, case todos os meses
- f) Sí, todos os cursos
- g) Non sabe/non contesta

6. Resume en 3 ou 4 parágrafos algunha mensaxe agresiva mediante (SMS) que tiveches oportunidade de ler, sen nomear aos rapaces implicados.

SMS:.....
.....
.....
.....

7. ¿Sabes se algún compañeiro do teu colechio gravou escenas de acoso escolar co móbil, e cáles eran as súas pretensións u obxectivos?

- a) Non, descoñezoo
- b) Sí, pretendía pasar un bon momento á custa da vítima
- c) Sí, quería rírse da vítima
- d) Sí, pretendía pasar as escenas

aos seus coñecidos

- e) Sí, desexaba humillar a vítima
- f) Non sabe/non contesta

8. Os acosos escolares por correo electrónico (E-mail) tamén se dan en ocasións. Coñeces algún caso no teu colexio de alguén que fose acosado mediante este sistema?

- a) Non coñezo ningún
- b) Sí, coñezo un caso
- c) Sí, coñezo algún caso
- d) Coñezo varios casos
- e) Sí, coñezo moitos
- f) Non sabe/non contesta

9. Cando os teus compañeiros reciben acoso a través de E-mail, SMS, blogs, outros ¿qué fan?

- a) Ocúltano e silénciano por medo
- b) Cántanllo os seus mellores amigos
- c) Comunícanllo aos seus pais
- d) Informan a un profesor de toda confianza
- e) Informan a outras persoas
- f) Non sabe/non contesta

10. Si tivéches ocasión de coñecer algún caso de acoso ou intimidación mediante E-mail, poderías escribir a mensaxe enviada polo agresor á vítima? (no poñas nome dos implicados).

Email:.....
.....
.....
.....

11. Algúns casos de acoso escolar lévanse a cabo mediante blogs. ¿Dáse no teu colexio este tipo de acoso?

- a) Non o coñezo
- b) Sí, coñezo algún caso
- c) Sí, abundan os casos
- d) Sí, hai moitos casos
- e) Non sabe/non contesta

12. Por qué crees que o acosador utiliza os blogs para acosar e intimidar ás súas vítimas?

- a) Non sei, ignóroo
- b) Faino porque él tamén foi acosado nalgún momento
- c) Para vingarse da vítima
- d) Para presumir de forte
- e) Para humillar á vítima
- f) Non sabe/non contesta

13. Os acosadores que coñeces, o dos que oíches falar son:

- a) Felices
- b) Vagos y pouco estudosos
- c) Alegres
- d) Rapaces enfermos
- e) Traballadores e responsables
- f) Altos y fortes
- g) Repetidores
- h) Infelices
- i) Pequenos e baixos
- j) Rapaces traumatizados por algo (indica a razón se o desexas).....
- k) Agresivos
- l) Moi tranquilos
- m) Iniciados no alcohol e/as drogas
- n) Non sabe/non contesta

14. As vítimas do teu colexio:

- a) Son rapazas honradas
- b) Son rapazas intelixentes
- c) Son baixas e gordiñas
- d) Son malas persoas
- e) Son acosadas por envexa (cobiza)
- f) Son merecedores do que lles ocorre
- g) Son gordas, feas e con lentes
- h) Son traballadores y responsables
- i) Non usan roupa de marca
- j) Tartamudean ao falar
- k) Posúen algún defecto físico.....
- l) Son uns “pringaos”
- m) Non sabe/non contesta

15. Os acosadores do teu colexio que coñeces o dos que oíches falar:

- a) Teñen problemas no colexio
- b) Nunca se pelexan
- c) Teñen conflitos, problemas familiares
- d) Son honrados
- e) Buscan pelexas e métese en problemas
- f) Non sabe/non contesta

16. Se coñeces algún caso dalgún amigo ou compañeiro que sufriu acoso no teu colexio, ¿cómo se sentíu?

- a) Púsose enfermo
- b) Sentíuse moi decaído
- c) Estaba moi triste

- d) Padecía depresión
- e) Sentíase moi mal
- f) Non sabe/non contesta

17. As vítimas do teu colexio desde que comenzaron a sufrir o acoso escolar móstranse:

- a) Inquedas e intranquilas
- b) Salen á rúa con normalidade
- c) Non dormen ben
- d) Faltan a clase mais do normal
- e) Suspenden materias
- f) Perderon a súa concentración
- g) Teñen medo a asistir ao colexio
- h) Aprobán todo
- i) Padecen pesadelos nocturnos
- j) Non sabe/non contesta

18. As vítimas do teu colexio, antes de ser acosadas:

- a) Tiñan poucos amigos
- b) Custáballes facer amizades
- c) Estaban soas e illadas
- d) Facían amigos con bastante facilidade
- e) Eran comunicativas e sociables
- f) Eran rapaces ou rapazas raros
- g) Non sabe/non contesta

19. Os pais dos acosadores do teu colexio:

- a) Nunca acoden ao colexio
- b) Hablan co Titor algunha vez
- c) Nunca participan en ningunha das actividades propostas polo colexio
- d) Non sabe/non contesta

20. Os pais dos nenos do teu centro que intimidan e acosan aos demais:

- a) Non saben que seus fillos acosan aos demais
- b) Son avisados e informados polo colexio
- c) Sospeitan algo da citada situación
- d) Non fan caso cando son avisados polo colexio
- e) Pasan do tema
- f) Non sabe/non contesta

21. Na túa opinión de onde crees que obteñen os acosadores as ideas para intimidar e acosar aos outros?

- a) Das series de TV (películas e outros programas agresivos)

- b) Da súa imaxinación
- c) Da publicidade
- d) Das consolas e dos videoxogos
- e) Transmitenllas os seus amigos
- f) Pénsanas cos seus amigos en grupo
- g) De Internet
- h) Non sabe/non contesta

22. Sabes que as consolas e os videoxogos son utilizados polos mozos frecuentemente. Nomea os 10 videoxogos MÁIS AGRESIVOS que coñezas.....

.....

23. Algún dos videoxogos citados na pregunta 22, crees que puido inspirar a algún agresor do teu colexio?

- a) Non, en ningún caso
- b) Sí, un (podes nomealo).....
- c) Varios (cítaos).....
- d) Non sabe/non contesta

24. Hai persoas que opinan que as películas poden inspirar violencia. ¿Sabes se no teu colexio algún agresor inspirouse algunha vez nalgunha película para intimidar e acosar aos outros?. En caso afirmativo, cita algunhas películas que servisen de inspiración:

.....

25. Cita, se sabes, algún dos lugares de Internet dónde os agresores colgan as súas imáxenes para intimidar e agredir as súas vítimas:

- a) Nalgunha páxina Web (podes citar algunha).....
- b) En You Tube
- c) En páxinas de Internet para mozos (cítaas se o desexas)

- d) Non sabe/non contesta

26. No teu centro traballades nalgún programa para loitar contra a Violencia Escolar (“Bullying”)?:

- a) Non temos ningún
- b) Sí e o levámolo a cabo na Titoría
- c) Non coñecemos ningún programa
- d) Ningén nos falou disto
- e) Non sabe/non contesta

27. Crees que o teu colexio está

sensibilizado con este problema?

- a) Non, aínda non estamos sensibilizados
- b) Descoñecemos problema e necesitamos máis información
- c) Sí, pero pouco
- d) Sí, abondo
- e) Sí, moito
- f) Sí, témos un Plan para mellorar a convivencia chamado
- g) Non sabe/non contesta

- c) Expulsalo a casa durante unha semana
- d) Realizar traballos beneficiosos para o colexio (limpar, arranxar o horto..)
- e) Expulsión definitiva do colexio
- f) Non sabe/non contesta

28. Qué castigo imporías aos agresores do teu centro escolar?

- a) Ningún
- b) Algún, pero non se me ocorre

Grazas pola túa valiosa colaboración

ANEXO 2

GUÍA DEL CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES UTILIZADO EN ESTA INVESTIGACIÓN (CUDEVEI) (Tresgallo, 2010)

**GUÍA DE USO DEL CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE
IGUALES (CUDEVEI)**

INSTRUCCIONES PARA SU CUMPLIMENTACIÓN

CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES

(CUDEVEI), Tresgallo, (2010)

INFORMACIÓN PARA LOS USUARIOS

- El Cuestionario Acoso entre Iguales, consta de 28 preguntas de respuesta múltiple, pudiendo poner una o varias cruces en las opciones elegidas.
- Ofrece la posibilidad de aplicarse en dos versiones: en soporte de papel o informático.
- Se puede aplicar en su forma individual o colectiva
- Ofrece la posibilidad de aplicarlo en Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria, de edades comprendidas entre 9-16 años.
- Es fácil de cubrir el cuestionario y su cumplimentación oscila entre 15´- 30´
- Detecta los acosos entre iguales por medios tradicionales (agresiones verbales, puñetazos, patadas, exclusiones, hurtos y robos de posesiones personales), además de los tecnológicos (SMS, e-mail, algunas páginas Web, Cyberbullying, YouTube, etc).
- Posee plantilla para el volcado de datos del cuestionario y así facilitar la tarea de corrección
- No se necesita disponer de mucho material para pasar el cuestionario, tan sólo se precisan las normas de aplicación, el listado de clase del alumnado, cuestionario impreso en papel, un ordenador si nos inclinamos por la versión informática y plantilla para el volcado de datos del cuestionario.
- Ha sido validado mediante juicio de diez jueces expertos

PRECAUCIONES A TENER EN CUENTA

ANTES DE CUBRIR EL CUESTIONARIO CUDEVEI

Estimados escolares, estáis ante un Cuestionario de Acoso entre Iguales y debéis tener en cuenta algunas precauciones.

- Cubrir un cuestionario no es echar una carrera para ver quién termina antes.
- No se puede cubrir un cuestionario sin entender las preguntas.
- Cuando algo no se comprende, se pregunta
- Debes permanecer concentrado y pensar en lo que estás haciendo
- No debes mirar ni hablar con tus compañeros; es una tarea totalmente individual.
- Responde a una o varias alternativas poniendo una cruz
- Tus respuestas son muy importantes y tu colaboración es fundamental.
- Debéis ser muy sinceros

CÓMO CUBRIR EL CUESTIONARIO

GUÍA PARA SU APLICACIÓN

- Ítem 1: En la primera pregunta debes elegir una o varias respuestas de las que se te ofrecen, colocando una o varias cruces en las opciones elegidas.
- Ítem 2: En la segunda cuestión debes señalar la respuesta a) si nunca has sufrido maltrato escolar; si por el contrario has sido maltratado, debes elegir entre la respuesta b, c o d, dependiendo del número de veces que lo hayas padecido.
- Ítem 3: Aquí puedes señalar el tipo de acoso que prevalece en tu centro escolar
- Ítem 4: Debes poner una o varias cruces dependiendo del tipo o tipos de maltrato que hayas sufrido.
- Ítem 5: Indica si conoces algún tipo de maltrato mediante el móvil
- Ítem 6: Tendrás que señalar si en alguna ocasión has leído algún SMS (o mensaje por el móvil) acosando al algún compañero.
- Ítem 7: Aquí debes escribir algún mensaje de móvil que el agresor enviara a sus compañeros para agredirlos o maltratarlos.
- Ítem 8: Debes elegir entre las diversas opciones que aparecen en el cuestionario, si conoces a alguien que grabara escenas de maltrato con el móvil.
- Ítem 9: Aquí se trata de que señales si conoces a alguien que agrediera mediante el e-mail, enviando correos electrónicos agresivos a otros estudiantes.
- Ítem 10: En esta cuestión debes responder lo que suelen hacer los compañeros después de ser maltratados, elige la opción que más se produzca en tu centro escolar.

- Ítem 11: Se pide que escribas, si lo conoces, el e-mail con el que el agresor maltrata a los compañeros; no pongas los nombres de los implicados.
- Ítem 12: Señala si en tu centro se da algún tipo de agresión escolar utilizando el blog; elige una o varias opciones.
- Ítem 13: Se trata de que elijas una o varias respuestas para señalar los motivos por los que tú crees que el agresor utiliza el blog para maltratar a los demás.
- Ítem 14: Indica con una o varias respuestas cómo son los maltratadores que tú conoces o de los que has oído hablar (alegres, felices, vagos, tranquilos, repetidores, etc).
- Ítem 15: Lo mismo que en la pregunta anterior, pero referido a las víctimas.
- Ítem 16: Contesta pensando si los maltratadores de tu centro buscan problemas (peleas, tienen problemas personales, familiares o de otro tipo).
- Ítem 17: Se trata de señalar la opción que mejor indique cómo se sintió el o los maltratados después de ser agredidos.
- Ítem 18: Señala las opciones que mejor reflejen cómo se sintieron las víctimas desde que comenzaron a sufrir el maltrato (intranquilas, duermen mal, suspenden materias, etc).
- Ítem 19: Los agredidos cómo eran antes de ser sometidos al maltrato escolar (tenían pocos amigos, eran sociables y convivían con sus compañeros, etc).
- Ítem 20: Señala si los padres de los acosadores acuden al colegio alguna vez para hablar con el tutor o participar en alguna actividad del centro; elige entre las opciones dadas.
- Ítem 21: Indica si los padres de los maltratadores conocen o sospechan que su hijo/a maltrata a los compañeros.

- Ítem 22: Se trata de que indiques las fuentes de influencia de dónde los agresores extraen sus ideas para maltratar a sus compañeros (de la TV, de las consolas, de sus amigos...).
- Ítem 23: Escribe algunos de los nombres de los videojuegos más agresivos que conozcas.
- Ítem 24: De los videojuegos que has nombrado, ¿crees que alguno ha podido ayudar a los agresores a maltratar a sus víctimas?.
- Ítem 25: Nombra alguna película que los agresores han utilizado como fuente de inspiración para maltratar a sus compañeros.
- Ítem 26: Nombra qué lugares de Internet utilizan los agresores para colgar sus imágenes agresoras contra la persona de las víctimas (páginas Web, YouTube, etc).
- Ítem 27: Señala si en tu centro tenéis algún programa para luchar contra este problema. Se trata de saber si tu centro demuestra algún tipo de sensibilidad frente a este problema; elige la respuesta que más se aproxime a tu opinión.
- Ítem 28: De los castigos que aparecen, señala el que tú le impondrías a los agresores que maltratan a otros (castigarlo, expulsarlo...).

ANEXO 3

**VALIDACIÓN
DEL
CUESTIONARIO
CUDEVEI (Tresgallo, 2010)**

En la siguiente tabla 77 las comunalidades obtenidas representan la varianza de cada variable explicada por los factores o los componentes principales; la comunalidad de una variable se obtiene por las cargas factoriales asociadas a ella elevadas al cuadrado.

En el caso de los componentes principales, cuando se retiene todas las variables, la comunalidad inicial es siempre 1.

Tabla 77

Comunalidades

	Inicial	Extracción
P1	1,000	,351
P2	1,000	,398
P3	1,000	,324
P4	1,000	,407
P5	1,000	,472
P7	1,000	,443
P8	1,000	,548
P9	1,000	,415
P11	1,000	,436
P12	1,000	,354
P13	1,000	,287
P14	1,000	,309
P15	1,000	,401
P16	1,000	,468
P17	1,000	,387
P18	1,000	,484
P19	1,000	,545
P20	1,000	,447
P21	1,000	,299
P22	1,000	,462
P23	1,000	,334
P24	1,000	,512
P25	1,000	,433
P26	1,000	,377
P27	1,000	,456
P28	1,000	,426

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Matrices anti-imagen

		P1	P2	P3	P4	P5	P7	P8	P9	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
Covarianza anti-imagen	P1	,821	-,070	-,103	-,021	-,008	,017	,003	-,033	-,040	,009	-,027	-,045	-,054	-,058	,007	-,036	-,022	-,034	,006	,003	-,005	-,038	-,001	-,003	-,002	-,028
	P2	-,070	,873	-,038	-,074	-,049	-,066	-,049	,036	,002	-,015	-,029	-,015	,002	-,028	-,063	-,023	-,034	-,041	,038	,003	-,024	,020	,037	,015	,010	-,026
	P3	-,103	-,038	,848	-,016	-,023	-,040	-,020	-,070	-,009	-,042	,009	-,062	-,045	-,017	-,010	,005	-,016	-,008	-,028	-,004	-,037	-,051	,037	-,005	-,019	,006
	P4	-,021	-,074	-,016	,850	-,213	-,036	-,098	-,012	-,039	,022	,015	-,018	-,017	,018	,013	-,027	,008	,026	-,002	-,020	-,032	-,028	-,019	-,013	,019	-,005
	P5	-,008	-,049	-,023	-,213	,854	-,106	-,025	-,013	-,068	-,025	-,019	,032	,004	-,032	-,016	,004	-,005	-,001	-,028	,004	,004	,031	-,002	-,006	-,006	-,014
	P7	,017	-,066	-,040	-,036	-,106	,884	-,020	,039	-,072	-,007	,022	,043	-,014	-,012	-,046	-,025	-,010	-,046	-,020	,013	-,028	-,008	-,032	-,061	,031	-,038
	P8	,003	-,049	-,020	-,098	-,025	-,020	,806	-,134	-,198	-,031	,003	-,033	-,019	-,038	,019	-,018	,008	,005	-,015	,029	-,024	-,010	-,027	-,007	-,005	,019
	P9	-,033	,036	-,070	-,012	-,013	,039	-,134	,793	-,020	-,069	-,041	,020	-,028	-,033	-,045	-,059	-,025	-,029	,022	,001	-,039	-,017	-,049	-,024	,006	,027
	P11	-,040	,002	-,009	-,039	-,068	-,072	-,198	-,020	,842	-,061	-,004	-,018	,036	,008	-,029	-,017	-,051	,027	-,002	-,008	,007	,043	-,004	-,004	-,037	-,034
	P12	,009	-,015	-,042	,022	-,025	-,007	-,031	-,069	-,061	,824	-,078	-,003	-,045	-,032	-,032	,010	-,013	-,033	-,038	,008	,001	-,006	-,112	,001	-,034	-,059
	P13	-,027	-,029	,009	,015	-,019	,022	,003	-,041	-,004	-,078	,807	-,059	-,105	-,001	-,025	-,043	-,018	,004	-,022	-,061	-,031	-,009	-,003	-,015	-,057	-,025
	P14	-,045	-,015	-,062	-,018	,032	,043	-,033	,020	-,018	-,003	-,059	,800	-,084	-,038	-,046	-,055	,010	-,009	-,018	-,037	-,030	-,045	-,068	,011	-,001	,013
	P15	-,054	,002	-,045	-,017	,004	-,014	-,019	-,028	,036	-,045	-,105	-,084	,691	-,055	-,049	-,048	-,048	-,021	-,023	-,033	-,024	-,040	,010	,008	,028	-,067
	P16	-,058	-,028	-,017	,018	-,032	-,012	-,038	-,033	,008	-,032	-,001	-,038	-,055	,639	-,093	-,061	-,081	-,020	,030	-,085	-,001	-,058	-,011	,006	-,020	,005
	P17	,007	-,063	-,010	,013	-,016	-,046	,019	-,045	-,029	-,032	-,025	-,046	-,049	-,093	,695	-,088	-,045	-,072	,006	-,013	-,020	-,010	-,021	-,040	-,008	,015
	P18	-,036	-,023	,005	-,027	,004	-,025	-,018	-,059	-,017	,010	-,043	-,055	-,048	-,061	-,088	,618	-,104	-,043	-,035	-,026	-,022	-,066	,001	-,004	-,006	,014
	P19	-,022	-,034	-,016	,008	-,005	-,010	,008	-,025	-,051	-,013	-,018	,010	-,048	-,081	-,045	-,104	,575	-,120	-,015	-,092	-,008	-,069	,016	-,032	,021	,009
	P20	-,034	-,041	-,008	,026	-,001	-,046	,005	-,029	,027	-,033	,004	-,009	-,021	-,020	-,072	-,043	-,120	,680	-,016	-,037	-,023	-,084	-,045	-,017	-,017	-,021
	P21	,006	,038	-,028	-,002	-,028	-,020	-,015	,022	-,002	-,038	-,022	-,018	-,023	,030	,006	-,035	-,015	-,016	,917	-,017	-,010	-,018	-,081	-,040	-,051	-,066
	P22	,003	,003	-,004	-,020	,004	,013	,029	,001	-,008	,008	-,061	-,037	-,033	-,085	-,013	-,026	-,092	-,037	-,017	,673	-,012	-,153	-,015	,004	,012	-,017
	P23	-,005	-,024	-,037	-,032	,004	-,028	-,024	-,039	,007	,001	-,031	-,030	-,024	-,001	-,020	-,022	-,008	-,023	-,010	-,012	,907	,009	-,021	-,056	-,075	-,041

	P24	-.038	.020	-.051	-.028	.031	-.008	-.010	-.017	.043	-.006	-.009	-.045	-.040	-.058	-.010	-.066	-.069	-.084	-.018	-.153	.009	.623	-.046	-.002	.002	.005
	P25	-.001	.037	.037	-.019	-.002	-.032	-.027	-.049	-.004	-.112	-.003	-.068	.010	-.011	-.021	.001	.016	-.045	-.081	-.015	-.021	-.046	.843	-.036	-.049	-.098
	P26	-.003	.015	-.005	-.013	-.006	-.061	-.007	-.024	-.004	.001	-.015	.011	.008	.006	-.040	-.004	-.032	-.017	-.040	.004	-.056	-.002	-.036	.882	-.135	-.111
	P27	-.002	.010	-.019	.019	-.006	.031	-.005	.006	-.037	-.034	-.057	-.001	.028	-.020	-.008	-.006	.021	-.017	-.051	.012	-.075	.002	-.049	-.135	.888	-.120
	P28	-.028	-.026	.006	-.005	-.014	-.038	.019	.027	-.034	-.059	-.025	.013	-.067	.005	.015	.014	.009	-.021	-.066	-.017	-.041	.005	-.098	-.111	-.120	.856
Correlación anti-imagen	P1	.942 ^a	-.082	-.123	-.026	-.009	.021	.004	-.040	-.048	.011	-.033	-.055	-.071	-.080	.009	-.050	-.031	-.045	.007	.004	-.006	-.054	-.001	-.003	-.002	-.033
	P2	-.082	.907 ^a	-.044	-.086	-.057	-.075	-.058	.044	.003	-.017	-.035	-.017	.002	-.038	-.081	-.032	-.048	-.053	.043	.003	-.027	.027	.043	.017	.011	-.030
	P3	-.123	-.044	.932 ^a	-.019	-.027	-.046	-.024	-.085	-.011	-.051	.011	-.075	-.059	-.022	-.013	.007	-.023	-.010	-.032	-.005	-.042	-.070	.044	-.006	-.022	.007
	P4	-.026	-.086	-.019	.799 ^a	-.250	-.042	-.119	-.015	-.046	.027	.018	-.021	-.023	.024	.017	-.037	.011	.034	-.003	-.027	-.037	-.039	-.022	-.015	.022	-.006
	P5	-.009	-.057	-.027	-.250	.789 ^a	-.121	-.030	-.016	-.080	-.029	-.023	.038	.006	-.043	-.021	.005	-.007	-.002	-.031	.005	.004	.043	-.002	-.006	-.006	-.016
	P7	.021	-.075	-.046	-.042	-.121	.876 ^a	-.023	.046	-.083	-.008	.026	.051	-.018	-.016	-.058	-.034	-.014	-.060	-.022	.017	-.031	-.011	-.037	-.069	.035	-.044
	P8	.004	-.058	-.024	-.119	-.030	-.023	.840 ^a	-.167	-.241	-.038	.003	-.041	-.026	-.052	.026	-.026	.011	.007	-.018	.039	-.028	-.014	-.032	-.008	-.006	.022
	P9	-.040	.044	-.085	-.015	-.016	.046	-.167	.921 ^a	-.025	-.086	-.051	.025	-.037	-.046	-.060	-.084	-.037	-.040	.026	.001	-.046	-.025	-.060	-.029	.007	.033
	P11	-.048	.003	-.011	-.046	-.080	-.083	-.241	-.025	.820 ^a	-.073	-.005	-.022	.047	.011	-.039	-.023	-.074	.036	-.003	-.011	.008	.059	-.005	-.005	-.043	-.040
	P12	.011	-.017	-.051	.027	-.029	-.008	-.038	-.086	-.073	.924 ^a	-.096	-.004	-.059	-.044	-.042	.015	-.019	-.044	-.044	.011	.001	-.008	-.135	.001	-.039	-.071
	P13	-.033	-.035	.011	.018	-.023	.026	.003	-.051	-.005	-.096	.937 ^a	-.073	-.141	-.001	-.034	-.061	-.027	.006	-.026	-.083	-.036	-.012	-.004	-.018	-.067	-.030
	P14	-.055	-.017	-.075	-.021	.038	.051	-.041	.025	-.022	-.004	-.073	.937 ^a	-.112	-.053	-.062	-.078	.015	-.013	-.021	-.051	-.035	-.064	-.083	.013	-.002	.016
	P15	-.071	.002	-.059	-.023	.006	-.018	-.026	-.037	.047	-.059	-.141	-.112	.943 ^a	-.083	-.070	-.074	-.076	-.031	-.029	-.049	-.030	-.061	.012	.010	.036	-.088
	P16	-.080	-.038	-.022	.024	-.043	-.016	-.052	-.046	.011	-.044	-.001	-.053	-.083	.944 ^a	-.140	-.097	-.134	-.030	.040	-.129	-.001	-.092	-.015	.008	-.026	.007
	P17	.009	-.081	-.013	.017	-.021	-.058	.026	-.060	-.039	-.042	-.034	-.062	-.070	-.140	.944 ^a	-.135	-.071	-.105	.007	-.019	-.025	-.015	-.027	-.051	-.010	.019
	P18	-.050	-.032	.007	-.037	.005	-.034	-.026	-.084	-.023	.015	-.061	-.078	-.074	-.097	-.135	.944 ^a	-.175	-.066	-.046	-.040	-.029	-.106	.001	-.005	-.009	.019
	P19	-.031	-.048	-.023	.011	-.007	-.014	.011	-.037	-.074	-.019	-.027	.015	-.076	-.134	-.071	-.175	.930 ^a	-.191	-.021	-.148	-.012	-.116	.023	-.045	.029	.013
	P20	-.045	-.053	-.010	.034	-.002	-.060	.007	-.040	.036	-.044	.006	-.013	-.031	-.030	-.105	-.066	-.191	.941 ^a	-.021	-.055	-.029	-.129	-.060	-.022	-.022	-.028

P21	,007	,043	-,032	-,003	-,031	-,022	-,018	,026	-,003	-,044	-,026	-,021	-,029	,040	,007	-,046	-,021	-,021	,903 ^a	-,022	-,011	-,024	-,092	-,045	-,057	-,075
P22	,004	,003	-,005	-,027	,005	,017	,039	,001	-,011	,011	-,083	-,051	-,049	-,129	-,019	-,040	-,148	-,055	-,022	,925 ^a	-,015	-,237	-,020	,005	,016	-,023
P23	-,006	-,027	-,042	-,037	,004	-,031	-,028	-,046	,008	,001	-,036	-,035	-,030	-,001	-,025	-,029	-,012	-,029	-,011	-,015	,940 ^a	,012	-,024	-,062	-,083	-,047
P24	-,054	,027	-,070	-,039	,043	-,011	-,014	-,025	,059	-,008	-,012	-,064	-,061	-,092	-,015	-,106	-,116	-,129	-,024	-,237	,012	,926 ^a	-,063	-,003	,003	,006
P25	-,001	,043	,044	-,022	-,002	-,037	-,032	-,060	-,005	-,135	-,004	-,083	,012	-,015	-,027	,001	,023	-,060	-,092	-,020	-,024	-,063	,895 ^a	-,041	-,056	-,116
P26	-,003	,017	-,006	-,015	-,006	-,069	-,008	-,029	-,005	,001	-,018	,013	,010	,008	-,051	-,005	-,045	-,022	-,045	,005	-,062	-,003	-,041	,870 ^a	-,152	-,128
P27	-,002	,011	-,022	,022	-,006	,035	-,006	,007	-,043	-,039	-,067	-,002	,036	-,026	-,010	-,009	,029	-,022	-,057	,016	-,083	,003	-,056	-,152	,809 ^a	-,137
P28	-,033	-,030	,007	-,006	-,016	-,044	,022	,033	-,040	-,071	-,030	-,016	-,088	-,007	,019	,019	-,013	-,028	-,075	-,023	-,047	,006	-,116	-,128	-,137	,850 ^a

a. Medidas de adecuación de muestreo (MSA)

Cuando aplicamos la extracción, la comunalidad inicial representa el coeficiente múltiple de correlación de cada variable como se puede observar en la tabla 76, los valores de extracción van desde un mínimo 0,287 de la pregunta 13 (P13) a un máximo de 0,548 correspondiente a la pregunta 8 (P8).

ANEXO 4

PLANTILLA PARA EL VOLCADO DE DATOS DEL CUESTIONARIO CUDEVEI

PLANTILLA PARA EL VOLCADO DE DATOS

Cuestionario de violencia escolar entre iguales (Provincia:)

Colegio.....Local.....Público();Privado();(Nº Habit.....)

Observaciones:Curso:()Acoso: (Si.....), (No.....)

Coloca en cada pregunta una o varias cruces a cada alternativa (a, b, c, d, e, f, g)

1. a).....b).....c).....d).....e).....f).....g).....h).....
...i).....j).....k).....l).....m).....n).....

2. a).....b).....c).....d).....

3. a).....b).....c).....d).....e).....f).....g).....

4. a).....b).....c).....d).....e).....f).....

5. a).....b).....c).....d).....e).....f).....

6. Sms:.....
.....

7. a).....b).....c).....d).....e).....f).....

8. a).....b).....c).....d).....e).....

9. a).....b).....c).....d).....e).....f).....

10. E-mail:.....
.....
.....

11. a).....b).....c).....d).....e).....

12. a).....b).....c).....d).....e).....f).....

13. a).....b).....c).....d).....e).....f).....g).....h)
 i).....j).....k).....l).....m).....n).....
14. a).....b).....c).....d).....e).....f).....g).....h).....i).....j).....k).....l).....m)
15. a).....b).....c).....d).....e).....f).....
16. a).....b).....c).....d).....e).....f).....
17. a).....b).....c).....d).....e).....f).....g).....h).....i).....j).....
18. a).....b).....c).....d).....e).....f).....g).....
19. a).....b).....c).....d).....
20. a).....b).....c).....d).....e).....f).....
21. a).....b).....c).....d).....e).....f).....g).....h).....
22. Los 10 Videojuegos más agresivos:
-
23. a).....b).....c).....d).....
24. Películas inspiradoras:.....
-
25. a).....b).....c).....d).....
26. a).....b).....c).....d).....e).....
27. a).....b).....c).....d).....e).....f).....g).....h).....
28. a).....b).....c).....d).....e).....f).....g)

ANEXO 5

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA

9. Análisis descriptivo de la violencia escolar

9.1. Descripción de la Violencia Escolar por Ítems: Panorámica general

En este apartado se trata de dar una visión general de la violencia escolar llevada a cabo por los agresores en las aulas de la Comunidad Autónoma de Galicia, respondiendo al esquema presentado en el Cuestionario de Violencia Escolar Entre Iguales (CUDEVEI, 2010). Se recuerda que las dimensiones del mismo son siete con los correspondientes ítems, encuadrados en cada epígrafe. Se facilitan, para una mejor comprensión del proceso seguido:

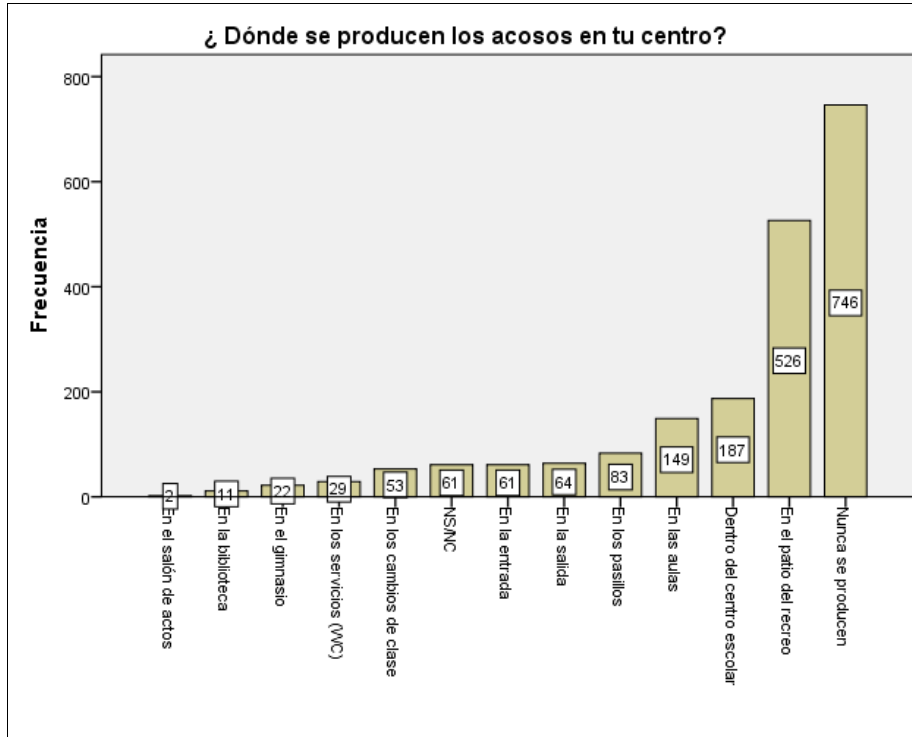
- Contexto y frecuencia de la violencia escolar (ítems: 1-2)
- Métodos de acoso (ítems: 3-4-5-6-7-8-9-10-11-12)
- Identificación de los implicados en el acoso escolar (ítems: 13-14-15).
- Consecuencias del acoso escolar (ítems: 16-17-18)
- Las familias de los agresores (ítems: 19-20)
- Fuentes de influencia del agresor (21-22-23-24-25)
- Intervención del centro educativo (ítems: 26-27-28)

9.1.1 Contexto y frecuencia de la violencia escolar (Ítems descritos y analizados: (1-2)

Respecto al Ítem 1 (P1) ¿Dónde se producen los acosos en tu centro?, un gran porcentaje dice que nunca se producen 37.4%. Del resto, la mayoría dice “en el patio del recreo” 26.4% y destacan otros lugares como: “dentro del centro escolar” 9.4%, en las aulas 7.5%, en los pasillos 4.2%, a la salida 3.2% a la entrada 3.1%, en los cambios de clase 2.7%, en los servicios (wc) 1.5%, en el gimnasio 1.1%, en la biblioteca 0.6% y en el salón de actos 0.1.

Figura 58

Ámbitos situacionales en los que se producen las agresiones.

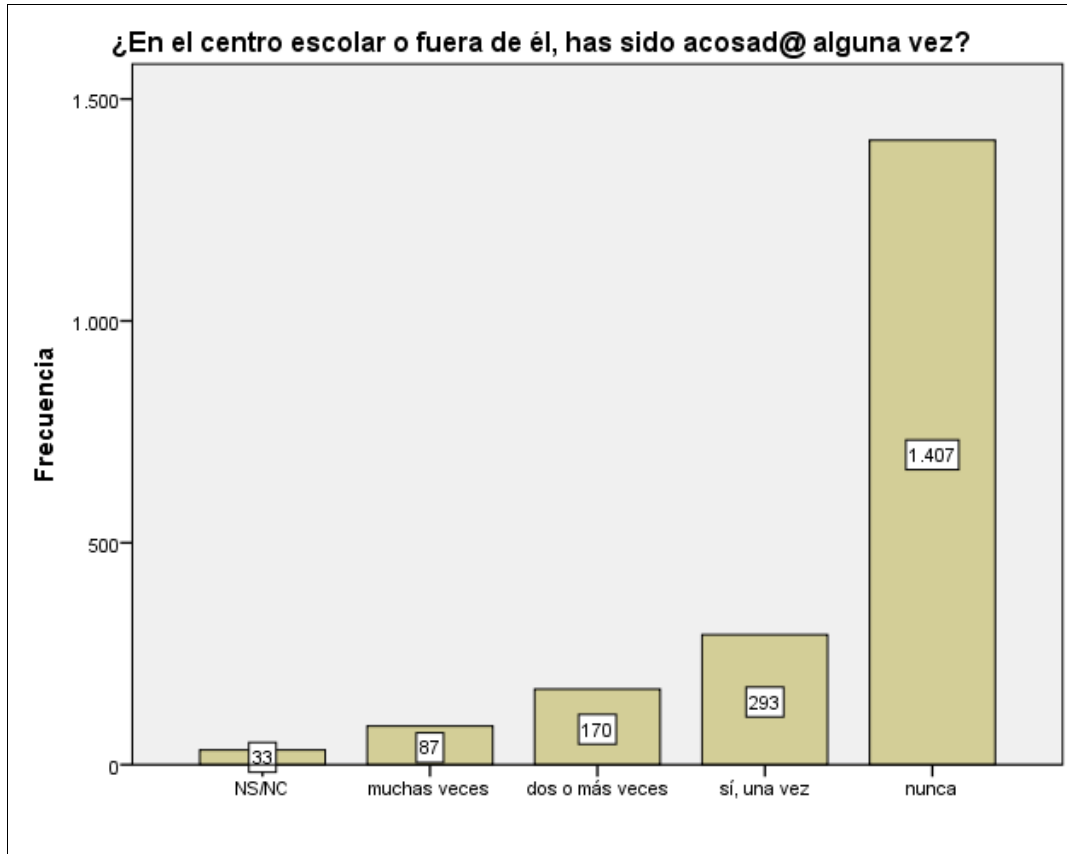


El gráfico indica que a pesar de que la tercera parte del alumnado manifiesta que en su centro escolar no se producen acosos escolares, sin embargo, muestra que el punto donde se producen la mayor parte de las agresiones, es el patio de recreo, que tradicionalmente resulta ser la zona de mayor conflicto en los centros educativos. Dentro del centro escolar, figuran las aulas, los pasillos, las entradas y salidas, los cambios de clase y los servicios (WC).

Respecto al Ítem 2 (P2) ¿En el centro escolar o fuera de él, ¿has sido acosado/a alguna vez?, la mayor parte dice “nunca” 70,7%, el 14,7% manifiesta que “una vez”, el 8,5% “dos o más veces” y el 4,4% dice que “muchas veces”.

Figura 59

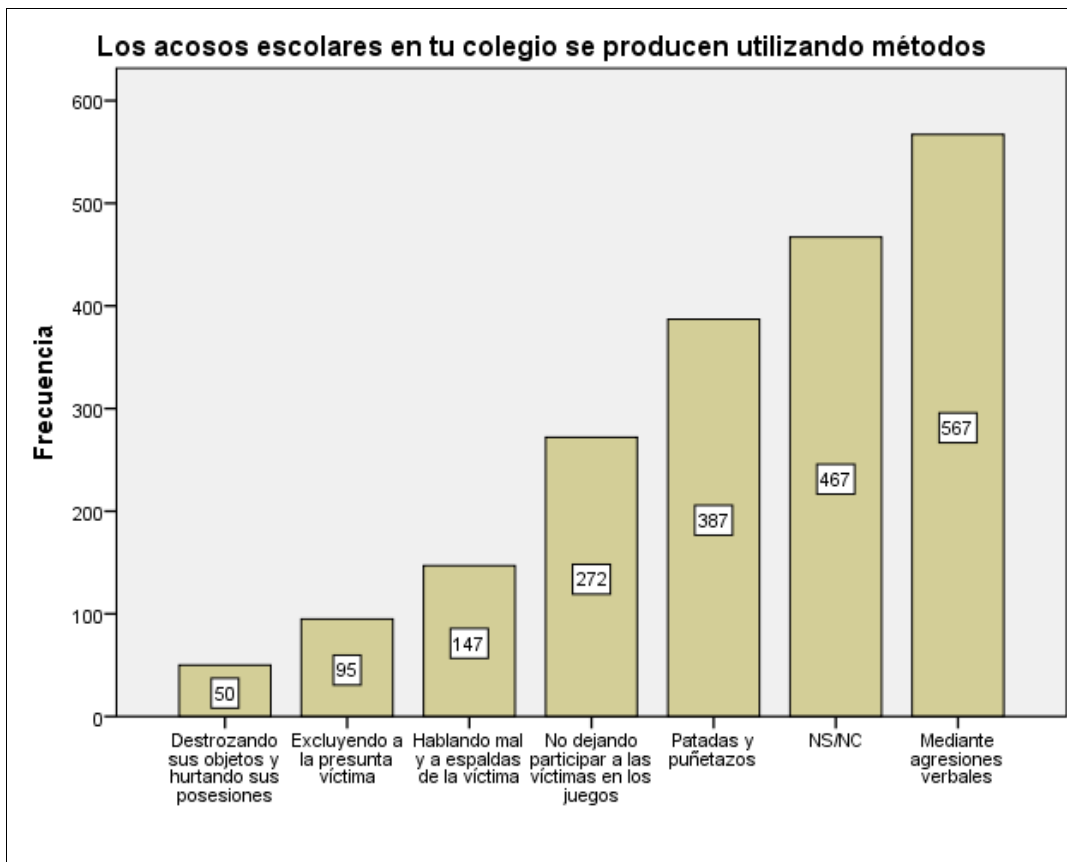
Frecuencia de la violencia sufrida por las víctimas.



En el gráfico se puede observar como la mayoría del alumnado señala que nunca han sufrido violencia escolar; por orden de importancia indican que sí lo han padecido una vez, dos o más o muchas veces, a pesar de que el 70% del alumnado gallego no se ha visto implicado en problemas de victimización.

Figura 60

Distribución de los diversos tipos de violencia llevados a cabo por los agresores.



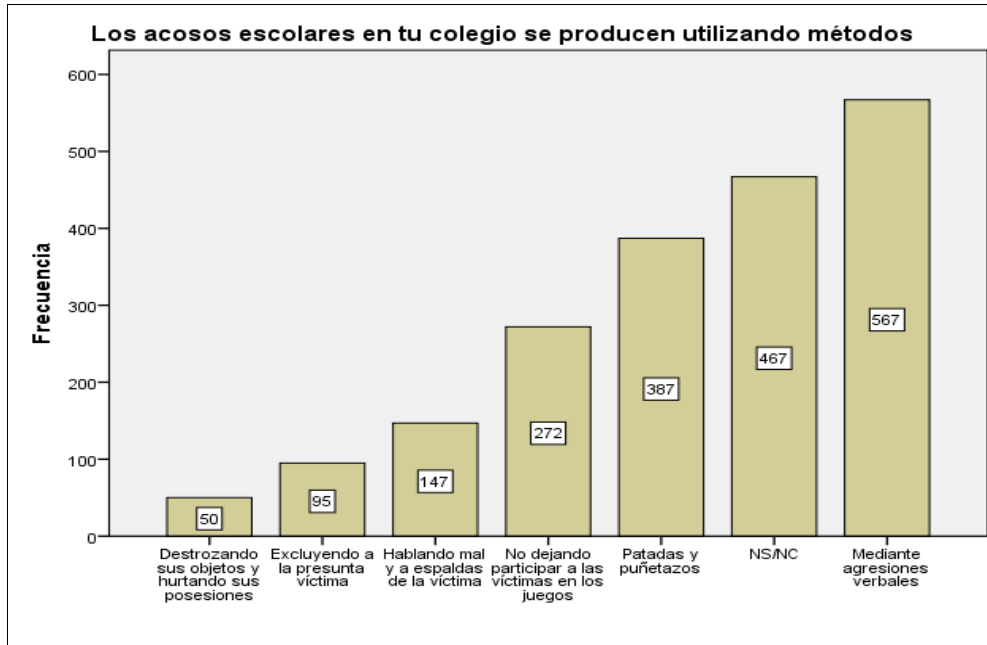
Como se puede observar en el gráfico, la agresión predominante es la verbal, le siguen por orden de importancia las patadas y los puñetazos, no dejar participar a las víctimas, hablan mal de las mismas y ocupa la última posición el destrozamiento o el robo de sus posesiones. Lo cual constata que las victimizaciones tradicionales, siguen siendo las más importantes en la escuela gallega.

9.1.2 Métodos de acoso (ítems: 3-4-5-6-7-8-9-10-11-12)

Atendiendo a la cuestión (P3) “Los acosos escolares en tu colegio se producen utilizando métodos”. Se observa que la mayor parte manifiesta “mediante agresiones verbales” 28.6%, “patadas y puñetazos” 19,5% y “no dejando participar a las víctimas en los juegos” 13.7%, “hablando mal y a espaldas de la víctima” 7,4%, “excluyendo a la presunta víctima” 4,8% y “destrozando sus objetos y posesiones” 2,5%.

Figura 61

Violencia ejercida por medios tradicionales de acoso.

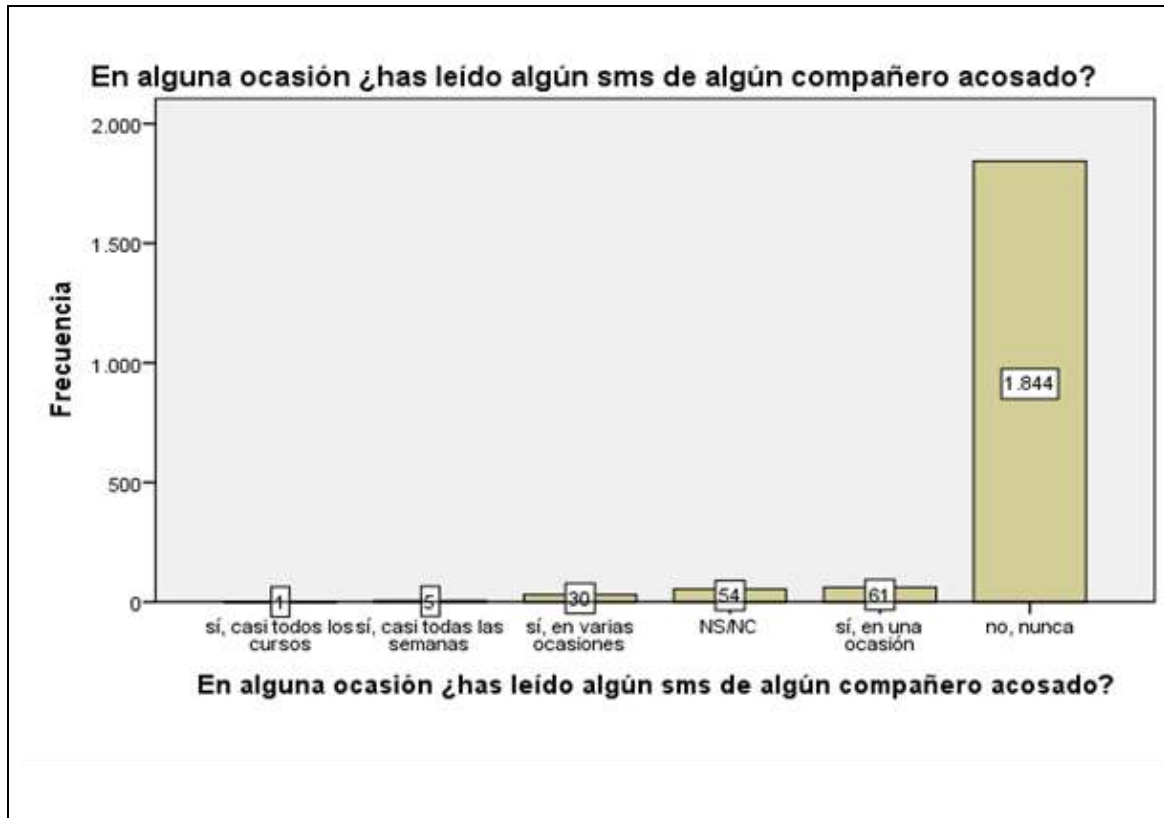


Los medios tradicionales de acoso más frecuentes en la Comunidad Autónoma Gallega, son los maltratos verbales directos, indirectos y las exclusiones sociales directas (no dejando participar a las víctimas en los juegos y otras actividades desarrolladas en el ámbito escolar).

Atendiendo a la cuestión (P4) “Algunos de los modernos sistemas de acoso entre iguales se producen”. La mayor parte de los sujetos 84,5% responde que no conoce ningún caso; del resto, la mayoría ha oído hablar de algún caso 7,2%, conocen algunos casos esporádicos 1,7%, en ocasiones utilizan el móvil para este fin 0,5%.

Figura 62

Violencia escolar llevada a cabo por medio del móvil.

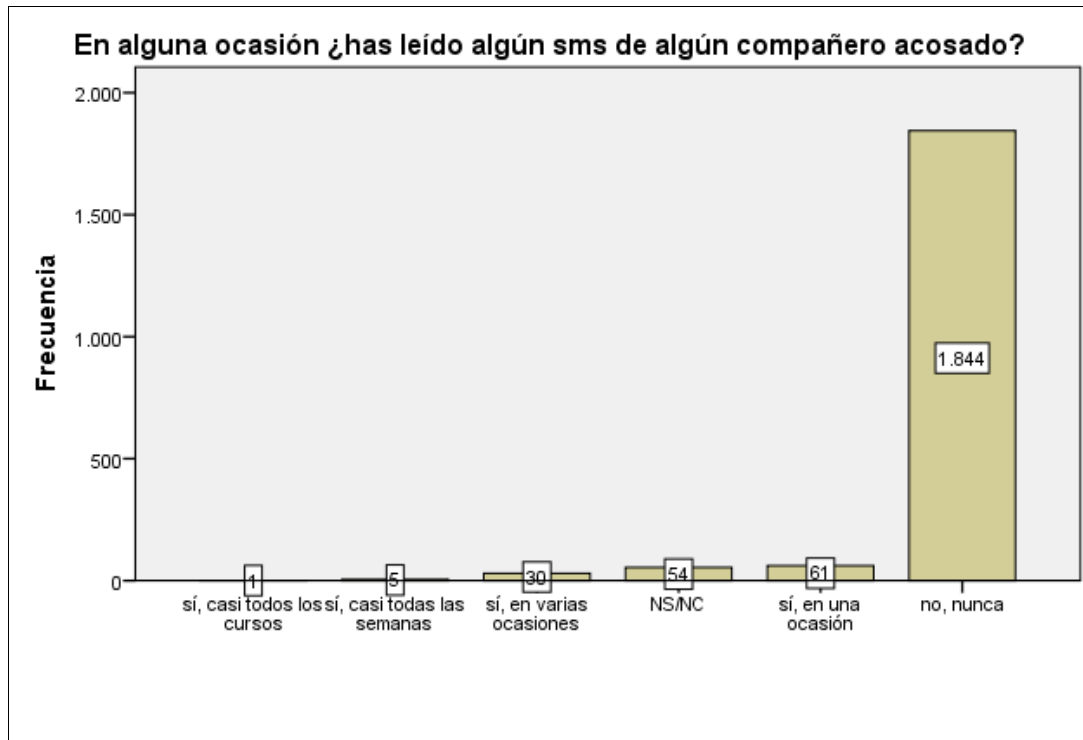


El gráfico pone de manifiesto que la mayoría del alumnado no conoce ningún caso de agresión mediante el móvil, a pesar de que una parte del mismo, reconoce que en algún momento se utiliza para agredir, y algunos conocen casos esporádicos, siendo superior el porcentaje de escolares que han oído hablar de agresiones escolares valiéndose de este medio.

Respecto a la pregunta (P5) “En alguna ocasión ¿has leído algún SMS de algún compañero acosado?”. La casi totalidad de los participantes dijo “no, nunca” 92.4%, el 3.1% dijo “Sí, en una ocasión”, el 1.5% “Sí, en varias ocasiones”, el 0.3% “Sí, casi todas las semanas” y tan solo el 0.1% dijo “Sí, casi todos los cursos”.

Figura 63

Lectura de SMS acosadores por parte del alumnado.



Se constata que los alumnos gallegos, en su mayoría nunca han leído un SMS con contenidos claramente agresivos para las víctimas; aunque un mínimo porcentaje del alumnado, no significativo, declara que sí los ha leído a lo largo de los cursos, otros señalan que todas de las semanas, y un porcentaje pequeño constata haberlos leído en una o en varias ocasiones.

La cuestión (P6) “Resume en 3 ó 4 párrafos algún mensaje agresivo mediante SMS que hayas tenido oportunidad de ver, sin nombrar a los chicos implicados”. La práctica totalidad de los sujetos dijo NS/NC (95.1%). Se aporta a continuación la tabla con las frecuencias de respuestas, en la cual se pueden observar el texto concreto de los mensajes enviados.

Tabla 78*SMS leídos por el alumnado gallego.*

Resume en 3 ó 4 párrafos algún mensaje agresivo mediante (SMS) que hayas tenido oportunidad de leer, sin nombrar a los chicos implicados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1898	95,1	95,1	95,1
	Eres un hijo de puta	4	,2	,2	95,3
	Quedamos en el cantón a las 17.00h para zurrarte. Si no vas te pegaré en el colegio	1	,1	,1	95,4
	Eres un cabrón y te voy a partir la cara en cuanto te vea	2	,1	,1	95,5
	Te voy a arrancar los testículos	1	,1	,1	95,5
	Pido ayuda a los mayores: me quieren pegar, me llaman tonto y pringao	1	,1	,1	95,6
	Como sigas así, no vas a tener ningún amigo	2	,1	,1	95,7
	Si sigues saliendo con ella, te partiré la cara	2	,1	,1	95,8
	Cuando baje a la calle te voy a pegar, retrasado	2	,1	,1	95,9
	Eres una tonta, estás muerta	2	,1	,1	96,0
	Eres mema y tonta, sufre	1	,1	,1	96,0
	Te pegaremos e irás al hospital	2	,1	,1	96,1
	Te pegaré cuando juguemos al fútbol	1	,1	,1	96,2
	Como cierta persona vaya a la cárcel, te matamos	1	,1	,1	96,2
	Nicolás, te hacemos el acoso	1	,1	,1	96,3
	Como vuelvas a omitir a mi novio, te vas a enterar	1	,1	,1	96,3
	Te voy a hacer sufrir mucho, no se lo digas a nadie	1	,1	,1	96,4
	Eres una puta	3	,2	,2	96,5
	Tu madre es una puta	3	,2	,2	96,7
	Te voy a pegar en las fiestas	1	,1	,1	96,7
	Quedaron en el parque y lo atacó por sorpresa, sin darle tiempo para reaccionar	1	,1	,1	96,8

Me acosaron por SMS dos chicos y me llamaron de todo	1	,1	,1	96,8
Te vas a enterar en la palmera	1	,1	,1	96,9
Eres tonta y me caes mal	1	,1	,1	96,9
Me llamaron pija de mierda	1	,1	,1	97,0
Te quedarás sola de mayor	1	,1	,1	97,0
Si no reenvías este SMS a quince personas, te pasarán cosas malas	1	,1	,1	97,1
Eres una anoréxica y tu madre una puta	1	,1	,1	97,1
Rober, no pararemos de pegarte	1	,1	,1	97,2
Dentro de una semana quemaré tu casa	1	,1	,1	97,2
Te voy a matar con el machete que llevo en el coche	1	,1	,1	97,3
Eres una tonta, gilipollas y puta	1	,1	,1	97,3
Eres una puta barata y no vales nada	1	,1	,1	97,4
Eres tonto, malo y asqueroso	1	,1	,1	97,4
Eres un cabrón y no hables mal de mí porque yo tengo más fuerza	1	,1	,1	97,5
Tienes dientes de rata apestosa, hija de puta	1	,1	,1	97,5
Eres un hijo de puta y un cabrón	2	,1	,1	97,6
Vete a la mierda	2	,1	,1	97,7
Te pegaremos patadas y puñetazos	1	,1	,1	97,8
Te voy a romper la cara y te odio	1	,1	,1	97,8
Como sigas saliendo con ella, te parto la cara	1	,1	,1	97,9
hijo de puta, podemos quedar para pegarnos	1	,1	,1	97,9
No te quiero ver nunca más, o iré a por ti	2	,1	,1	98,0
Os violaré en los baños y os mataré	1	,1	,1	98,1
Os vigilo a ti y a tus amigas	2	,1	,1	98,2
Al salir del Ciber, te voy a pegar una pedrada	1	,1	,1	98,2
Te estoy viendo, sé dónde estás	1	,1	,1	98,3
Pimero la violaré a ella, luego a ella, y después a ella	1	,1	,1	98,3
Sé que estás en el Ciber y a la salida te voy a pegar con una barra de hierro en la cabeza y te violaré	1	,1	,1	98,4

Os estoy viendo y os voy a matar	2	,1	,1	98,5
Os violaré, putas y zorras	2	,1	,1	98,6
Eres una puta guarra y tu novio no te quiere	1	,1	,1	98,6
Te vamos a violar: "ya siento mi picha en tu chochito"	1	,1	,1	98,7
Tus días de vida se están acabando	1	,1	,1	98,7
Cuando te coja, te voy a forrar	1	,1	,1	98,8
O eres mi novia, o a tu novio lo machaco	1	,1	,1	98,8
Te voy a matar cabrón	4	,2	,2	99,0
Te voy a matar, hija de puta	1	,1	,1	99,1
Te odio, vas a morir	3	,2	,2	99,2
Te vas a enterar cuando salgas de tu casa	1	,1	,1	99,3
Te vamos a pegar y como digas algo de estos a tus padres, te mato	3	,2	,2	99,4
Cómo te pille, te enteras	1	,1	,1	99,5
Hola hijo de puta, te voy a matar cuando te vea, ¿me oyes?	1	,1	,1	99,5
La noche del jueves, tu compañera y tú, estaréis muertas, una después de la otra	1	,1	,1	99,6
Te espero, te macharé a hostias	1	,1	,1	99,6
Si no te rompo la nariz, tendrás suerte	1	,1	,1	99,7
Vas a llevar una paliza que te vas a cagar	1	,1	,1	99,7
Os estoy vigilando todo el día	2	,1	,1	99,8
Eres tonta y burra	1	,1	,1	99,9
Te voy a dar una paliza, guarra	1	,1	,1	99,9
Te voy a hacer sufrir lo que no te imaginas	1	,1	,1	100,0
Total	1995	100,0	100,0	

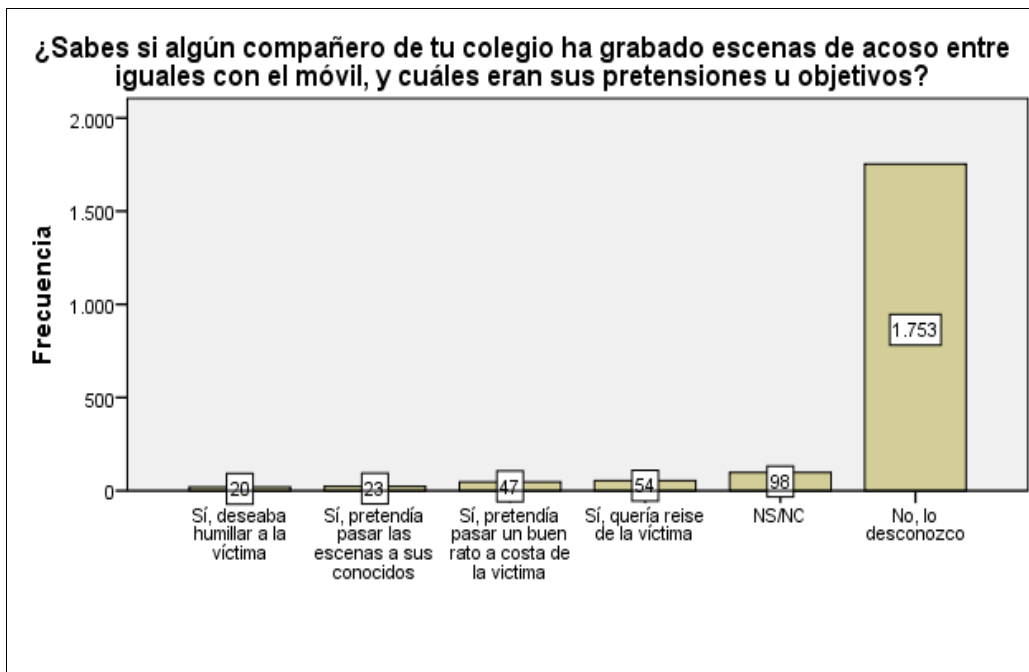
En la tabla se aprecian las múltiples amenazas sufridas por las víctimas, figurando los maltratos físicos directos (pegar, amenazas con barras metálicas), maltratos verbales directos (insultos, burlas descaradas hacia las víctimas y ninguneos mediante fuertes burlas y drásticos apodos); maltrato verbal indirecto (hacia las víctimas o sus familiares, hablando mal de las mismas o de su reputación personal, y tratando a

las víctimas femeninas como un objeto de deseo sexual, terminando con la humillación de su persona); también figuran las amenazas de muerte y con prender fuego las viviendas de las víctimas femeninas.

Respecto al ítem (P7), ¿Sabes si algún compañero de tu colegio ha grabado escenas de acoso entre iguales con el móvil, y cuáles eran sus pretensiones u objetivos?, El 87.9% responde “No, lo desconozco”, “Sí, quería reírse de la víctima” 2.7%, el 2.4% dijeron “Si, pretendía pasar un buen rato a costa de la víctima” y, “pretendía pasar las escenas a sus conocidos 1.2%”, “deseaba humillar a las víctimas” 1.0%.

Figura 64

Nivel de conocimiento del alumnado de las escenas grabadas con el móvil y pretensiones.



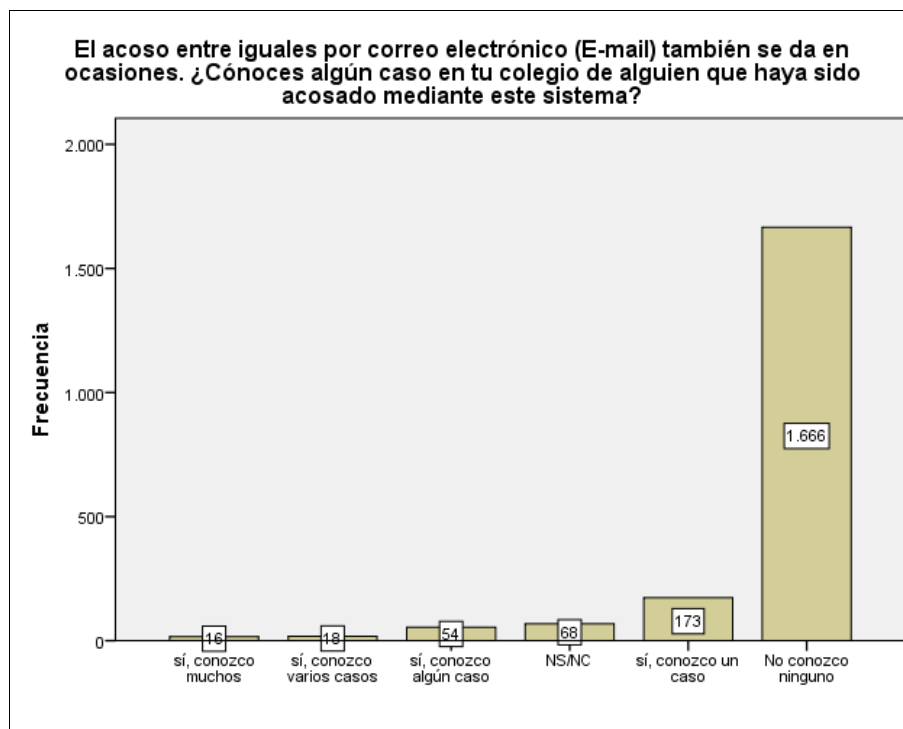
En el gráfico se analiza el conocimiento del alumnado gallego del maltrato mediante el móvil y sus pretensiones. El 90% de los escolares desconocen este método de acoso, o al menos no se produce en su centro, a pesar de que un pequeño porcentaje (entre el 1%-2.7%), manifiestan que sí lo conocen y que las pretensiones de los agresores eran variadas y malvadas: Humillación de los victimizados, pasar un rato

agradable a costa de los mismos, y pasar escenas comprometidas a sus amigos y conocidos.

Al preguntarles por el ítem (P8) “El acoso entre iguales por correo electrónico (E-mail) también se da en ocasiones, ¿Conoces algún caso en tu colegio de alguien que haya sido acosado mediante este sistema?. La mayor parte de los sujetos 83.5% dijo que “no conocía ningún caso”; a continuación, el 8.7% manifestó que sí, que “conocían un caso”, el 2,7% “conocen algún caso”, “si, conocen varios casos” 0,9% y “conocen muchos casos” el 0,8%.

Figura 65

Nivel de conocimiento del acoso mediante e-mail.



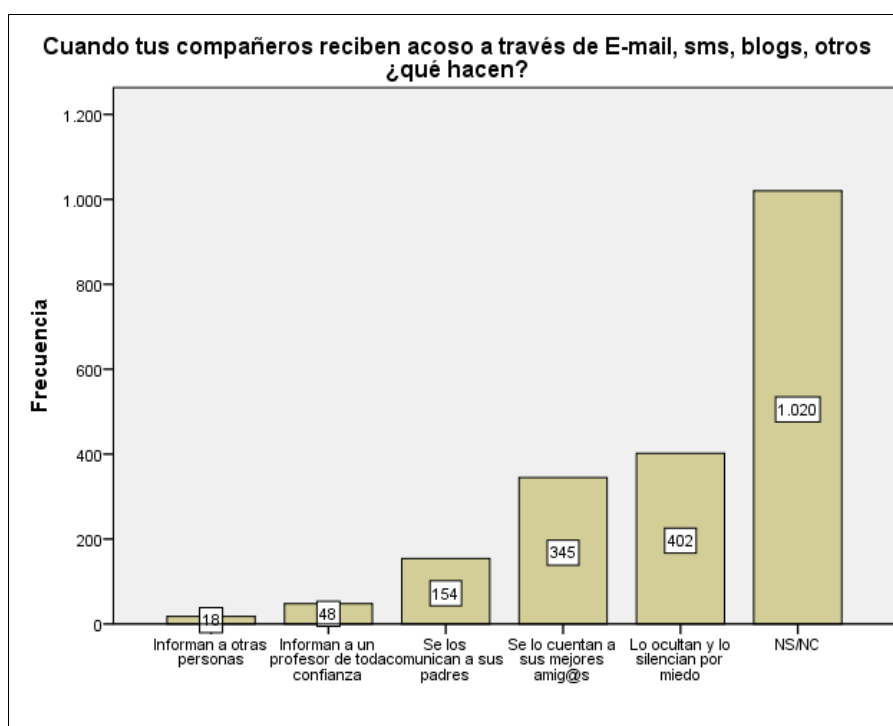
En el gráfico se facilitan los datos del conocimiento que tiene el alumnado de la violencia escolar sufrida mediante el correo electrónico, deduciéndose del estudio que más del 80% no conocen las agresiones por este medio; pero hay una horquilla que va desde el 0.8% - 8.7% que conoce algún caso, varios o muchos. Aunque el porcentaje del alumnado que conoce la existencia del e-mail para acosar a los compañeros es pequeño,

sí es importante señalar que en algunas ocasiones, una mínima parte de los alumnos agresores gallegos, comienzan a utilizar las redes sociales para perpetrar sus acosos.

Respecto a la cuestión (P9), “Cuando tus compañeros reciben acoso a través de E-mail, SMS, blogs, otros, ¿Qué hacen?” La mayor parte de los sujetos expresa que NS/NC 51.3%; posteriormente, destaca el 20.2% lo “ocultan y lo silencian por miedo”, el 17.4%, “se lo cuenta a sus mejores amigos/as”; el 7.8%, “se lo comunican a sus padres”; informan a un profesor de toda confianza” 2.4% e “informan a otras personas” el 0,9%.

Figura 66

Reacciones de las víctimas cuando son acosadas.



El gráfico 66 proporciona información de la actitud que toman las víctimas cuando son acosadas por las redes sociales, señalando los resultados de este estudio que la mitad de la muestra no sabe o no contesta, una quinta parte de ella opina que las víctimas se sienten amedrentadas, asustadas y con miedo y por ello no lo comentan; un porcentaje inferior al anterior se lo confían a sus amigos, y otro sector de los agredidos

(cuyo porcentaje oscila entre el (2.4%-7.8%), se lo comunican a sus profesores de total confianza y en mayor grado a sus padres.

Al preguntarle a los sujetos (P10), “Si has tenido ocasión de conocer algún caso de acoso entre iguales o intimidación mediante E-mail, ¿podrías escribir el mensaje enviado por el agresor a la víctima”?. La mayor parte de los sujetos expresa que NS/NC (96.8%). Se aporta a continuación la tabla con las frecuencias de respuestas, en la cual se puede observar el texto concreto de los e-mails enviados

Tabla 79

Transcripción de los e-mails enviados a las víctimas.

Si has tenido ocasión de conocer algún caso de acoso entre iguales o intimidación mediante E-mail, ¿podrías escribir el mensaje enviado por el agresor a la víctima? (no pongas el nombre de los implicados)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1931	96,8	96,8	96,8
	Una chica mostró su cuerpo a un chico y luego él lo difundió por internet (YouTube) para acosarla y deprimirla	1	,1	,1	96,8
	Me acosaron por email, llamándome drogata	1	,1	,1	96,9
	Me pusieron guarrerías en un correo electrónico para reírse de mi	1	,1	,1	96,9
	Nos llamaron capullos, gais de mierda, capullos calientes, para desprestigiarnos delante de los compañeros	1	,1	,1	97,0
	Eres una tonta y me caes mal	1	,1	,1	97,0
	¿Te acuerdas como la llamábamos? si, puta, je, je, je	1	,1	,1	97,1
	Me llamaron fea y gorda, por email	1	,1	,1	97,1
	Un niño me insultó para discriminarme	1	,1	,1	97,2
	Un compañero me envió un correo para hacerme pasar un mal rato	1	,1	,1	97,2
	Me envió un email diciéndome que me ibas a dar unas hostias tan fuertes que iba a morir y el del eco	1	,1	,1	97,3

Te veré en el recreo para pegarte unas puñaladas	1	,1	,1	97,3
Hola puta, te escribo en negro, ja, ja	1	,1	,1	97,4
Cuando me cruce contigo en la calle, te pegaré y te dejaré tirado en la calle	1	,1	,1	97,4
Hola fea	1	,1	,1	97,5
Hola idiota	1	,1	,1	97,5
Tu madre sigue igual de tonta que tú	1	,1	,1	97,6
Eres una estúpida	1	,1	,1	97,6
Putas, te voy a matar	1	,1	,1	97,7
Puerca, nadie te quiere	1	,1	,1	97,7
Me llamaron puta por email: puta tú, no tu prima	1	,1	,1	97,8
Eres un tonto y te voy a pegar	1	,1	,1	97,8
Eres un hijo de puta	1	,1	,1	97,9
Te voy a matar cuando te pille	1	,1	,1	97,9
Eres una hija de puta que me cuelgas cuando te llamo	1	,1	,1	98,0
Eres un mono y te voy a sacudir	1	,1	,1	98,0
A las chicas os voy a perseguir y a matar	1	,1	,1	98,1
Si el chico al que le gustas, no hace el amor contigo el primero, te violaré y después te mataré	1	,1	,1	98,1
Te voy a romper los huesos	1	,1	,1	98,2
Te voy a pegar y a violar	2	,1	,1	98,3
Te voy a cortar la cabeza	1	,1	,1	98,3
El sábado te voy a matar, no se lo cuentas a nadie por tu bien	1	,1	,1	98,4
Hoy por la noche voy a entrar en tu casa y te voy a matar	1	,1	,1	98,4
Si se lo cuentas a alguien, te corto la cabeza	1	,1	,1	98,5
Hola hijo de puta, te voy a matar cuando te vea, ¿me oyes?	1	,1	,1	98,5
Te voy a matar por no darme tu merienda	1	,1	,1	98,6
Por E-mail me llamó puta, cabrona, estúpida, maricona, fea e inmigrante de mierda	1	,1	,1	98,6

Te mataré, pero primero te violaré, jaja	1	,1	,1	98,7
Te estamos vigilando, ten cuidado	1	,1	,1	98,7
Me cago en ti y en tu familia	1	,1	,1	98,8
Pelea hoy por la tarde	1	,1	,1	98,8
Eres un hijo de puta y un gilipollas	1	,1	,1	98,9
Como no le des dinero a... iremos a tu casa todos los días	1	,1	,1	98,9
Me tienes hartó, hijo de puta; te voy a matar	1	,1	,1	99,0
Cuando te coja nena, te vas a enterar	1	,1	,1	99,0
Tu abuela es una puta que está tan gorda que no sabe decir ¡joder!, ¡hostia!, es una puta	1	,1	,1	99,1
Sois unos tontos y unos pijos, no quiero estar más con vosotros	1	,1	,1	99,1
Te voy a aplastar y voy a llamar a mis amigos	1	,1	,1	99,2
Eres un subnormal, hijo de puta	1	,1	,1	99,2
Las chicas son unas putas	1	,1	,1	99,3
Putas, putas y reputas	1	,1	,1	99,3
Te vamos a quitar la ropa en la calle	1	,1	,1	99,4
Reúnete conmigo en el bar de la izquierda, no tardes que te voy a matar	1	,1	,1	99,4
Si cuentas algo, haré que te vean en todo el mundo a través de Facebook	1	,1	,1	99,5
Me llamó cabrón de mierda	2	,1	,1	99,6
Me envió un email llamándome pedófilo de mierda	1	,1	,1	99,6
Si no mandas ese mensaje, te damos una paliza	1	,1	,1	99,7
Hijo de la grandísima puta	1	,1	,1	99,7
Soy un conocido tuyo y te voy a destrozar la vida	1	,1	,1	99,8
Bonita, enséñame tus tetas o mañana desaparecerás	1	,1	,1	99,8
Zorra, hija de puta	1	,1	,1	99,9
Eres un pulga	1	,1	,1	99,9

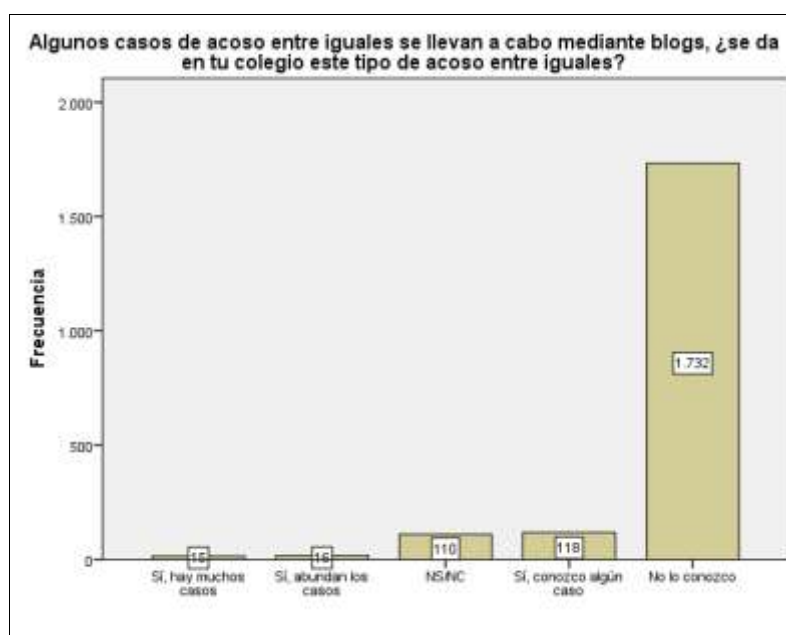
Te callaremos la boca y te romperemos la cara	1	,1	,1	100,0
Total	1995	100,0	100,0	

En la tabla 81 figura la transcripción de e-mails en los que se aprecia una alta dosis de maltratos físicos directos con grandes amenazas a las víctimas para pegarles y en algunos casos con agresividad (deseos de darles unas puñaladas en pleno recreo); también figuran los maltratos verbales directos (*gilipollas, puta, hijo de puta, subnormal, zorra o capullo*). Se observa en algunos casos una importante coacción verbal obligando a la víctima a realizar actos que no desea; así mismo se aprecian principios de *sexting* hacia las chicas, invitándoles en ciertos casos, a que enseñen su pecho, para luego difundir las imágenes entre amigos y chantajear a las victimizadas.

En cuanto a la cuestión (P11), “Algunos casos de acoso entre iguales se llevan a cabo mediante blogs, ¿se da en tu colegio este tipo de acoso entre iguales?”. La mayoría de los sujetos expresa que no lo conoce 87%, que “conoce algún caso” 5.9% o que NS/NC 5.5%; “sí, abundan los casos” y “si, hay algún caso” 0,8%.

Figura 67

Conocimiento por parte del alumnado del acoso mediante los Blogs.

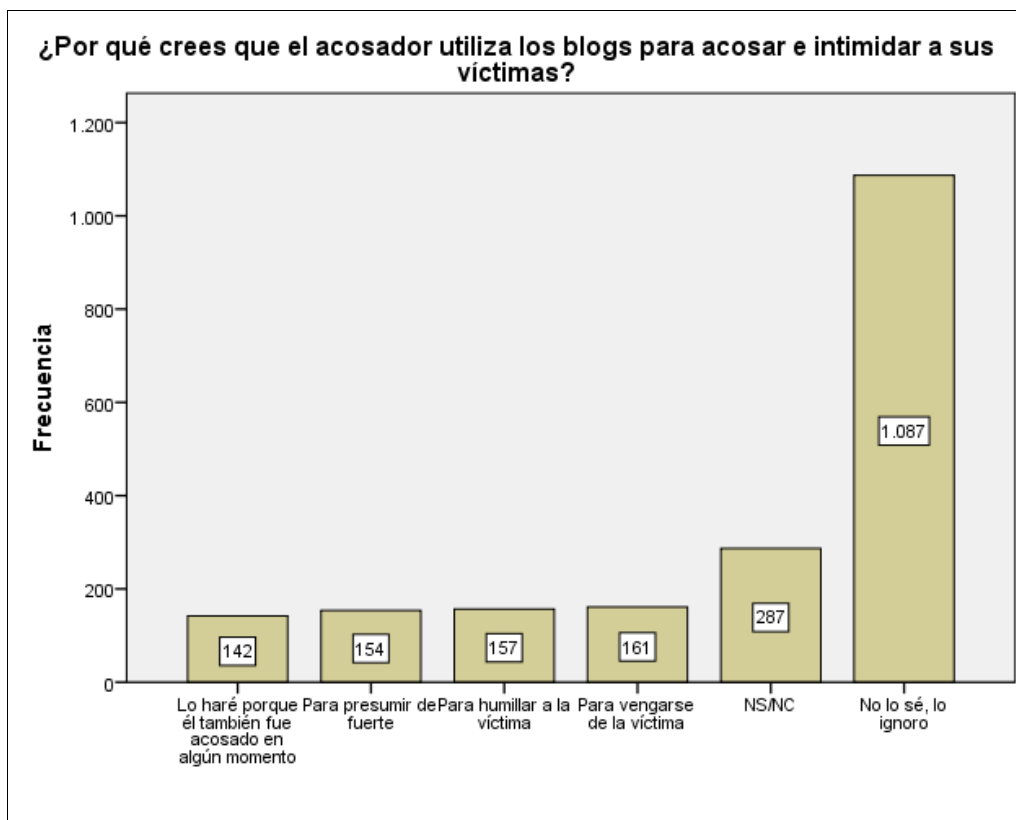


Entre el alumnado gallego se da un gran desconocimiento del acoso mediante los blogs, aunque un porcentaje pequeño señala que hay algunos casos. En consecuencia, no es el blog una forma de violencia utilizada por los escolares gallegos

Respecto a (P12), por qué ellos creen que el acosador utiliza los blogs para acosar e intimidar a sus víctimas, la mayoría de los chicos/as responde que “no lo sabe”, lo ignora 54.7%; el resto de las respuestas se distribuyen de forma bastante homogénea, ya que el 14.4% dice que NS/NC, el 8.1% “para vengarse de la víctima”, el 7.9% “para humillar a la víctima”, el 7.7% “para presumir de fuerte” y el 7.1% “porque él también fue acosado en algún momento”.

Figura 68

Pretensiones del acoso mediante los Blogs.



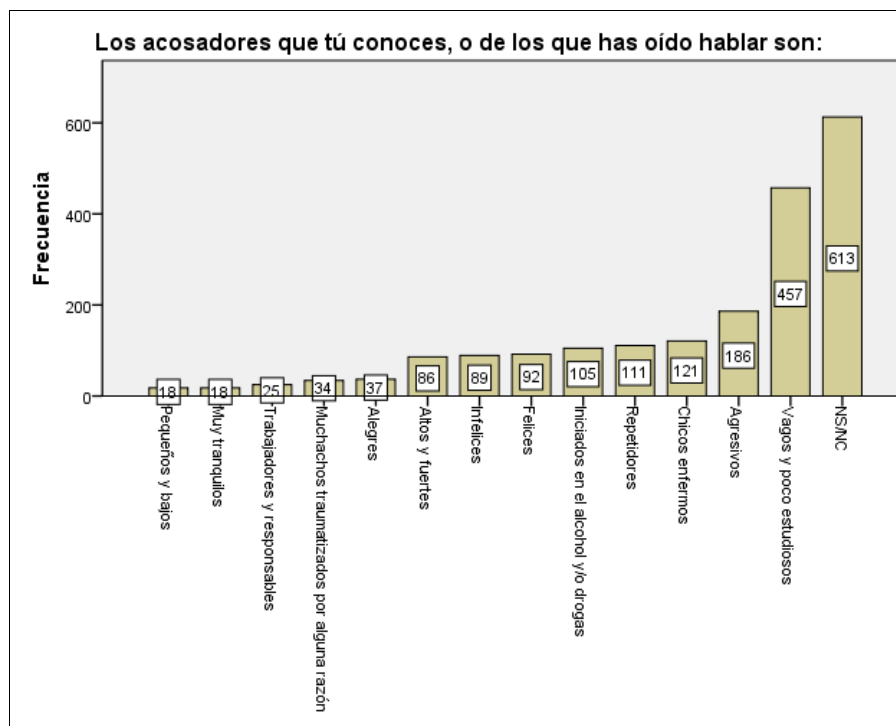
A pesar de que los blogs son muy poco utilizados como herramienta de acoso entre los escolares gallegos de 5º y 6º curso, parece que cuando los agresores los utilizan persiguen objetivos muy claros: Ejercer la venganza y la humillación, para presumir de su fortaleza o simplemente porque los agresores también han sido victimizados en alguna ocasión.

9.1.3 Identificación de los implicados en el acoso escolar (ítems: 13-14-15)

Al preguntarle P13 “Los acosadores que tú conoces, o de los que has oído hablar, son”. A parte de los sujetos que NS/NC 30.8%, los mayores porcentajes de respuesta se dan “Vagos y poco estudiosos” 22.9%, “Agresivos” 9.3%, “Chicos enfermos” 6.1%, “Repetidores” 5.6%, “Iniciados en el alcohol y/o drogas” 5.3%, “Felices” 4.6% ,“Infelices” 4.5%, “Altos y fuertes” 4.3%, “trabajadores y responsables” 1.3%, “muchachos traumatizados por algo” 1.7%, “pequeños y bajos” y “muy tranquilos” con un porcentaje del 0.9%.

Figura 69

Identificación del alumnado agresor gallego.

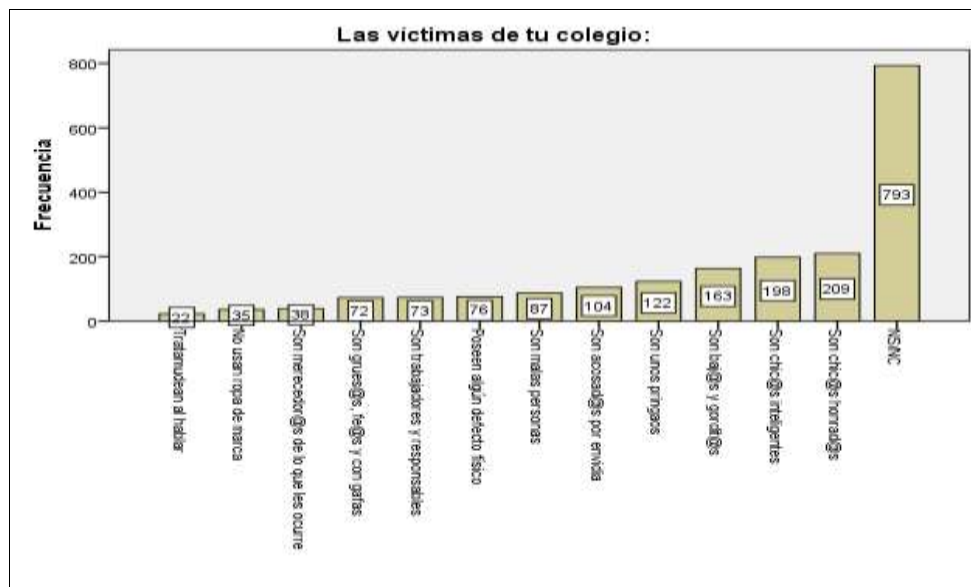


La sexta parte de los agresores gallegos no manifiestan gusto por la tarea intelectual, figurando como chicos con deficiente aprovechamiento y fracaso en los estudios. La décima parte poseen carácter agresivo, estando inmersos en el mundo del alcohol y las drogas y se muestran poco contentos consigo mismos, infelices y posiblemente todos sus actos los justifican por traumas que ellos mismos han padecido anteriormente o por ser personas enfermas.

Respecto a (P14) “Las víctimas de tu colegio”, dejando a un lado los sujetos que NS/NC 39.8%, los mayores porcentajes de respuesta se dan “Son chicos/as honrados/as” 10.5%, “Son chicos/as inteligentes” 9.9%, “Son bajos/as y gorditos/as” 8.2%, “Son unos pringaos” 6.1% y “Son acosados/as por envidia” 5.2%, “son malas personas” 4.4%, “poseen algún defecto físico” 3.8%, “trabajadores y responsables” 3.7%, “son gruesos, feos y con gafas” 3.6%, “son mercedores de lo que les ocurre” 1.9%, “no usan ropa de marca” 1.8 y tartamudean al hablar” 1.1%.

Figura 70

Identificación del alumnado gallego víctima de acoso escolar.



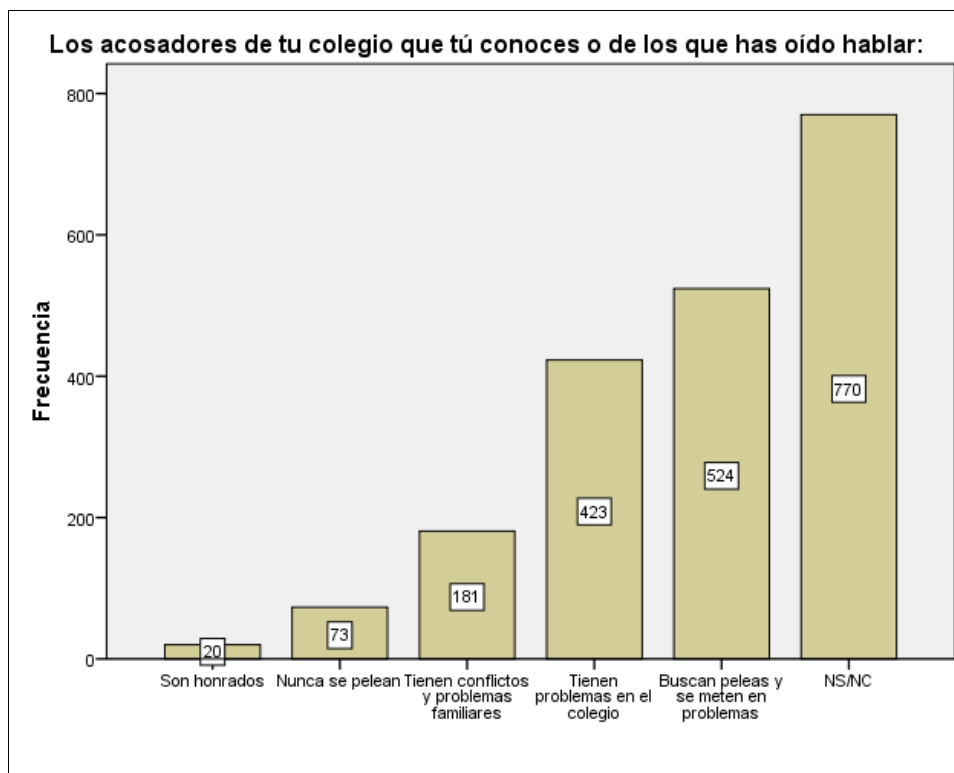
La víctima de las aulas gallegas es de baja estatura, normalmente le gusta la tarea intelectual y la lleva a cabo con generosidad y honradez; un porcentaje poco representativo tienen un físico poco agradecido o se expresan con dificultad, motivo por

el son peor aceptados y se les categoriza con estereotipos como que son unos pringaos o merecedores de los sufrimientos que padecen ya que serían malas personas.

Al preguntarles por (P15) “Los acosadores de tu colegio que tú conoces o de los que has oído hablar”, un 38.7% responde que NS/NC, el 26.3% “buscan peleas y se meten en problemas”, el 21.2% “tiene problemas en el colegio”, el 9.1% “tiene conflictos y problemas familiares”, “nunca se pelean” 3.7% y “son honrados” 1.0%.

Figura 71

Comportamiento de los agresores y sus antecedentes familiares y/o personales.



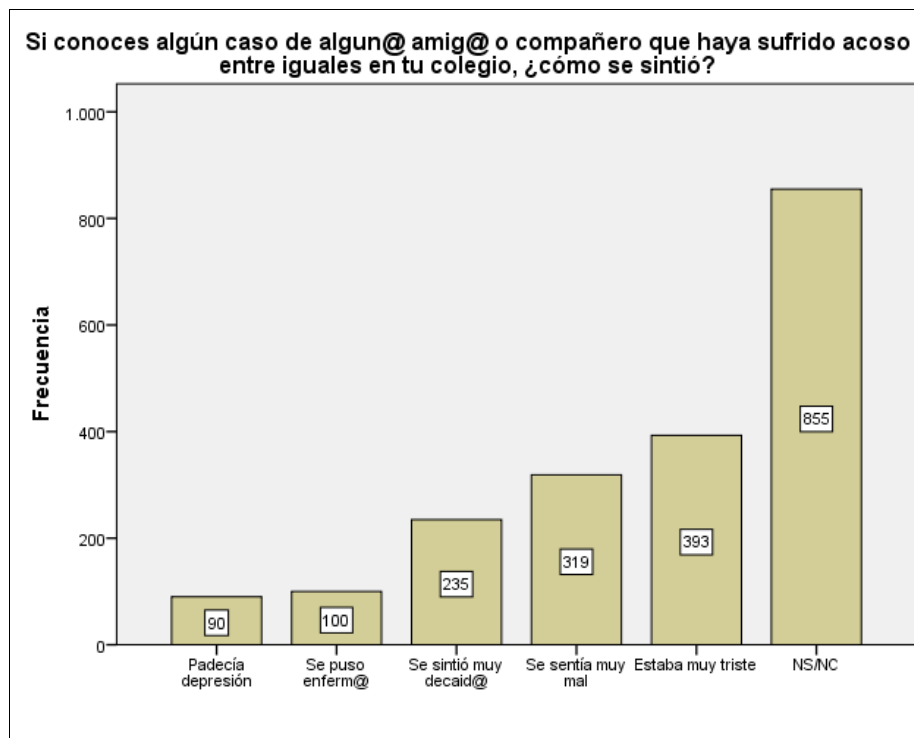
La tercera parte del alumnado no ofrece una respuesta comprometida sobre la persona de los agresores, sin embargo la cuarta parte opina que son chicos que en los centros escolares crean conflictos como fruto del problema que ellos mismos quizás vivan y todo este conglomerado de situaciones hace que a su alrededor haya agresividad, manifestando la problemática que viven en sus propios ámbitos familiares.

9.1.4 Consecuencias del acoso escolar (ítems: 16-17-18)

Respecto al Ítem 16 (P16) “Si conoces algún caso de algún/a amigo/a o compañero/a que haya sufrido acoso entre iguales en tu colegio, ¿cómo se sintió?”. Un 42.9% responde que NS/NC, un 19.7% “se sentía muy triste”, un 16% “se sentía muy mal”, un 11.8% “se sintió muy decaído”, “se puso enfermo” 5.0% y “padecía depresión” 4.5%.

Figura 72

Cómo se sienten las víctimas cuando son acosadas.

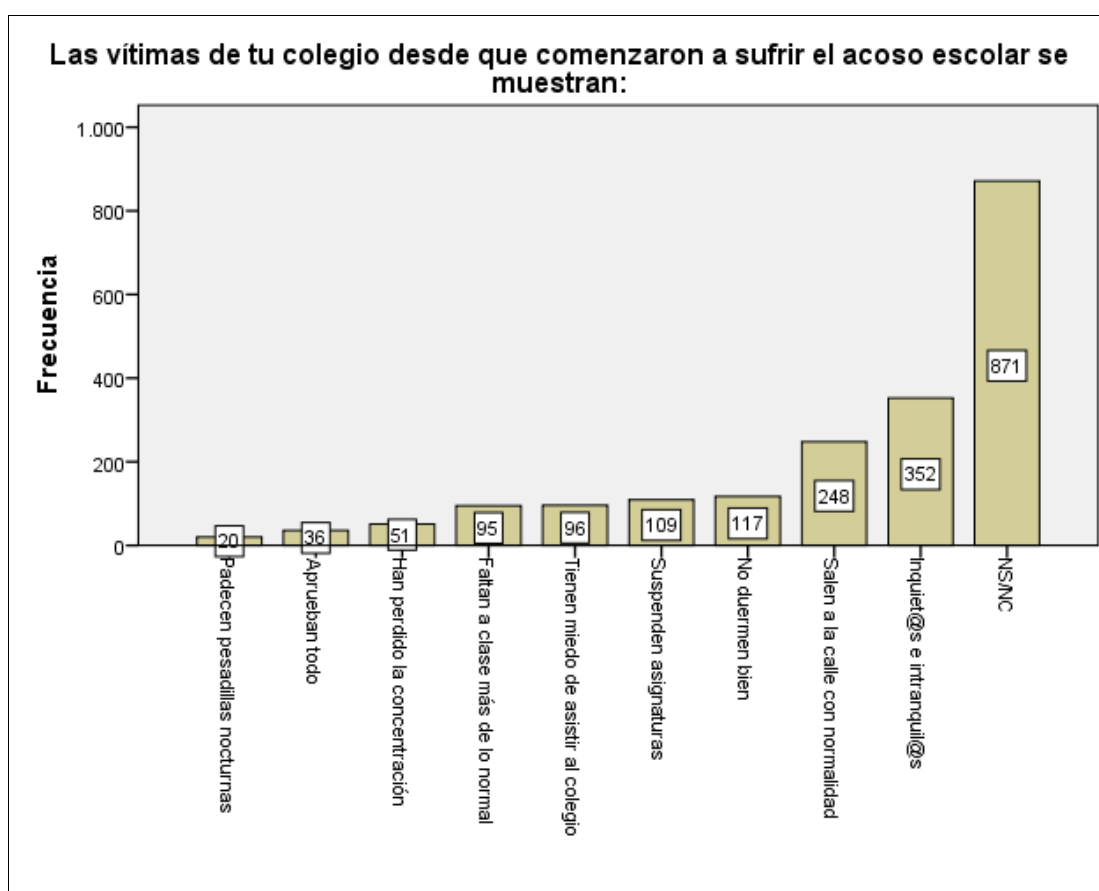


El gráfico refleja el nivel de sufrimiento de las víctimas, expresados aquí en consecuencias negativas: tristeza, decaimiento, malestar, enfermedad y depresión. Esto indica que las agresiones escolares nunca aportan aspectos positivos para nadie, y la peor parte la llevan las víctimas.

Al preguntarles (P17) “Las víctimas de tu colegio desde que comenzaron a sufrir acoso escolar se muestran”. Un 43.7% responde que NS/NC; destacar que un 17.6% se sienten “inquietos/as e intranquilos/as”, un 12.4% “sale a la calle con normalidad”, un 5.9% “no duermen bien”, un 5.5% “suspenden asignaturas”, “faltan a clase más de lo normal” y “tienen miedo de asistir al colegio” 4.8%, “han perdido la concentración” 2.6%, “aprueban todo” 1.8% y “padecen pesadillas nocturnas” 1.0%.

Figura 73

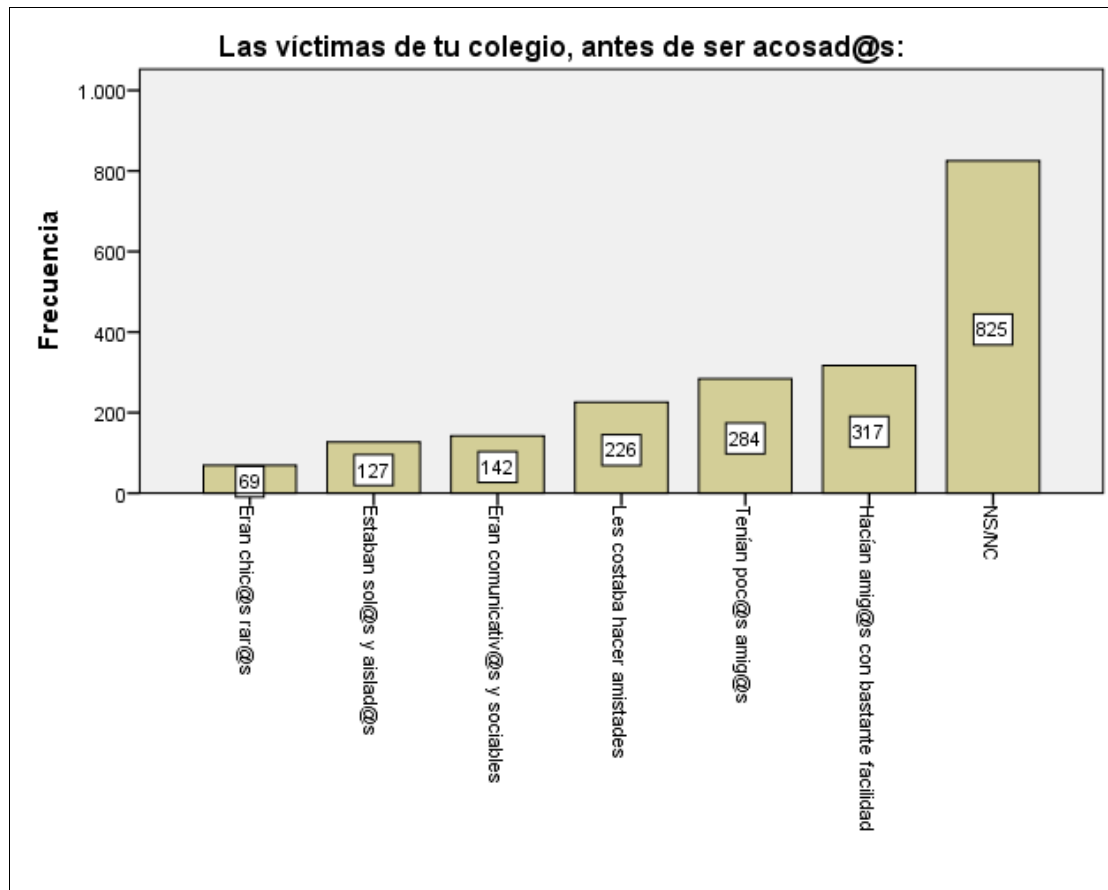
Consecuencias directas del acoso escolar sufrido por las víctimas.



Al preguntarles (P18). Las víctimas de tu colegio, antes de ser acosadas, un 41.5 % responde que NS/NC; el 15.9 % dice que hacían amigos con bastante facilidad, el 14.3 % dice que tenían pocos amigos, y el 11.4 % dice que les costaba hacer amistades.

Figura 74

Nivel de sociabilidad de las víctimas antes de sufrir violencia escolar o Bullying.



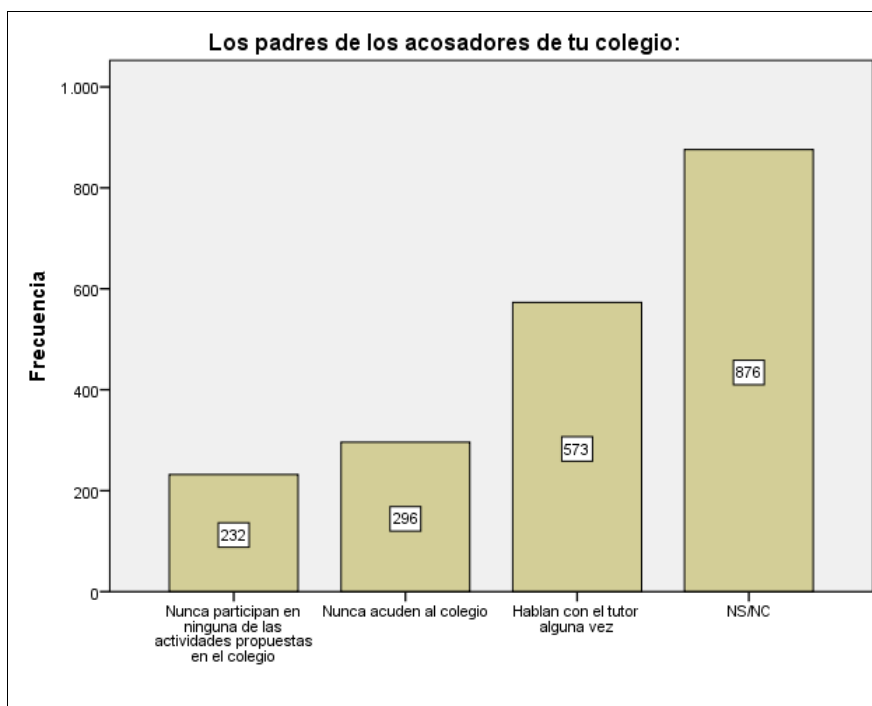
El gráfico muestra que el alumnado victimizado, antes de ser acosado, hacía amistades con relativa facilidad, ya que se consideraban comunicativos y bastante sociables, aunque a otros les costaba relacionarse y buscar nuevas amistades, al preferir estar solos y aislados, siendo considerados por sus compañeros como chicos raros.

9.1.5 Las familias de los agresores (ítems: 19-20)

Atendiendo a la cuestión (P19) “Los padres de los acosadores de tu colegio”, un 44.3% responde que NS/NC, el 29% “hablan con el tutor alguna vez”, 15% “nunca acuden al colegio” y el 11.7% “nunca participan en ninguna de las actividades propuestas en el colegio”.

Figura 75

Nivel de participación en las actividades del centro educativo de los padres que poseen hijos victimizadores.

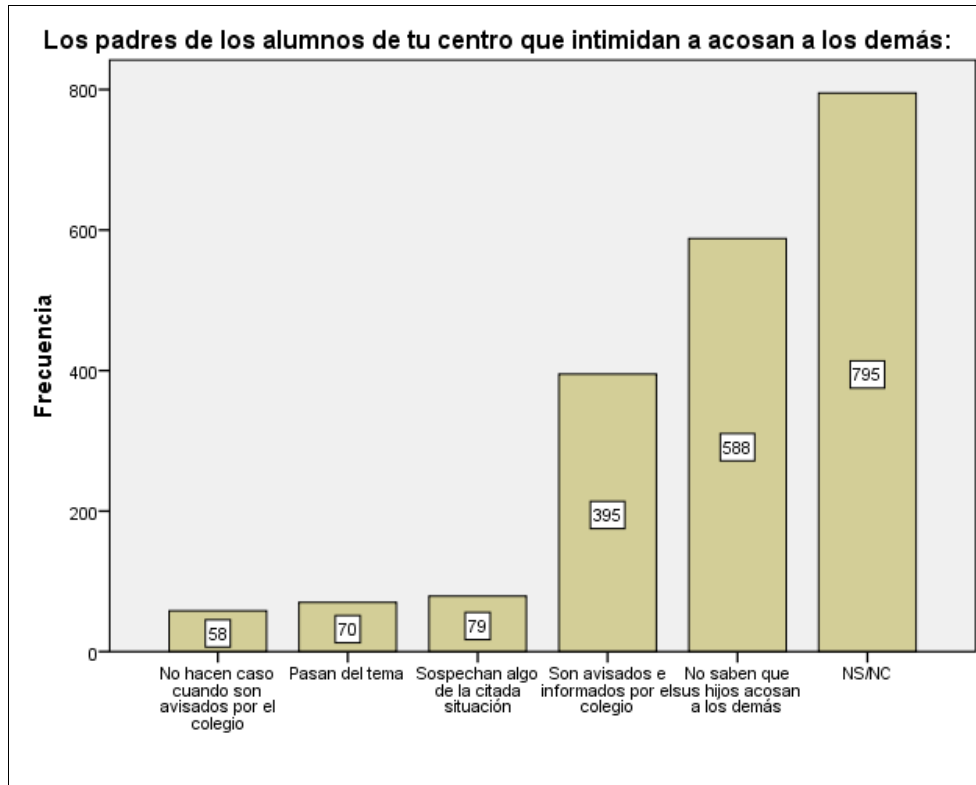


La familia de los acosadores pocas veces se compromete con las propuestas del centro escolar lo que conlleva una mínima participación en las actividades del centro escolar, desconociendo muchos aspectos de la vida cotidiana del mismo así como las verdaderas reglas de convivencia pacífica para asesorar a sus propios hijos y regular su comportamiento.

Respecto a (P20) “Los padres de los alumnos de tu centro que intimidan y acosan a los demás:”, Un 40.1% responde que NS/NC; por otra parte, los porcentajes de respuesta más elevados corresponde a aquellos que “no saben que sus hijos acosan a los demás” 29.6%; “son avisados e informados por el colegio” 19.9%; “sospechan algo de la citada situación” 4.0%; “pasan del tema” 3.5%; “no hacen nada cuando son avisados por el colegio” 2.9%.

Figura 76

Nivel de conocimiento de los padres del acoso llevado a cabo por sus hijos.



Como los padres de los acosadores acostumbran a participar muy poco en la marcha del centro escolar, esto da lugar a que no tengan muchas referencias del comportamiento de sus hijos como agresores, teniendo que ser el colegio el que les informe de estos sucesos, ya que dichas familias no sospechan nada o simplemente pasan del tema y de los posibles problemas por los que pueden estar atravesando sus hijos.

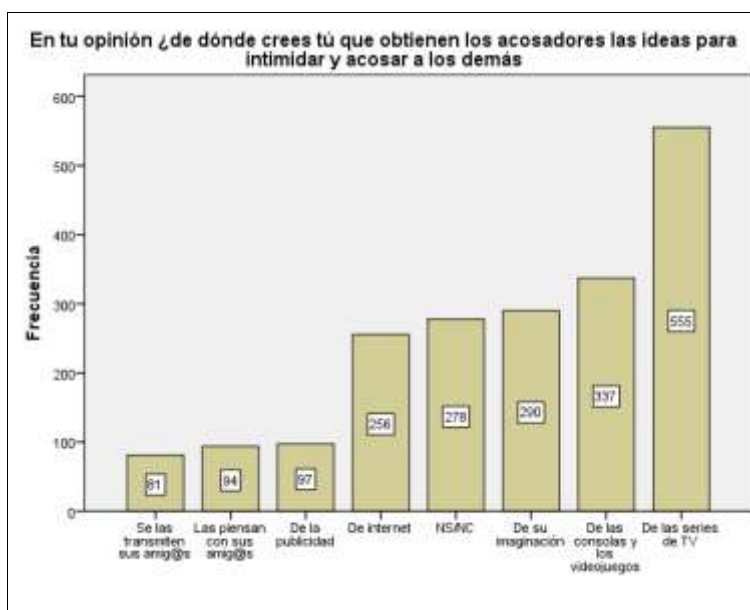
9.1.6 Fuentes de influencia del agresor (ítems: 21-22-23-24-25)

Al preguntarles (P 21) “En tu opinión, ¿de dónde crees tú que obtienen los acosadores las ideas para intimidar y acosar a los demás”, los sujetos responden con mayor frecuencia “de las series de TV” 27.9%, “de las consolas y los videojuegos”

17%, “de su imaginación” 14.6%, “de Internet” 12.9%, “de la publicidad 4.9%, “las piensan con sus amigos” 4.7% y “se las transmiten sus amigos” 4.1%.

Figura 77

Procedencia de las ideas del acosador para agredir a sus víctimas.



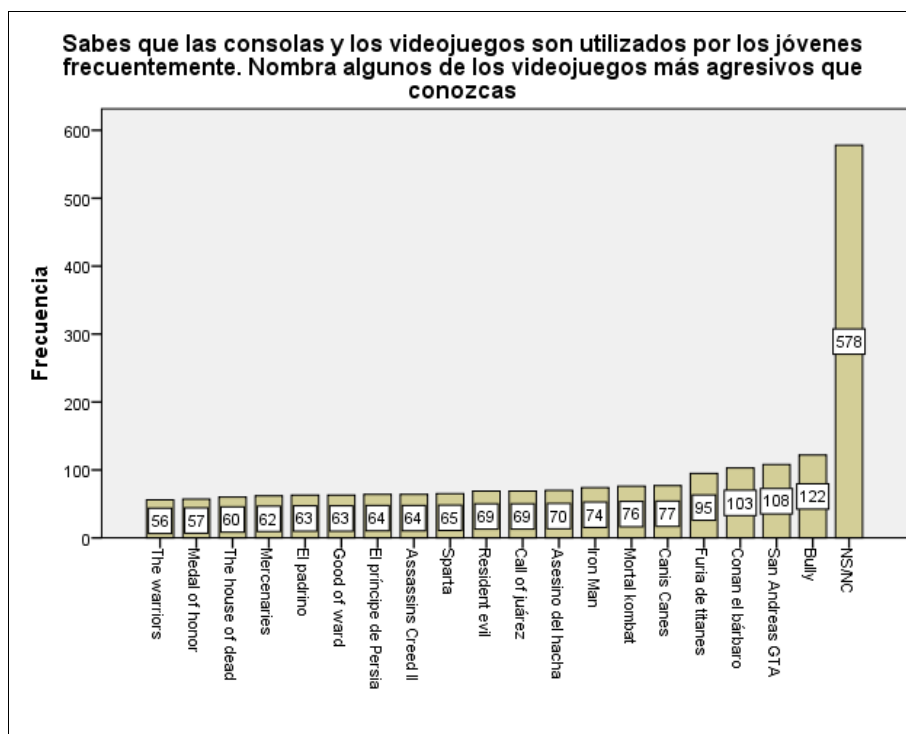
Los grandes impulsores de la agresividad que manifiestan quienes acosan procede de diversos ámbitos; la tercera parte se ayudan de de las consolas, y videojuegos como práctica muy extendida que gusta a pequeños y mayores, no faltando aquellos que se valen de la publicidad, de internet o de su imaginación. En porcentajes muy pequeños son los amigos los que le facilitan al agresor sus ideas o las consensúan en el grupo.

Cuando se les comenta (P22) “Sabes que las consolas y videojuegos son utilizados por los jóvenes frecuentemente. Nombra algunos de los videojuegos más agresivos que conozcas. El (29.0%) NS/NC y las respuestas de los sujetos son bastante heterogéneas, destacando: “Bully” 6.1%, “Conan el Bárbaro” 5.2%, “Furia de Titanes” 4.8%, “San Andreas GTA” 5.4%, “El Asesino del Hacha” 3.5%, “Canis Canes” 3.9%, “Mortal Kombat” 3.8%, “Iron Man” 3.7%, “Call Of Juárez” y “Resident Evil” 3.5%, “Sparta” 3.3%, “El Padrino” 3.2%, “El Príncipe de Persia” 3.2%, “Good of Ward”

3.2%, Assassins Creed II” 3.2%, “Mercenaries” 3.1%, “The House of Dead” 3.0%, “Medal of Honor” 2.9%, “The Warriors” 2.8%.

Figura 78

Relación de los Videojuegos más agresivos en opinión del alumnado gallego.

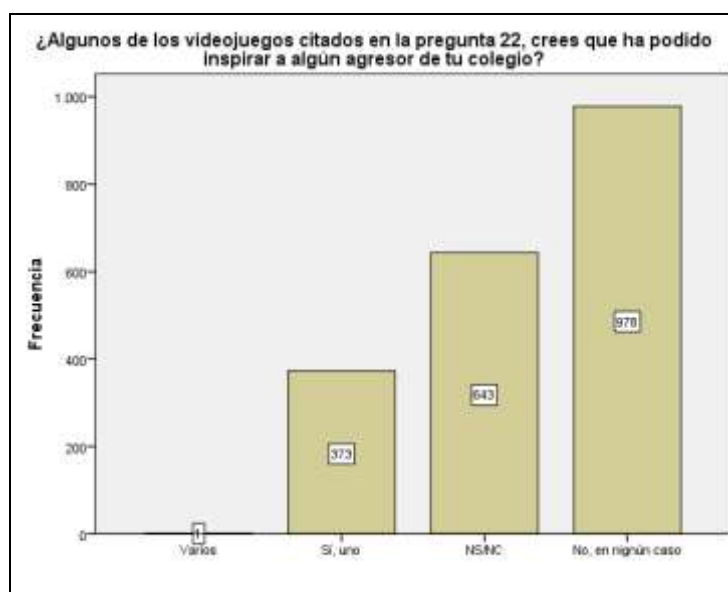


En opinión del alumnado gallego los videojuegos influyen de modo muy efectivo en el nivel de agresividad de los que acosan.

Respecto a la pregunta (P23) “¿Algunos de los videojuegos citados en la pregunta anterior, crees que ha podido inspirar a algún agresor de tu colegio?. La mayor parte de los sujetos responde: “No, en ningún caso” (49%), el 32.2% NS/NC; el 18 % dice que “sí, uno”, y el 0.1% expresa que “varios”.

Figura 79

Nivel de inspiración de los Videojuegos en los agresores.

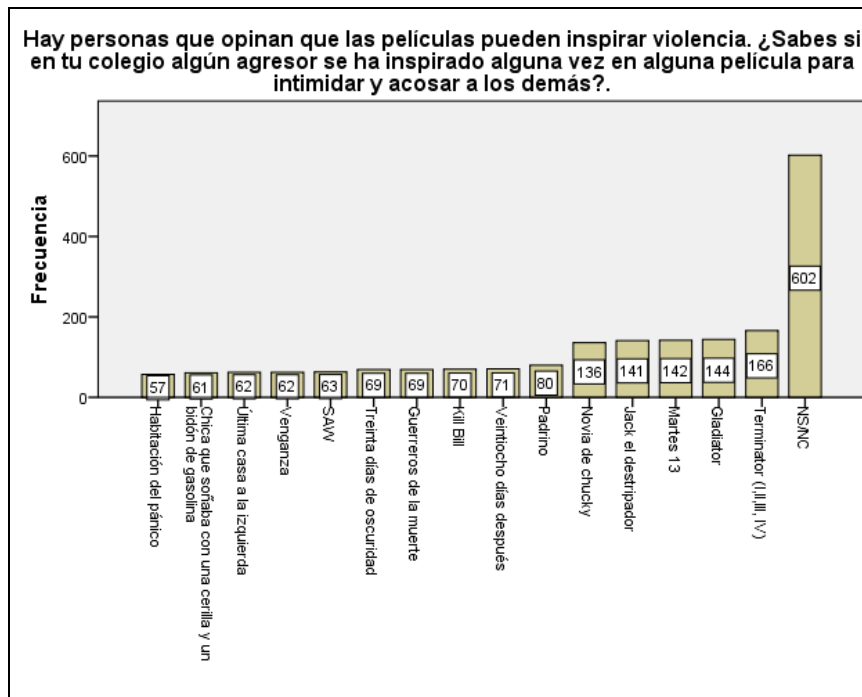


La mitad del alumnado cree que los videojuegos citados anteriormente (P 22) en ningún caso han podido ser la causa del nivel de agresividad de los bullie, aunque casi la quinta parte del alumnado cree que algunos serían los verdaderos responsables.

Se les comenta a los sujetos (P24) "Hay personas que opinan que las películas pueden inspirar violencia, ¿Sabes si en tu colegio algún agresor se ha inspirado alguna vez en alguna película para intimidar a acosar a los demás?". La mayor parte de los sujetos responde NS/NC 30.2%, el 8.3% señala "Terminator" (I, II, III, IV), "Gladiator" 7.2%, "Martes 13" 7.1%, "Jack el destripador" 7.1% y "La novia de Chucky" 6.8%, "El Padrino" 4.0%, "Veintiocho días después" 3.6%, "Guerreros de la muerte", "Kill Bill" y "Treinta días de oscuridad" (3.5%), "SAW" 3.2%, "La chica que soñaba con una cerilla y un bidón de gasolina", "La última casa a la izquierda" y "Venganza" 3.1%; "La habitación del pánico" 2.9%.

Figura 80

Películas que han inspirado a los agresores.

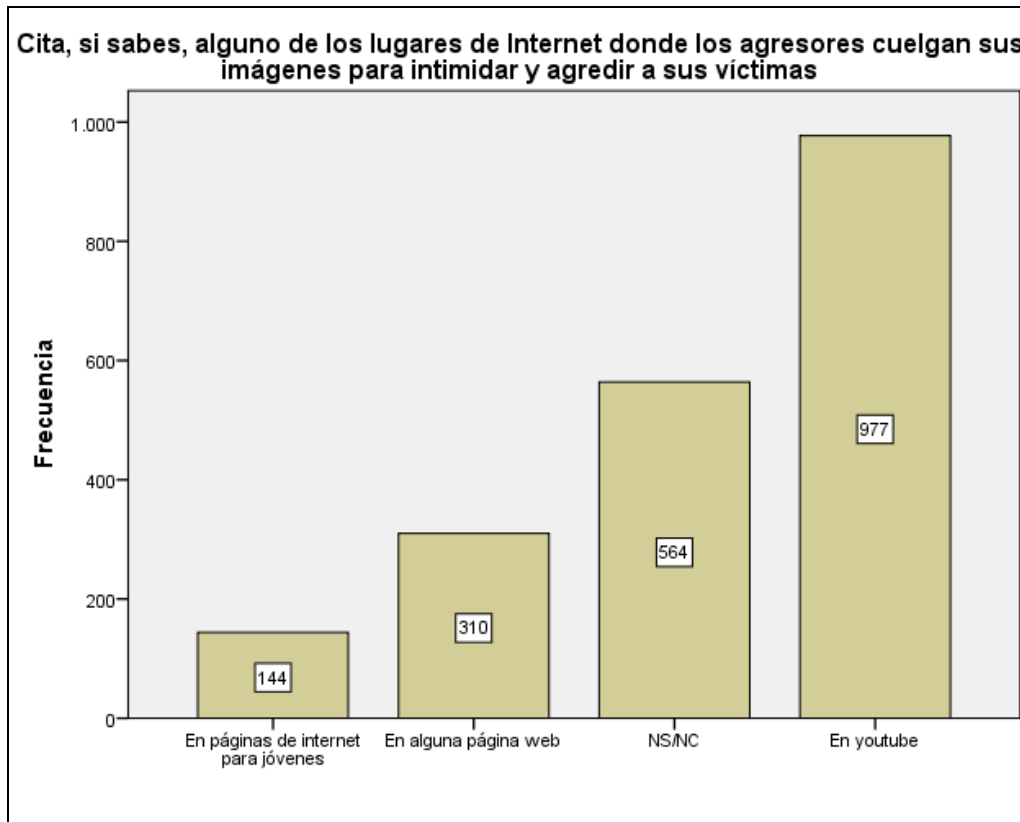


Parecida opinión se desprende del siguiente gráfico, a pesar de que la tercera parte del alumnado no sabe, no responde o no se manifiesta, pero lo cierto es que una parte del alumnado menciona películas de alto contenido agresivo no sólo por su argumento sino también por su titulación: Terminator, Jack el destripador, la novia de Chucky o Gladiator entre otras.

Cuando se les dice a los sujetos (P25) “Cita, si sabes, alguno de los lugares de Internet donde los agresores cuelgan sus imágenes para intimidar y agredir a sus víctimas”. La mayor parte de los sujetos responde en “YouTube” 49%, NS/NC 28.3%, “en alguna página Web” 15.5%, “en páginas de Internet para jóvenes” 7.2%

Figura 81

Redes sociales elegidas por los agresores para difundir imágenes comprometidas de sus víctimas y de este modo agredirla.



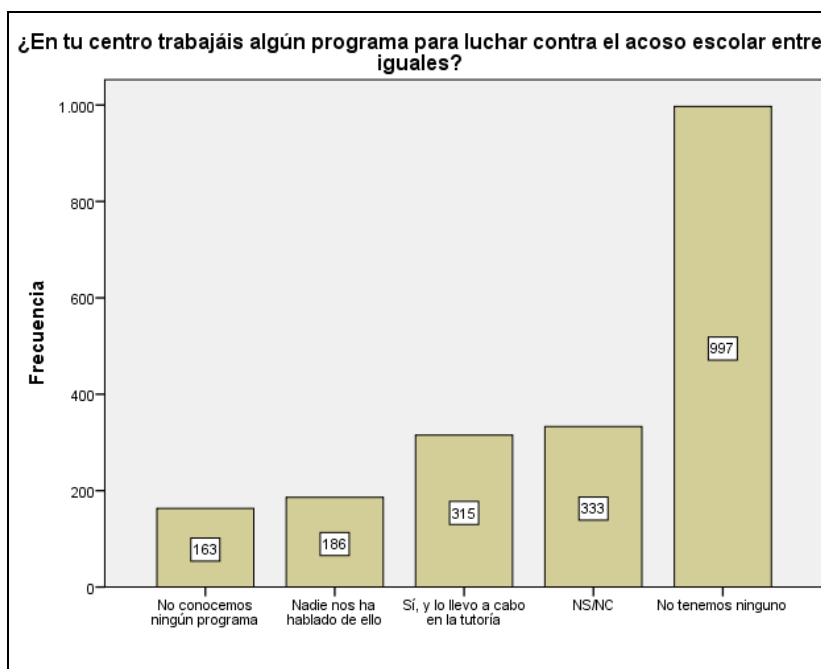
Dada la facilidad que posee el alumnado para acceder a las grandes redes sociales, la mitad de los alumnos gallegos señalan que los agresores gallegos se valen de YouTube para colgar imágenes comprometidas de las víctimas, las páginas Web y las páginas de internet para los jóvenes.

9.1.7. Intervención del centro educativo (ítems: 26-27-28)

Respecto a la cuestión (P26) “¿En tu centro trabajáis algún programa para luchar contra el acoso escolar entre iguales?”. La mayoría de los participantes responde que “no tienen ninguno” 50%; NS/NC 16.7%; o que “sí y se lleva a cabo en la tutoría” 15.8%; “nadie les hablado de ello” 9.3%; “no conocen ningún programa” 8.2%

Figura 82

Programas utilizados por los centros escolares gallegos para luchar contra la violencia escolar.

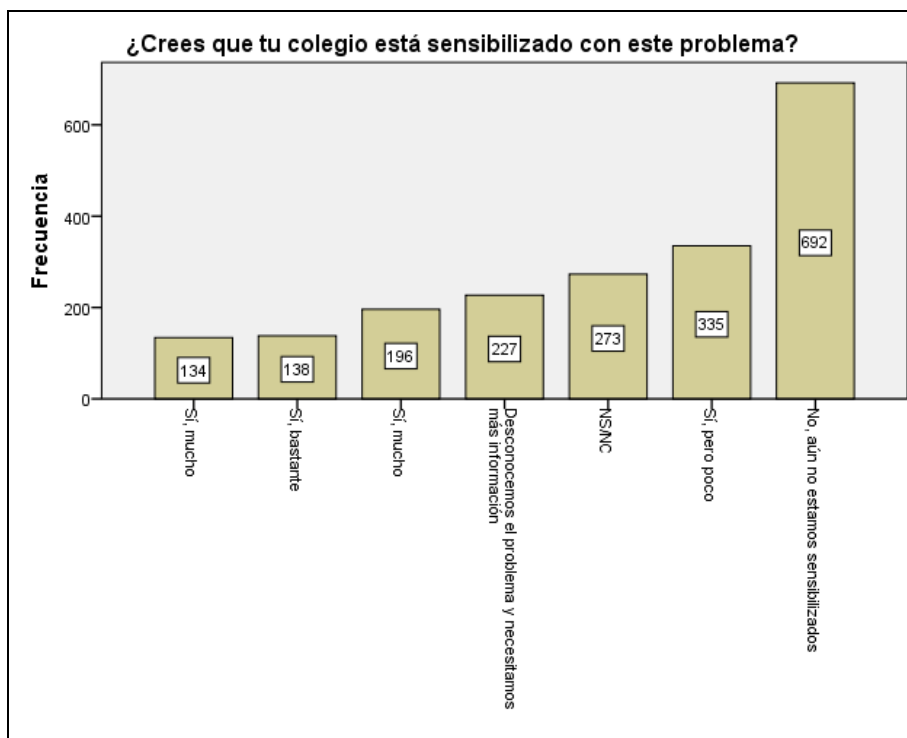


La mitad del alumnado gallego opina que en su centro no tienen ningún programa para luchar contra el acoso escolar, uno de cada diez sostiene que nadie les habla habitualmente de ello, o no conocen programas adecuados, aunque otro sector opina que lo tienen y es la tutoría el lugar en el que les informan o les preparan para convivir mejor.

Respecto a la pregunta (P27) “¿Crees que tu colegio está sensibilizado con este problema?”, la mayoría de los participantes responde “No, aún no estamos sensibilizados” 34.7%; NS/NC 13.7%, “Sí, pero poco” 16.8%; “desconocemos el problema y necesitamos más información” 11.4%; “sí, mucho” 9.8%; “sí, bastante” 6.9%; “sí, tenemos un plan para mejorar la convivencia” 6.7%.

Figura 83

Nivel de sensibilización de los centros escolares frente a la violencia escolar.

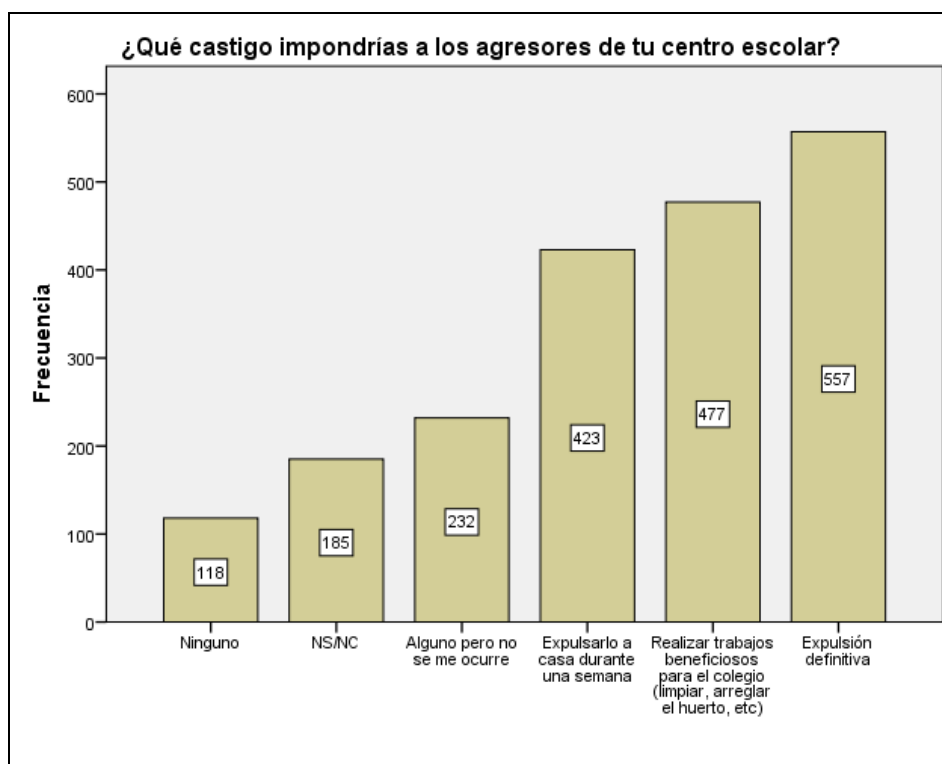


El nivel de sensibilización de la escuela gallega es pequeño, debido a la poca información que recibe el alumnado, y también al desconocimiento del problema, por ello se hace necesario fomentar los planes de convivencia para que el alumnado tome conciencia de las reglas que rigen las interacciones entre iguales.

Finalmente, se les pregunta también (P28) “¿Qué castigo impondrías a los agresores de tu centro escolar?”, respondiendo el 28% la “expulsión definitiva del colegio”, el 23.9% “realizar trabajos beneficiosos para el colegio” (limpiar, arreglar el huerto, etc.); el 21.2% “expulsarlos a casa durante una semana”; “alguno pero no se me ocurre” 11.6%; “ninguno” 5.9%.

Figura 84

Castigos que el alumnado gallego impondría a los agresores escolares.



El alumnado de los centros escolares gallegos es consciente que cuando se rompen las normas de convivencia tienen que existir unas consecuencias y es lo que se desprende del gráfico 7.28 que hace referencia al nivel de implicación punitivo para los agresores que no deberían quedar impunes. La inmensa mayoría del alumnado cree que todos los agresores que hacer sufrir a las víctimas deberían realizar actividades provechosas en beneficio de la comunidad escolar y corregir sus conductas, o ser expulsados temporal o definitivamente. Aunque no figuran en la tabla, sí fueron expresadas verbalmente por los escolares algunos castigos físicos, como tener a los agresores con los brazos en cruz durante horas sosteniendo libros u otros pesos, quedar sin recreo durante meses o ponerles de rodillas.

9.2. Procedimientos y análisis ejecutados, por ítems

El procedimiento a seguir será el mismo del punto 2.1 (estudio descriptivo de la muestra, del ANEXO 5). Como recordatorio, lo facilitamos para seguir con más facilidad, los análisis de datos:

Contexto y frecuencia de la violencia escolar (ítems: 1-2)

- a) Métodos de acoso (ítems: 3-4-5-6-7-8-9-10-11-12)
- b) Identificación de los implicados en el acoso escolar (ítems: 13-14-15)
- c) Consecuencias del acoso escolar (ítems: 16-17-18)
- d) Las familias de los agresores (ítems: 19-20)
- e) Fuentes de influencia del agresor (ítems: 21-22-23-24-25)
- f) Intervención del centro educativo (ítems: 26-27-28)

9.2.1. Contexto y frecuencia de la violencia escolar (ítems: 1-2)

Tabla 80

Ámbitos en los que se producen los acosos en tu centro educativo.

Ítem 1 ¿Dónde se producen los acosos en tu centro?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	61	3,1	3,1	3,1
	Nunca se producen	746	37,4	37,4	40,5
	Dentro del centro escolar	187	9,4	9,4	49,8
	En las aulas	149	7,5	7,5	57,3
	En los pasillos	83	4,2	4,2	61,5
	En el patio del recreo	526	26,4	26,4	87,9
	En la biblioteca	11	,6	,6	88,4
	En la entrada	61	3,1	3,1	91,5
	En los cambios de clase	53	2,7	2,7	94,1
	En la salida	64	3,2	3,2	97,3
	En los servicios (WC)	29	1,5	1,5	98,8
	En el salón de actos	2	,1	,1	98,9
	En el gimnasio	22	1,1	1,1	100,0
	Total	1994	99,9	100,0	

Perdidos	999	1	,1
Total		1995	100,0

A pesar de que el 37,4% señala que no se producen acosos, se puede considerar un resultado engañoso ya que en los centros estudiados, existe un ámbito que merece consideración especial (el patio de recreo como punto de conflicto), en el que se llevan a cabo más de la cuarta parte de las agresiones escolares de los centros educativos estudiados. Cabe destacar que si individualmente las victimizaciones desde los diversos ámbitos del centro escolar (aulas, pasillos, entradas y salidas, cambios de clase, servicios, gimnasio, biblioteca), no llegan a ser muy importantes, si podrían ser motivo de reflexión en su conjunto, bien para una revisión de las normas de convivencia o para trabajar en las sesiones de tutoría.

Tabla 81

Alumnado acosado en su centro escolar según la frecuencia: “nunca”, “una vez”, “dos o más veces”, “muchas veces”.

Ítem 2 ¿En el centro escolar o fuera de él, has sido acosado alguna vez?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	33	1,7	1,7	1,7
	Nunca	1407	70,5	70,7	72,4
	sí, una vez	293	14,7	14,7	87,1
	dos o más veces	170	8,5	8,5	95,6
	muchas veces	87	4,4	4,4	100,0
	Total	1990	99,7	100,0	
Perdidos	999	5	,3		
Total		1995	100,0		

La mayor parte del alumnado preguntado 72,2% manifiesta que nunca había sido acosado pero no se debe olvidar que el 27,4% lo padece en alguna de estas tres situaciones: una vez, dos o más veces o muchas veces. Esto significa que una tercera

parte del alumnado que cubrió el cuestionario, sufre acoso escolar y que tiene dificultades para llevar a cabo su tarea de aprendizaje.

9.2.2. Métodos de acoso (ítems: 3-4-5-6-7-8-9-10-11-12)

Tabla 82

Maltratos mediante sistemas de agresión tradicionales.

Ítem 3 Los acosos escolares en tu colegio se producen utilizando métodos tradicionales de acoso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Los	NS/NC	467	23,4	23,5	23,5
	Mediante agresiones verbales	567	28,4	28,6	52,1
	Patadas y puñetazos	387	19,4	19,5	71,6
	No dejando participar a las víctimas en los juegos	272	13,6	13,7	85,3
	Excluyendo a la presunta víctima	95	4,8	4,8	90,1
	Hablando mal y a espaldas de la víctima	147	7,4	7,4	97,5
	Destrozando sus objetos y hurtando sus posesiones	50	2,5	2,5	100,0
	Total	1985	99,5	100,0	
Perdidos	999	10	,5		
Total		1995	100,0		

En la tabla 82 se verifican las agresiones típicas de la escuela gallega, predominando las victimizaciones de tipo tradicional, destacando el maltrato físico directo (patadas y puñetazos), el indirecto (rompiendo objetos o pertenencias de las víctimas) los maltratos verbales indirectos (hablar mal y a espaldas de la víctima); las exclusiones sociales directas (no dejando participar a los agredidos en los juegos)

Tabla 83

Nivel de conocimiento en los centros escolares por medio de los modernos sistemas de acoso escolar.

Ítem 4. Algunos de los modernos sistemas de acoso escolar se producen mediante el móvil. ¿Conoces algún caso de acoso en tu colegio mediante este sistema?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	103	5,2	5,2	5,2
	No conozco ningún caso	1686	84,5	84,5	89,7
	He oído hablar de algún caso	144	7,2	7,2	96,9
	En ocasiones se utiliza el móvil para este fin	19	1,0	1,0	97,8
	Sí, conozco algunos casos esporádicos	34	1,7	1,7	99,5
	Casi siempre se utiliza el móvil en los acosos entre iguales en mi colegio	9	,5	,5	100,0
	Total	1995	100,0	100,0	

La inmensa mayoría de los escolares gallegos no conocen los acosos mediante los móviles, y uno de cada diez han oído hablar de algún caso, otros creen que el móvil puede ser utilizado para este fin o que siempre se utiliza el móvil para perseguir dicho objetivo.

Tabla 84

Lectura de SMS por parte del alumnado gallego.

Ítem 5 En alguna ocasión ¿has leído algún SMS de algún compañero acosado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	54	2,7	2,7	2,7
	no, nunca	1844	92,4	92,4	95,1
	sí, en una ocasión	61	3,1	3,1	98,2
	sí, en varias ocasiones	30	1,5	1,5	99,7
	sí, casi todas las semanas	5	,3	,3	99,9

Ítem 5 En alguna ocasión ¿has leído algún SMS de algún compañero acosado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
sí, casi todos los cursos	1	,1	,1	100,0
Total	1995	100,0	100,0	

De la investigación se concluye que casi el total del alumnado jamás ha leído ningún SMS agresivo, a pesar de que un 5% ha tenido ocasión de presenciar agresiones por este medio casi todos los cursos, durante todas las semanas del curso, en una ocasión o en varias ocasiones. Esto indica que el móvil no constituye una herramienta instaurada en la escuela gallega como medio habitual para ejercer el bullying.

Tabla 85

Transcripción de e-mails enviados a las víctimas de maltrato escolar, en la escuela gallega.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1898	95,1	95,1	95,1
	Eres un hijo de puta	4	,2	,2	95,3
	Quedamos en el cantón a las 17.00h para zurrarte.	1	,1	,1	95,4
	Si no vas te pegaré en el colegio				
	Eres un cabrón y te voy a partir la cara en cuanto te vea	2	,1	,1	95,5
	Te voy a arrancar los testículos	1	,1	,1	95,5
	Pido ayuda a los mayores: me quieren pegar, me llaman tonto y pringao	1	,1	,1	95,6
	Como sigas así, no vas a tener ningún amigo	2	,1	,1	95,7
	Si sigues saliendo con ella, te partiré la cara	2	,1	,1	95,8
	Cuando baje a la calle te voy a pegar, retrasado	2	,1	,1	95,9
	Eres una tonta, estás muerta	2	,1	,1	96,0
	Eres mema y tonta, sufre	1	,1	,1	96,0
	Te pegaremos e irás al hospital	2	,1	,1	96,1
	Te pegaré cuando juguemos al fútbol	1	,1	,1	96,2
	Como cierta persona vaya a la cárcel, te matamos	1	,1	,1	96,2
	Nicolás, te hacemos el acoso	1	,1	,1	96,3
	Como vuelvas a omitir a mi novio, te vas a enterar	1	,1	,1	96,3

Transcripción de e-mails enviados a las víctimas de maltrato escolar, en la escuela gallega.

ítem 6 Transcripción de los e-mails agresivos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Te voy a hacer sufrir mucho, no se lo digas a nadie	1	,1	,1	96,4
Eres una puta	3	,2	,2	96,5
Tu madre es una puta	3	,2	,2	96,7
Te voy a pegar en las fiestas	1	,1	,1	96,7
Quedaron en el parque y lo atacó por sorpresa, sin darle tiempo a reaccionar	1	,1	,1	96,8
Me acosaron por SMS dos chicos y me llamaron de todo	1	,1	,1	96,8
Te vas a enterar en la palmera	1	,1	,1	96,9
Eres tonta y me caes mal	1	,1	,1	96,9
Me llamaron pija de mierda	1	,1	,1	97,0
Te quedarás sola de mayor	1	,1	,1	97,0
Si no reenvías este SMS a quince personas, te pasarán cosas malas	1	,1	,1	97,1
Eres una anoréxica y tu madre una puta	1	,1	,1	97,1
Rober, no pararemos de pegarte	1	,1	,1	97,2
Dentro de una semana quemaré tu casa	1	,1	,1	97,2
Te voy a matar con el machete que llevo en el coche	1	,1	,1	97,3
Eres una tonta, gilipollas y puta	1	,1	,1	97,3
Eres una puta barata y no vales nada	1	,1	,1	97,4
Eres tonto, malo y asqueroso	1	,1	,1	97,4
Eres un cabrón y no hables mal de mí porque yo tengo más fuerza	1	,1	,1	97,5
Tienes dientes de rata apestosa, hija de puta	1	,1	,1	97,5
Eres un hijo de puta y un cabrón	2	,1	,1	97,6
Vete a la mierda	2	,1	,1	97,7
Te pegaremos patadas y puñetazos	1	,1	,1	97,8
Te voy a romper la cara y te odio	1	,1	,1	97,8
Como sigas saliendo con ella, te parto la cara	1	,1	,1	97,9
hijo de puta, podemos quedar para pegarnos	1	,1	,1	97,9
No te quiero ver nunca más, o iré a por ti	2	,1	,1	98,0
Os violaré en los baños y os mataré	1	,1	,1	98,1
Os vigilo a ti y a tus amigas	2	,1	,1	98,2
Al salir del Ciber, te voy a pegar una pedrada	1	,1	,1	98,2
Te estoy viendo, sé dónde estás	1	,1	,1	98,3

Transcripción de e-mails enviados a las víctimas de maltrato escolar, en la escuela gallega.

ítem 6 Transcripción de los e-mails agresivos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pimero la violaré a ella, luego a ella, y después a ella	1	,1	,1	98,3
Sé que estás en el Ciber y a la salida te voy a pegar con una barra de hierro en la cabeza y te violaré	1	,1	,1	98,4
Os estoy viendo y os voy a matar	2	,1	,1	98,5
Os violaré, putas y zorras	2	,1	,1	98,6
Eres una puta guarra y tu novio no te quiere	1	,1	,1	98,6
Te vamos a violar: "ya siento mi picha en tu chochito"	1	,1	,1	98,7
Tus días de vida se están acabando	1	,1	,1	98,7
Cuando te coja, te voy a forrar	1	,1	,1	98,8
O eres mi novia, o a tu novio lo machaco	1	,1	,1	98,8
Te voy a matar cabrón	4	,2	,2	99,0
Te voy a matar, hija de puta	1	,1	,1	99,1
Te odio, vas a morir	3	,2	,2	99,2
Te vas a enterar cuando salgas de tu casa	1	,1	,1	99,3
Te vamos a pegar y como digas algo de estos a tus padres, te mato	3	,2	,2	99,4
Cómo te pille, te enteras	1	,1	,1	99,5
Hola hijo de puta, te voy a matar cuando te vea, ¿me oyes?	1	,1	,1	99,5
La noche del jueves, tu compañera y tú, estaréis muertas, una después de la otra	1	,1	,1	99,6
Te espero, te machacaré a hostias	1	,1	,1	99,6
Si no te rompo la nariz, tendrás suerte	1	,1	,1	99,7
Vas a llevar una paliza que te vas a cagar	1	,1	,1	99,7
Os estoy vigilando todo el día	2	,1	,1	99,8
Eres tonta y burra	1	,1	,1	99,9
Te voy a dar una paliza, guarra	1	,1	,1	99,9
Te voy a hacer sufrir lo que no te imaginas	1	,1	,1	100,0
Total	1995	100,0	100,0	

En esta tabla figuran variadas amenazas de maltrato físico directo, como la de matar a otro compañero con un machete, o te voy a pegar, te voy hacer sufrir mucho, os

violaré en los servicios a tu compañera y a ti, os violaré putas y zorras; o graves amenazas de muerte como que la noche del jueves tus compañeras y tú estaréis muertas, Figuran así mismo los maltratos verbales directos, como los insultos y poner apodos, entre los cuales se constatan los siguientes: pija de mierda, puta, anoréxica y puta tu madre, puta barata, rata apestosa, tonta y burra, os violaré putas y zorras. O tus días se están agotando.

Tabla 86

Nivel de conocimiento de grabación de escenas mediante el móvil.

Ítem 7 ¿Sabes si algún compañero de tu colegio ha grabado escenas de acoso entre iguales con el móvil, y cuáles eran sus pretensiones u objetivos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	98	4,9	4,9	4,9
	No, lo desconozco	1753	87,9	87,9	92,8
	Sí, pretendía pasar un buen rato a costa de la víctima	47	2,4	2,4	95,1
	Sí, quería reírse de la víctima	54	2,7	2,7	97,8
	Sí, pretendía pasar las escenas a sus conocidos	23	1,2	1,2	99,0
	Sí, deseaba humillar a la víctima	20	1,0	1,0	100,0
	Total	1995	100,0	100,0	

Los escolares afirman que desconocen los acosos mediante las grabaciones con el móvil en un alto porcentaje, casi un 88%; a pesar de que el 7% sostienen que sí conocen dicho método de acoso y que quienes acosan tenían varias pretensiones: humillar a las víctimas, pasar escenas a otros amigos o conocidos, reírse de las víctimas y pasar un rato agradable a costa de los victimizados.

Tabla 87

Nivel de conocimiento del alumnado gallego del acoso mediante e-mail.

Ítem 8 Los acosos entre iguales por correo electrónico (E-mail) también se da en ocasiones. ¿Conoces algún caso en tu colegio de alguien que haya sido acosado mediante este sistema?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	68	3,4	3,4	3,4
	No conozco ninguno	1666	83,5	83,5	86,9
	sí, conozco un caso	173	8,7	8,7	95,6
	sí, conozco algún caso	54	2,7	2,7	98,3
	sí, conozco varios casos	18	,9	,9	99,2
	sí, conozco muchos	16	,8	,8	100,0
Total		1995	100,0	100,0	

El 83% del alumnado gallego no conoce los acosos mediante el correo electrónico, lo cual demuestra que no es una forma de acoso significativa aunque un 13% declara que conoce un caso, algún caso o varios casos, lo que prueba que el e-mail no está introducido dentro de la escuela gallega como herramienta para victimizar a los compañeros.

Tabla 88

Actuación de las víctimas cuando reciben acosos mediante e-mail, SMS, blogs u otros.

Ítem 9 Cuando tus compañeros reciben acoso a través de E-mail, SMS, blogs, otros ¿qué hacen?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1020	51,1	51,3	51,3
	Lo ocultan y lo silencian por miedo	402	20,2	20,2	71,6
	Se lo cuentan a sus mejores amigos	345	17,3	17,4	88,9
	Se los comunican a sus padres	154	7,7	7,8	96,7

Ítem 9 Cuando tus compañeros reciben acoso a través de E-mail, SMS, blogs, otros ¿qué hacen?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Informan a un profesor de toda confianza	48	2,4	2,4	99,1
Informan a otras personas	18	,9	,9	100,0
Total	1987	99,6	100,0	
Perdidos	999	8	,4	
Total	1995	100,0		

Un porcentaje del 51% no conoce o no se manifiesta en lo referente al acoso mediante las nuevas tecnologías, pero un 20,2 % cree que las víctimas silencian su situación, por miedo a presuntas represalias, aunque un 28,3% se lo cuentan a personas de confianza de su entorno en los que tienen depositada su confianza, como sus mejores amigos en primer lugar, luego a sus padres, a profesores que les inspiran seguridad o bien a otras personas.

Tabla 89

Transcripción del contenido de algunos e-mails agresivos, recibidos por las víctimas de maltrato entre iguales.

Ítem 10 Si has tenido ocasión de conocer algún caso de acoso entre iguales o intimidación mediante E-mail, ¿podrías escribir el mensaje enviado por el agresor a la víctima? (no pongas el nombre de los implicados)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NS/NC	1931	96,8	96,8	96,8
Una chica mostró su cuerpo a un chico y luego él lo difundió por internet (YouTube) para acosarla y deprimirla	1	,1	,1	96,8
Me acosaron por e-mail, llamándome drogata	1	,1	,1	96,9
Me pusieron guarrerías en un correo electrónico para reírse de mi	1	,1	,1	96,9

Ítem 10 Si has tenido ocasión de conocer algún caso de acoso entre iguales o intimidación mediante E-mail, ¿podrías escribir el mensaje enviado por el agresor a la víctima? (no pongas el nombre de los implicados)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nos llamaron capullos, gais de mierda, capullos calientes, para desprestigiarnos delante de los compañeros	1	,1	,1	97,0
Eres una tonta y me caes mal	1	,1	,1	97,0
¿Te acuerdas como la llamábamos? si, puta, je,je, je	1	,1	,1	97,1
Me llamaron fea y gorda, por e-mail	1	,1	,1	97,1
Un niño me insultó para discriminarme	1	,1	,1	97,2
Un compañero me envió un correo para hacerme pasar un mal rato	1	,1	,1	97,2
ME envió un email diciéndome que me ibas a dar unas hostias tan fuertes que iba a morir y el del eco	1	,1	,1	97,3
Te veré en el recreo para pegarte unas puñaladas	1	,1	,1	97,3
Hola puta, te escribo en negro, ja, ja	1	,1	,1	97,4
Cuando me cruce contigo en la calle, te pegaré y te dejaré tirado en la calle	1	,1	,1	97,4
Hola fea	1	,1	,1	97,5
Hola idiota	1	,1	,1	97,5
Tu madre sigue igual de tonta que tú	1	,1	,1	97,6
Eres una estúpida	1	,1	,1	97,6
Putas, te voy a matar	1	,1	,1	97,7
Puerca, nadie te quiere	1	,1	,1	97,7
Me llamaron puta por email: puta tú, no tu prima	1	,1	,1	97,8
Eres un tonto y te voy a pegar	1	,1	,1	97,8
Eres un hijo de puta	1	,1	,1	97,9
Te voy a matar cuando te pille	1	,1	,1	97,9
Eres una hija de puta que me cuelgas cuando te llamo	1	,1	,1	98,0

Ítem 10 Si has tenido ocasión de conocer algún caso de acoso entre iguales o intimidación mediante E-mail, ¿podrías escribir el mensaje enviado por el agresor a la víctima? (no pongas el nombre de los implicados)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Eres un mono y te voy a sacudir	1	,1	,1	98,0
A las chicas os voy a perseguir y a matar	1	,1	,1	98,1
Si el chico al que le gustas, no hace el amor contigo el primero, te violaré y después te mataré	1	,1	,1	98,1
Te voy a romper los huesos	1	,1	,1	98,2
Te voy a pegar y a violar	2	,1	,1	98,3
Te voy a cortar la cabeza	1	,1	,1	98,3
El sábado te voy a matar, no se lo cuentas a nadie por tu bien	1	,1	,1	98,4
Hoy por la noche voy a entrar en tu casa y te voy a matar	1	,1	,1	98,4
Si se lo cuentas a alguien, te corto la cabeza	1	,1	,1	98,5
Hola hijo de puta, te voy a matar cuando te vea, ¿me oyes?	1	,1	,1	98,5
Te voy a matar por no darme tu merienda	1	,1	,1	98,6
Por e-mail me llamó puta, cabrona, estúpida, maricon, fea e inmigrante de mierda	1	,1	,1	98,6
Te mataré, pero primero te violaré, ja, ja	1	,1	,1	98,7
Te estamos vigilando, ten cuidado	1	,1	,1	98,7
Me cago en ti y en tu familia	1	,1	,1	98,8
Pelea hoy por la tarde	1	,1	,1	98,8
Eres un hijo de puta y un gilipollas	1	,1	,1	98,9
Como no le des dinero a... iremos a tu casa todos los días	1	,1	,1	98,9
Me tienes hart, hijo de puta; te voy a matar	1	,1	,1	99,0
Cuando te coja nena, te vas a enterar	1	,1	,1	99,0

Ítem 10 Si has tenido ocasión de conocer algún caso de acoso entre iguales o intimidación mediante E-mail, ¿podrías escribir el mensaje enviado por el agresor a la víctima? (no pongas el nombre de los implicados)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tu abuela es una puta que está tan gorda que no sabe decir ¡joder!, ¡hostia!, es una puta	1	,1	,1	99,1
Sois unos tontos y unos pijos, no quiero estar más con vosotros	1	,1	,1	99,1
Te voy a aplastar y voy a llamar a mis amigos	1	,1	,1	99,2
Eres un subnormal, hijo de puta	1	,1	,1	99,2
Las chicas son unas putas	1	,1	,1	99,3
Putas, puta y reputa	1	,1	,1	99,3
Te vamos a quitar la ropa en la calle	1	,1	,1	99,4
Reúnete conmigo en el bar de la izquierda, no tardes que te voy a matar	1	,1	,1	99,4
Si cuentas algo, haré que te vean en todo el mundo a través de Facebook	1	,1	,1	99,5
Me llamó cabrón de mierda	2	,1	,1	99,6
Me envió un email llamándome pedófilo de mierda	1	,1	,1	99,6
Si no mandas ese mensaje, te damos una paliza	1	,1	,1	99,7
Hijo de la grandísima puta	1	,1	,1	99,7
Soy un conocido tuyo y te voy a destrozar la vida	1	,1	,1	99,8
Bonita, enséñame tus tetas o mañana desaparecerás	1	,1	,1	99,8
Zorra, hija de puta	1	,1	,1	99,9
Eres un pulga	1	,1	,1	99,9
Te callaremos la boca y te romperemos la cara	1	,1	,1	100,0
Total	1995	100,0	100,0	

En la tabla 89 se observa que la mayor parte del alumnado gallego 97% no conoce este tipo de acoso mediante el e-mail, un 3% declara que sí se utiliza dicho medio, como maltrato verbal directo, para insultar, poner apodos y burlarse de las víctimas, y algunos ejemplos, prueban su nivel de agresividad. Por medio del correo electrónico llamaron a otros: drogatas, les pusieron guarrerías, para reírse de ellos, para llamarles feos, idiotas, tontos, estúpidos, puta, hijo de puta, puerca, cabrón de mierda, mono, gilipollas, gorda, subnormal, tontos y pijos, puta, zorra y pulga. Tampoco faltaron las amenazas como: te voy a pegar, te voy a violar y matar, o te voy a cortar la cabeza.

Tabla 90

Nivel de conocimiento del alumnado gallego del acoso mediante los Blogs.

Ítem 11 Algunos casos de acoso entre iguales se llevan a cabo mediante blogs, ¿se da en tu colegio este tipo de acoso entre iguales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	110	5,5	5,5	5,5
	No lo conozco	1732	86,8	87,0	92,5
	Sí, conozco algún caso	118	5,9	5,9	98,4
	Sí, abundan los casos	16	,8	,8	99,2
	Sí, hay muchos casos	15	,8	,8	100,0
	Total	1991	99,8	100,0	
Perdidos	999	4	,2		
Total		1995	100,0		

El 86,8% de los escolares gallegos desconocen las agresiones escolares mediante los blogs, aunque existe un 7,5% del alumnado que conoce algún caso de agresión mediante este sistema, existiendo un 1,6% que declaran que abundan los casos o que hay muchos casos.

Tabla 91

Motivos y pretensiones por los que el agresor utiliza los blogs para acosar a sus víctimas.

Ítem 12 ¿Por qué crees que el acosador utiliza los blogs para acosar e intimidar a sus víctimas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	287	14,4	14,4	14,4
	No lo sé, lo ignoro	1087	54,5	54,7	69,1
	Lo haré porque él también fue acosado en algún momento	142	7,1	7,1	76,3
	Para vengarse de la víctima	161	8,1	8,1	84,4
	Para presumir de fuerte	154	7,7	7,7	92,1
	Para humillar a la víctima	157	7,9	7,9	100,0
	Total	1988	99,6	100,0	
	Perdidos	999	7	,4	
Total		1995	100,0		

El 54,5% del alumnado gallego estudiado, desconoce el motivo del uso de los blogs para acosar a las víctimas, pero un 30,8% sostiene que conoce la verdadera finalidad de los mismos y así lo manifiestan: porque quienes acosan también pudieron ser víctimas en otros momentos de su vida, por venganza, para presumir de fortaleza física, o para humillar a la víctima.

9.2.3. Identificación de los implicados en el acoso escolar (ítems: 13-14-15)

Tabla 92

Perfil de la persona agresora gallega.

Ítem 13 Los acosadores que tú conoces, o de los que has oído hablar son:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	613	30,7	30,8	30,8
	Felices	92	4,6	4,6	35,4
	Vagos y poco estudiosos	457	22,9	22,9	58,3
	Alegres	37	1,9	1,9	60,2

	Chicos enfermos	121	6,1	6,1	66,3
	Trabajadores y responsables	25	1,3	1,3	67,5
	Altos y fuertes	86	4,3	4,3	71,8
	Repetidores	111	5,6	5,6	77,4
	Infelices	89	4,5	4,5	81,9
	Pequeños y bajos	18	,9	,9	82,8
	Muchachos traumatizados por alguna razón	34	1,7	1,7	84,5
	Agresivos	186	9,3	9,3	93,8
	Muy tranquilos	18	,9	,9	94,7
	Iniciados en el alcohol y/o drogas	105	5,3	5,3	100,0
	Total	1992	99,8	100,0	
Perdidos	999	3	,2		
Total		1995	100,0		

La identificación de la persona agresora de los centros escolares gallegos es poco alentadora ya que estas son poco cumplidoras con sus estudios, por ello fracasan académicamente y en consecuencia repiten curso 5,6%; físicamente son altos y fuertes facilitándoles sus actividades agresivas, son vistos por sus iguales como personas enfermas o traumatizadas por alguna cuestión y el 5,5% hacen uso del alcohol o de las drogas o ambas cosas a la vez

Tabla 93

Identificación de las víctimas escolares gallegas.

Ítem 14 Las víctimas de tu colegio:						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	NS/NC	793	39,7	39,8	39,8	
	Son chicos honrados	209	10,5	10,5	50,3	
	Son chicos inteligentes	198	9,9	9,9	60,2	
	Son bajos y gorditos	163	8,2	8,2	68,4	
	Son malas personas	87	4,4	4,4	72,8	
	Son acosados por envidia	104	5,2	5,2	78,0	
	Son merecedores de lo que les ocurre	38	1,9	1,9	79,9	
	Son gruesos, feos y con gafas	72	3,6	3,6	83,5	

	Son trabajadores y responsables	73	3,7	3,7	87,2
	No usan ropa de marca	35	1,8	1,8	89,0
	Tartamudean al hablar	22	1,1	1,1	90,1
	Poseen algún defecto físico	76	3,8	3,8	93,9
	Son unos pringaos	122	6,1	6,1	100,0
	Total	1992	99,8	100,0	
Perdidos	999	3	,2		
Total		1995	100,0		

En cambio los rasgos que definen a las víctimas del bullying, vienen dadas, por rasgos tales como: la honradez, son trabajadores y cumplidores con sus tareas académicas, pudiendo ser inteligentes. Pero tienen dificultades para convivir e interaccionar con los compañeros; situación que pudiera explicarse porque no utilizan ropa similar a la de sus iguales, poseen rasgos diferenciales, tales como tartamudear al hablar o poseen algún defecto físico o son feos y utilizan gafas. Todo ello según sus compañeros los agresores, les capacita para merecer la situación de victimización que sufren, mereciendo el calificativo de “pringaos”.

Tabla 94

Nivel de conflictividad de los agresores escolares gallegos.

Ítem 15 Los acosadores de tu colegio que tú conoces o de los que has oído hablar:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	770	38,6	38,7	38,7
	Tienen problemas en el colegio	423	21,2	21,2	59,9
	Nunca se pelean	73	3,7	3,7	63,6
	Tienen conflictos y problemas familiares	181	9,1	9,1	72,7
	Son honrados	20	1,0	1,0	73,7
	Buscan peleas y se meten en problemas	524	26,3	26,3	100,0
	Total	1991	99,8	100,0	
Perdidos	999	4	,2		
Total		1995	100,0		

Las personas agresoras de algunas aulas gallegas, tienen una personalidad conflictiva y encuentran el modelo en sus propios ambientes, ya que en ocasiones, acuden a la escuela con múltiples problemas familiares, actitud mimética que por ser vivida por ellos, tratan de poner en práctica en sus correspondientes centros escolares, tratando de reproducir dichos modelos agresivos.

9.2.4. Consecuencias del acoso escolar (ítems: 16-17-18)

Tabla 95

Las consecuencias del maltrato escolar en los centros escolares gallegos

Ítem 16 Si conoces algún caso de algún amigo o compañero que haya sufrido acoso entre iguales en tu colegio, ¿cómo se sintió?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	855	42,9	42,9	42,9
	Se puso enfermo	100	5,0	5,0	47,9
	Se sintió muy decaído	235	11,8	11,8	59,7
	Estaba muy triste	393	19,7	19,7	79,5
	Padecía depresión	90	4,5	4,5	84,0
	Se sentía muy mal	319	16,0	16,0	100,0
	Total	1992	99,8	100,0	
Perdidos	999	3	,2		
Total		1995	100,0		

La tabla 95 da una idea clara de las consecuencias del acoso en los centros educativos gallegos, y se aprecia que el 57% de los estudiantes se sintió mal, triste, decaído, enfermó, o cayó en la depresión.

Tabla 96

Cómo se muestran las víctimas después de sufrir agresiones escolares.

Ítem 17 Las víctimas de tu colegio desde que comenzaron a sufrir el acoso escolar se muestran:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	871	43,7	43,7	43,7
	Inquietas e intranquilas	352	17,6	17,6	61,3

Salen a la calle con normalidad	248	12,4	12,4	73,7
No duermen bien	117	5,9	5,9	79,6
Faltan a clase más de lo normal	95	4,8	4,8	84,4
Suspenden asignaturas	109	5,5	5,5	89,8
Han perdido la concentración	51	2,6	2,6	92,4
Tienen miedo de asistir al colegio	96	4,8	4,8	97,2
Aprueban todo	36	1,8	1,8	99,0
Padecen pesadillas nocturnas	20	1,0	1,0	100,0
Total	1995	100,0	100,0	

A la luz de los datos de la investigación, se constata que la violencia escolar deja unas huellas negativas en el alumnado gallego, impidiéndole desarrollar una vida normalizada; les impide descansar adecuadamente durante la noche, padeciendo insomnio, o terrores nocturnos por la situación vivida. Esta circunstancia hace que tengan miedo de asistir a clase habitualmente y al no descansar, pierden la concentración, no rinden lo suficiente, bajando sensiblemente su rendimiento, pudiendo suspender algunas materias curriculares.

Tabla 97

Cómo se mostraban las víctimas antes de ser acosadas.

Ítem 18 Las víctimas de tu colegio, antes de ser acosadas:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	825	41,4	41,5	41,5
	Tenían pocos amigos	284	14,2	14,3	55,7
	Les costaba hacer amistades	226	11,3	11,4	67,1
	Estaban solas y aisladas	127	6,4	6,4	73,5
	Hacían amigos con bastante facilidad	317	15,9	15,9	89,4
	Eran comunicativas y sociables	142	7,1	7,1	96,5
	Eran chicos raros	69	3,5	3,5	100,0
	Total	1990	99,7	100,0	

Ítem 18 Las víctimas de tu colegio, antes de ser acosadas:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Perdidos	999	5	,3		
Total		1995	100,0		

Se constata que a la tercera parte del alumnado gallego (31,9%) le resulta difícil la interacción con otros compañeros, ya que les cuesta hacer amistades; algunos antes de ser agredidos, buscan la soledad aislándose del grupo o tenían pocos amigos, siendo considerados algunos un poco raros. En cambio un 23% de estos chicos interaccionaban con toda normalidad con los compañeros antes de ser victimizados, hacían amistades con facilidad, eran sociables y comunicativos.

9.2.5. Las familias de los agresores (ítems: 19-20)

Tabla 98

Nivel de participación de las familias en las actividades propuestas por el centro escolar.

Ítem 19 Los padres de los acosadores de tu colegio:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	876	43,9	44,3	44,3
	Nunca acuden al colegio	296	14,8	15,0	59,3
	Hablan con el tutor alguna vez	573	28,7	29,0	88,3
	Nunca participan en ninguna de las actividades propuestas en el colegio	232	11,6	11,7	100,0
	Total	1977	99,1	100,0	
Perdidos	999	18	,9		
Total		1995	100,0		

La sexta parte de los padres de escolares que acosan no acuden al centro escolar, la tercera parte de los mismos acuden a hablar y cambiar impresiones con el tutor de sus

hijos e hijas y un 11,7% nunca participan en las actividades propuestas por los centros escolares.

Tabla 99

Nivel de conocimiento de las familias del acoso perpetrado por sus hijos.

Ítem 20 Los padres de los alumnos de tu centro que intimidan a acosan a los demás:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	795	39,8	40,1	40,1
	No saben que sus hijos acosan a los demás	588	29,5	29,6	69,7
	Son avisados e informados por el colegio	395	19,8	19,9	89,6
	Sospechan algo de la citada situación	79	4,0	4,0	93,6
	No hacen caso cuando son avisados por el colegio	58	2,9	2,9	96,5
	Pasan del tema	70	3,5	3,5	100,0
	Total	1985	99,5	100,0	
Perdidos	999	10	,5		
Total		1995	100,0		

El poco contacto que mantiene la familia de los agresores con el centro escolar, facilita la ruptura de las normas de convivencia por parte de sus hijos y los padres mantienen su ignorancia con respecto a las actividades agresivas llevadas a cabo por sus hijos, enterándose por el centro escolar que les avisa. En algunos casos ciertas familias, prefieren ignorar dicha situación pasando del tema.

9.2.6. Fuentes de influencia del agresor (21-22-23-24-25)

Tabla 100

De dónde sacan las ideas los agresores para perpetrar sus victimizaciones.

Ítem 21 En tu opinión ¿de dónde crees tú que obtienen los acosadores las ideas para intimidar y acosar a los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	278	13,9	14,0	14,0
	De las series de TV	555	27,8	27,9	41,9
	De su imaginación	290	14,5	14,6	56,5
	De la publicidad	97	4,9	4,9	61,4
	De las consolas y los videojuegos	337	16,9	17,0	78,3
	Se las transmiten sus amigos	81	4,1	4,1	82,4
	Las piensan con sus amigos	94	4,7	4,7	87,1
	De internet	256	12,8	12,9	100,0
	Total	1988	99,6	100,0	
Perdidos	999	7	,4		
Total		1995	100,0		

El 14% del alumnado parecer ignorar de dónde proceden las ideas originarias que le sirven a los agresores para perpetrar sus agresiones; un 27,8% afirma que es la TV la que nutre sus apetencias agresivas, destacando sobre otros medios que también coadyuvan: las consolas y los videojuegos 16,9%, ideas extraídas de su imaginación 14,5 %, u otros medios. Es importante señalar que en el aporte de ideas agresivas, figuran las amistades, con un porcentaje nada despreciable del 8,8%.

Tabla 101

Los Videojuegos más agresivos en opinión del alumnado gallego.

Ítem 22 Sabes que las consolas y los videojuegos son utilizados por los jóvenes frecuentemente. Nombra algunos de los videojuegos más agresivos que conozcas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	578	29,0	29,0	29,0
	Assassins Creed II	64	3,2	3,2	32,2
	Asesino del hacha	70	3,5	3,5	35,7
	Bully	122	6,1	6,1	41,8
	Call of Juárez	69	3,5	3,5	45,3
	Canis Canes	77	3,9	3,9	49,1
	Conan el bárbaro	103	5,2	5,2	54,3

Ítem 22 Sabes que las consolas y los videojuegos son utilizados por los jóvenes frecuentemente. Nombra algunos de los videojuegos más agresivos que conozcas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Furia de titanes	95	4,8	4,8	59,0
Good of Ward	63	3,2	3,2	62,2
Iron Man	74	3,7	3,7	65,9
Medal of honor	57	2,9	2,9	68,8
Mercenaries	62	3,1	3,1	71,9
Mortal kombat	76	3,8	3,8	75,7
El padrino	63	3,2	3,2	78,8
El príncipe de Persia	64	3,2	3,2	82,1
Resident Evil	69	3,5	3,5	85,5
San Andreas GTA	108	5,4	5,4	90,9
Sparta	65	3,3	3,3	94,2
The House of Dead	60	3,0	3,0	97,2
The Warriors	56	2,8	2,8	100,0
Total	1995	100,0	100,0	

La tercera parte del alumnado preguntado, no sabe o no contesta sobre la categorización de los juegos y su nivel de agresividad, pero un 71,3% opina que existen algunos, que ciertamente son agresivos, y que pueden tener una influencia directa sobre quienes acosan permitiéndoles copiar modelos o imitar actitudes beligerantes que les permitirán en algunos casos perfeccionar sus métodos de acoso.

Tabla 102

Nivel de inspiración de los videojuegos en los agresores.

Ítem 23 ¿Algunos de los videojuegos citados en la pregunta 22, crees que ha podido inspirar a algún agresor de tu colegio?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
NS/NC	643	32,2	32,2	32,2
No, en ningún caso	978	49,0	49,0	81,3
Sí, uno	373	18,7	18,7	99,9
Varios	1	,1	,1	100,0
Total	1995	100,0	100,0	

Aunque la mitad del alumnado encuestado sostiene que los videojuegos citados en el ítem 22 no han tenido influencias sobre su actividad agresiva, no faltan otros compañeros 18,7% que creen que alguno sí les facilitó ideas o materiales para llevar a cabo sus actividades agresivas o lesivas.

Tabla 103

Películas que han inspirado a los agresores gallegos.

Ítem 24 Hay personas que opinan que las películas pueden inspirar violencia. ¿Sabes si en tu colegio algún agresor se ha inspirado alguna vez en alguna película para intimidar y acosar a los demás?.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	602	30,2	30,2	30,2
	Chica que soñaba con una cerilla y un bidón de gasolina	61	3,1	3,1	33,2
	Gladiator	144	7,2	7,2	40,5
	Guerreros de la muerte	69	3,5	3,5	43,9
	Habitación del pánico	57	2,9	2,9	46,8
	Jack el destripador	141	7,1	7,1	53,8
	Kill Bill	70	3,5	3,5	57,3
	Martes 13	142	7,1	7,1	64,5
	Novia de Chucky	136	6,8	6,8	71,3
	Padrino	80	4,0	4,0	75,3
	SAW	63	3,2	3,2	78,4
	Terminator (I,II,III, IV)	166	8,3	8,3	86,8
	Treinta días de oscuridad	69	3,5	3,5	90,2
	Última casa a la izquierda	62	3,1	3,1	93,3
	Veintiocho días después	71	3,6	3,6	96,9
	Venganza	62	3,1	3,1	100,0
Total		1995	100,0	100,0	

Las películas también han sido estudiadas desde el punto de vista del efecto disparador o detonante, para todos aquellos escolares que poseyendo un carácter agresivo, unido a las circunstancias y modelos familiares, en los que un pequeño detalle puede ser determinante para llevar a la práctica los modelos que han visto en un determinado filme: Terminator, Gladiator, Jack el destripador, Martes y trece, o la Novia de Chucky; sin desdeñar otras que en el estudio lograron una menor puntuación,

pero no por ello dejan de ser importantes a la hora de que el alumnado agresor pudiera tomar modelos y copiar actitudes miméticas para reproducirlas en la escuela.

Tabla 104

Lugares de Internet en el que los agresores cuelgan sus imágenes para agredir a sus víctimas.

Ítem 25 Cita, si sabes, alguno de los lugares de Internet donde los agresores cuelgan sus imágenes para intimidar y agredir a sus víctimas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	564	28,3	28,3	28,3
	En alguna página web	310	15,5	15,5	43,8
	En YouTube	977	49,0	49,0	92,8
	En páginas de internet para jóvenes	144	7,2	7,2	100,0
Total		1995	100,0	100,0	

El 33% de los escolares gallegos no se manifiesta en relación a los lugares de Internet en los cuales cuelgan sus imágenes con la finalidad de agredir a sus víctimas. A la luz de la investigación presente, se constata que los alumnos agresores utilizan YouTube para colgar información o imágenes comprometidas relativas a sus víctimas, según se desprende del 49% del alumnado gallego que así lo afirma; también figuran las páginas web y las páginas de internet para jóvenes.

9.2.7. Intervención del centro educativo (ítems: 26-27-28)

Tabla 105

Programas utilizados por los centros escolares para luchar contra el maltrato escolar.

Ítem 26 ¿En tu centro trabajáis algún programa para luchar contra el acoso escolar entre iguales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	333	16,7	16,7	16,7
	No tenemos ninguno	997	50,0	50,0	66,7

	Sí, y lo llevo a cabo en la tutoría	315	15,8	15,8	82,5
	No conocemos ningún programa	163	8,2	8,2	90,7
	Nadie nos ha hablado de ello	186	9,3	9,3	100,0
	Total	1994	99,9	100,0	
Perdidos	999	1	,1		
Total		1995	100,0		

Los medios que utilizan los centros escolares para evitar el bullying en ocasiones no existe como lo refleja el 50% del alumnado que indica la ausencia de medios o planes para atajar el problema; a pesar de que un 15,8% lo plantea desde el campo de la tutoría. Lo preocupante en este sentido es el porcentaje del 17,5% que manifiestan falta de información sobre la temática del acoso escolar o los que no tienen ningún tipo de programa para mejorar la convivencia escolar.

Tabla 106

Nivel de información y sensibilización del maltrato entre iguales.

Ítem 27 ¿Crees que tu colegio está sensibilizado con este problema?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	273	13,7	13,7	13,7
	No, aún no estamos sensibilizados	692	34,7	34,7	48,4
	Desconocemos el problema y necesitamos más información	227	11,4	11,4	59,7
	Sí, pero poco	335	16,8	16,8	76,5
	Sí, bastante	138	6,9	6,9	83,5
	Sí, mucho	196	9,8	9,8	93,3
	Sí, mucho	134	6,7	6,7	100,0
Total		1995	100,0	100,0	

El nivel de sensibilización que se desprende del estudio es bajo y así lo demuestra el porcentaje 34,7% y figuran como causas el desconocimiento del problema y la escasa información proporcionada. Sólo un 9,8% cree que están adecuadamente sensibilizados y muy sensibilizados únicamente el 6,7%.

Tabla 107

Castigos que el alumnado impondría a los agresores escolares.

Ítem 28 ¿Qué castigo impondrías a los agresores de tu centro escolar?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	185	9,3	9,3	9,3
	Ninguno	118	5,9	5,9	15,2
	Alguno pero no se me ocurre	232	11,6	11,6	26,9
	Expulsarlo a casa durante una semana	423	21,2	21,2	48,1
	Realizar trabajos beneficiosos para el colegio (limpiar, arreglar el huerto, etc)	477	23,9	23,9	72,0
	Expulsión definitiva	557	27,9	28,0	100,0
	Total	1992	99,8	100,0	
Perdidos	999	3	,2		
Total		1995	100,0		

A excepción de un 6% de los escolares gallegos, que consideran que no se debería imponer ninguna sanción, y el 9,3% que no sabe o no contesta, el resto cree que quienes acosan necesitan una actitud que cambie sus actuaciones, bien mediante sancione, mediante actividades o trabajos beneficiosos para la comunidad escolar, o mediante expulsiones parciales o totales del centro escolar.

9.3. Análisis descriptivo de las variables

9.3.1. Variable sexo

Tabla 108

Porcentaje de alumnado participante en el estudio de investigación según la variable sexo.

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Chico	1078	54,0	54,0	54,0
	Chica	917	46,0	46,0	100,0

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Chico	1078	54,0	54,0	54,0
	Chica	917	46,0	46,0	100,0
Total		1995	100,0	100,0	

Como se puede observar en la tabla 7.128, la muestra guarda un equilibrio en cuanto al factor sexo, con un 46,0% de mujeres participantes en el estudio y un 54,0% de hombres, lo que supone que 917 son chicas y 1.078 chicos. En consecuencia, la muestra, figura bastante equilibrada, siendo inferior el número de mujeres (161, un 8%) al de hombres participantes en el estudio.

9.3.2. Variable edad

Tabla 109

Porcentaje de alumnado participante en el estudio de investigación según la variable edad.

Edad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	894	44,8	44,8	44,8
	11	978	49,0	49,0	93,8
	12	123	6,2	6,2	100,0
Total		1995	100,0	100,0	

La variable edad también aparece equilibrada, con 894 estudiantes (44,8%) de diez años, 978 (49%) de 11 años y 123 (6,2%) de 12 años. Analizando el número de escolares repetidores en relación con los 55 centros participantes en la muestra, se descubre que la media de chicos repetidores por cada centro escolar participante, es de 2,2.

9.3.3. Variable curso

Tabla 110

Porcentaje de alumnado participante en el estudio de investigación según la variable curso.

Curso					Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Válidos	5°	950	47,6	47,6	47,6
	6°	1045	52,4	52,4	100,0
	Total	1995	100,0	100,0	

Por lo que se refiere a la variable curso es muy homogénea, figurando 950 estudiantes de 5° curso lo que equivale a un 45% y los de sexto curso 1045 equivalente al 52,4%, ambos datos conforman una muestra total de 1995 alumnos de los 55 centros que participaron en la investigación.

9.3.4 Variable repetidor

Tabla 111

Porcentaje de alumnado participante en el estudio de investigación según la variable ser repetidor.

Repetidor/a					Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Válidos	si	181	9,1	9,1	9,1
	no	1814	90,9	90,9	100,0
	Total	1995	100,0	100,0	

En la tabla arriba expuesta, figura el alumnado repetidor 181 (9,1%), que relacionado con los 55 centros colaboradores y participantes en este estudio, supone 2,29% de estudiantes repetidores por cada centro escolar participante.

9.3.5. Variable ser acosado

Tabla 112

Porcentaje de alumnado participante en el estudio de investigación según la variable ser agresor.

Acosados					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	526	26,4	26,4	26,4
	no	1469	73,6	73,6	100,0
Total		1995	100,0	100,0	

De un total de 1995 estudiantes participantes en el estudio y que cumplieron el cuestionario, se comprueba que 526 fueron acosados, lo que supone un porcentaje del 26,4%; si se tiene en cuenta que participaron 55 colegios tanto públicos como privados-concertados, proporciona una media de acosados por cada centro escolar colaborador del 9,56%. Se debe hacer una salvedad y es que hubo centros en los que no se detectó ningún tipo de maltrato escolar.

9.3.6. Variable centro escolar: Público o Privado-concertado

Tabla 113

Porcentaje de participación según la variable ser “Público”/ o “Privado-concertado.

Nivel de participación: Centro público o privado-concertado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	colegio público	1316	66,0	66,0	66,0
	colegio privado-concertado	679	34,0	34,0	100,0
Total		1995	100,0	100,0	

El nivel de participación como se puede ver en la tabla 7.133 fue muy superior en los centros públicos 1316 (66,0%) a la de los privados-concertados 679 (34,0%). Se trató de que fuera lo más proporcionada posible, aunque algunos centros privados-concertados declinaron la invitación. No obstante, se pretendió que la distribución de la muestra resultase mesurada y equánime en cuanto a las zonas que cumplimentaron el cuestionario, por eso se contemplaron zonas rurales, de la periferia, zona centro y zonas costeras. Véase mapa de los ámbitos investigados (ANEXO 6).

9.3.7. Provincia

Tabla 114

Análisis de la variable nivel de participación por provincia.

		Provincia			Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	acumulado
Válidos	La Coruña	1328	66,6	66,6	66,6
	Lugo	168	8,4	8,4	75,0
	Orense	44	2,2	2,2	77,2
	Pontevedra	455	22,8	22,8	100,0
	Total	1995	100,0	100,0	

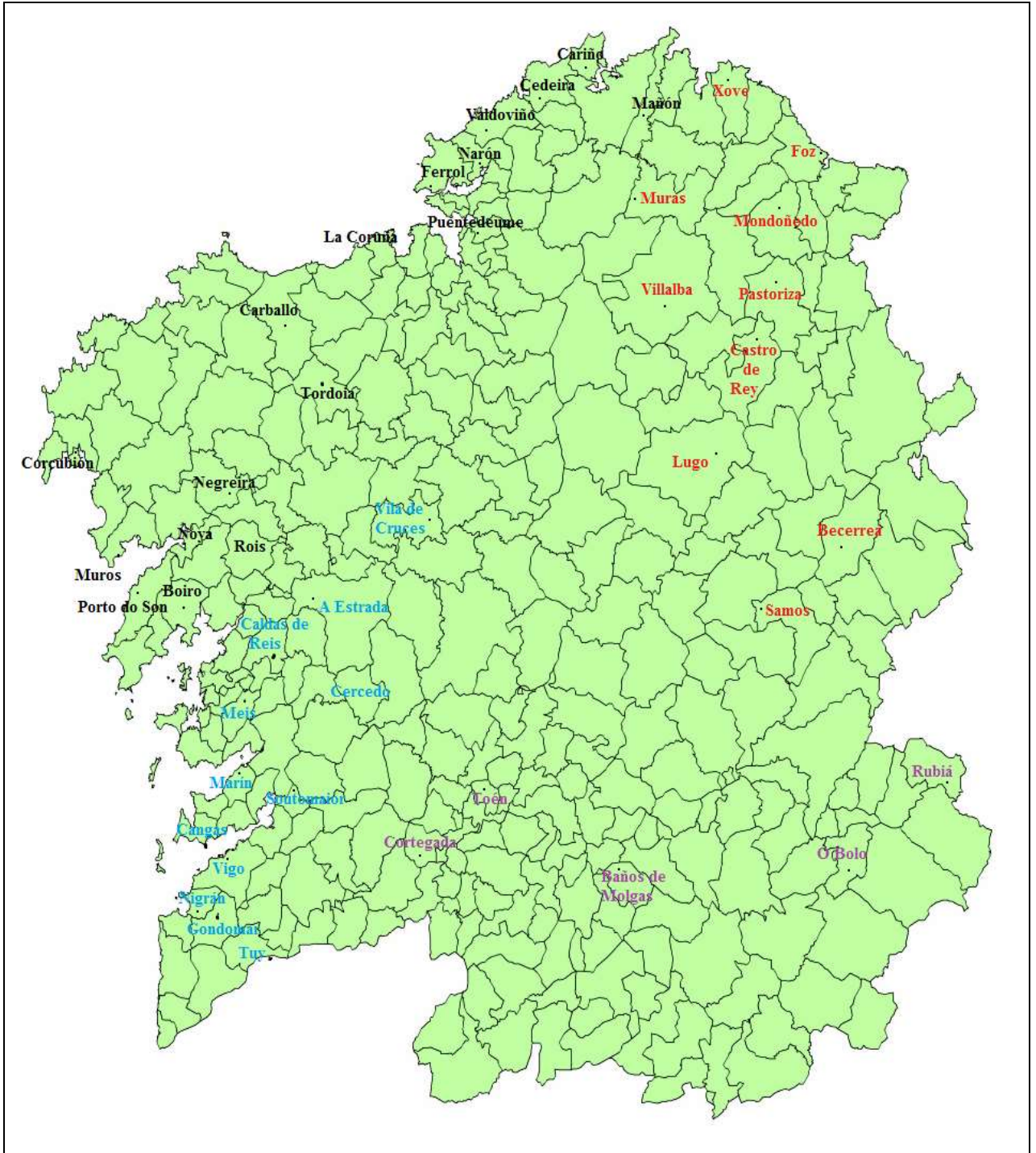
La participación más numerosa corresponde a la provincia de La Coruña con 1328 cuestionarios aplicados lo que supone el 66,6%; en Pontevedra 455, un 22,8%; en Lugo 168 el 8,4% y finalmente en Orense 44 lo que equivale al 2,2%. Esto supone que la suma de los cuestionarios aplicados en toda la Comunidad Autónoma de Galicia sumaron 1995.

ANEXO 6

MAPA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS GALLEGOS INVESTIGADOS

Figura 85

Mapa de Galicia con las zonas colaboradoras en la investigación.



ANEXO 7

SOLICITUD DE PERMISO A LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN GALLEGA

Figura 86

Autorización de la Consejería de Educación Gallega.

PETICIÓN DE AUTORIZACIÓN A LA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA.

D. Emilio Constantino Tresgallo Salz, con DNI: 13 897 988-M, y, domicilio en Ferrol, profesor en activo, Pedagogo-Orientador, maestro y DIPLOMA DE ESTUDIOS AVANZADOS DE DOCTORADO (DEA),

EXPONE:

Que encontrándose actualmente, elaborando la Tesis Doctoral titulada "Violencia escolar entre iguales en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, necesitaría aplicar unos cuestionarios pertinentes, para llevar a cabo el desarrollo de la misma.

SOLICITA:

Que A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, me facilite y permita el acceso a los centros Públicos, Concertados y Privados bajo su tutela, y si procede, recomende en su autorización a los Directores de los mismos, su colaboración.

Por la citada ayuda, mi Directora de Tesis de Doctoral, y yo, les quedaríamos muy agradecidos.

Los Cuestionarios a aplicar, serían ANÓNIMOS, Y LOS DATOS TENDRÍAN UNA CONSIDERACIÓN Y TRATAMIENTO CONFIDENCIAL.

Facilito más datos por si fuesen necesarios:

RESPUESTA DE LA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Re

lunes, 18 de febrero, 2008 10:27

Para:
"Emilio Tresgallo" <emiliotresgallo@yahoo.es>

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria autoriza pero en cada centro debe ser este o que permita hacerlo.

Gustaríame contar coas conclusións do mesmo.

Atentamente,

Directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa

ANEXO 8

PETICIÓN DE COLABORACIÓN A DIVERSAS ENTIDADES

**CARTA DE COLABORACIÓN A LOS CENTROS EDUCATIVOS A TRAVÉS
DEL APA DEL COLEGIO COMPAÑÍA DE MARÍA**



ASOCIACION DE PADRES COMPAÑÍA DE MARÍA DE FERROL

CIF N° G15291560

C/San Amaro 18 15403Ferrol

apaciamaria@yahoo.es



Teléfono 600-483462

Compañía de María
Ferrol

El APA de la Compañía de María de Ferrol, en colaboración con Don Emilio Tresgallo Saiz, profesor de la Compañía de María, director y realizador de este proyecto: **“La Violencia Escolar Entre Iguales, en alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria, en la Comunidad Autónoma de Galicia”** y con la autorización de la DIRECTORA GENERAL DE LA ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA de la **Xunta de Galicia,**

SOLICITAMOS:

Vuestra ayuda para que hagáis esta encuesta en vuestro colegio, a los niños de 5º y 6º de Educación Primaria y os agradeceríamos mucho que nos los remitiéseis a la dirección abajo indicada, para poder sacar las conclusiones pertinentes.

El cuestionario es anónimo y se cubre en 15 – 20 minutos, pudiendo elegir una o varias respuestas.

SE OFRECE:

A todos los colegios colaboradores, que estén interesados, *una charla gratuita* sobre violencia escolar y el resultado de la misma, en caso de que el resultado sea positivo y toda la ayuda que sea posible ofrecer por parte del director de la encuesta.

Atentamente le saluda, agradeciéndoles de antemano su colaboración:

Susana del Caño Pereira

Presidenta del APA DE LA COMPAÑÍA DE MARIA

EMILIO TRESGALLO

APA COMPAÑÍA DE MARIA

ANEXO 9

CARTA A LA INSPECCIÓN DE ZONA

CARTA A LA INSPECCIÓN DE ZONA

A/A del Sr Inspector de zona: Modelo de protocolo para la Autorización, acceso y aplicación de los cuestionarios en los centros Públicos y Privados-Concertados.

*D. Emilio Constantino Tresgallo Saiz, con DNI: 13 897 985-M, y, domicilio en Ferrol, profesor en activo, Pedagogo-Orientador, maestro y **DIPLOMA DE ESTUDIOS AVANZADOS DE DOCTORADO (DEA)**,*

EXPONE:

Que encontrándose actualmente, elaborando la Tesis Doctoral titulada “*Violencia escolar entre iguales en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia*”, necesitaría aplicar unos cuestionarios pertinentes, para llevar a cabo el desarrollo de la misma.

SOLICITA:

Que usted, en calidad de **INSPECTOR**, me facilite y permita el acceso a los centros Públicos, Concertados y Privados bajo su tutela, y si procede, recomiende en su autorización a los Directores de los mismos, su colaboración.

Por la citada ayuda, mi Directora de Tesis Doctoral, y yo, le quedaríamos muy agradecidos.

Los Cuestionarios a aplicar, serían **ANÓNIMOS, Y LOS DATOS TENDRÍAN UNA CONSIDERACIÓN Y TRATAMIENTO CONFIDENCIAL.**

ANEXO 10

CARTA A LOS DIRECTORES Y ORIENTADORES ESCOLARES

CARTA A LOS DIRECTORES Y ORIENTADORES ESCOLARES

A la atención del Director/a y al Orientador Escolar

Mi nombre es Emilio Tresgallo, autor de diferentes trabajos sobre “Bullying”. Estoy realizando una nueva investigación basada en la población gallega de 10 y 11 años (5º y 6º de E. P.), por lo cual, en breve, haré llegar un cuestionario, a la mayoría de los colegios, que se podrá cubrir a través de Internet. Quiero decirles que la apertura de este documento no entraña ningún riesgo para los ordenadores, y que su realización está autorizada por la DIRECTORA GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Facilito algunas direcciones en las que pueden encontrar algunos documentos sobre acoso entre iguales, escritos por mí:

[http:// el-refugio.net/violencia-escolar.pdf](http://el-refugio.net/violencia-escolar.pdf)

[http:// www.acosomoral.org/indextresgallo.htm](http://www.acosomoral.org/indextresgallo.htm)

[http:// www.santillana.es/recursos.html?lang=es](http://www.santillana.es/recursos.html?lang=es)

Agradezco de antemano su colaboración. Muchísimas gracias.

Un saludo. Emilio Tresgallo.

ANEXO 11

LOS ACOSOS A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES

(ÍTEMS 6 Y 10)

DEL CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR

ENTRE IGUALES

(CUDEVEI, Tresgallo, 2010)

“La facilidad con la que nuestros hijos y/o alumnos acceden al mundo de la información y la comunicación, valiéndose de las nuevas tecnologías, es evidente. Mediante dichas redes pueden sufrir múltiples victimizaciones como el cyberbullying. Por este motivo, se hace necesaria una intervención de las nuevas generaciones, mediante la información, la orientación y el acompañamiento.

Tresgallo, E. (Aula de Innovación Educativa, “La bofetada feliz”: una nueva táctica de acoso escolar, núm. 201, pp. 51-53, mayo 2011).

Figura 87

Los acosos tecnológicos (SMS y e-mails), procedentes de los ítems 6 y 10 del cuestionario de violencia escolar entre iguales (CUDEVEI, Tresgallo, 2010).



Figura 88

Las agresiones por medio del e-mail.



A) Realización de la tipología tras la recogida de los acosos de los centros colaboradores

Tomando como referencia el protocolo de acoso de la Junta de Galicia (Xunta de Galicia) para situaciones de acoso y ciberacoso, se han catalogado las agresiones predominantes en el entorno gallego en cinco tipos de acoso que se exponen a continuación:

- *Acoso verbal*: Motes, calumnias, desprestigios, provocaciones y ridiculizaciones
- *Acoso físico*: Agresiones, empujones, esconder objetos, robar y romper posesiones
- *Acoso social*: Ridiculizar opiniones o aspecto, Aislar socialmente, ignorar, no dejar participar en actividades y comentarios racistas o despectivos
- *Acoso sexual*: Verbal y físico.
- *Maltrato mixto*: amenazas, chantajes, extorsión, intimidaciones y comentarios denigrantes acerca de su persona.

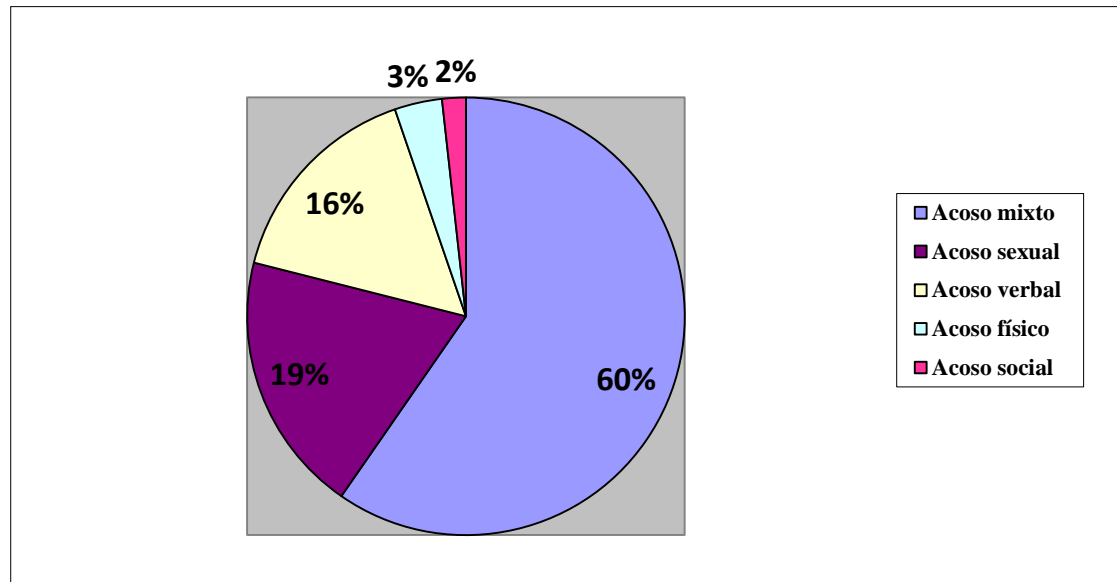
Figura 89

Clasificación de la tipología de las agresiones basado en el protocolo de la Junta de Galicia para casos de acoso y ciberacoso.

Acoso Verbal	Acoso físico	Acoso social	Acoso sexual	Maltrato mixto
Motes	Agresiones	Ridiculizar opiniones o aspecto	Verbal	Amenazas
Calumnias	Empujones	Aislar socialmente	Físico	Chantajes
Desprestigios	Esconder objetos	Ignorar		Extorsión
Provocaciones	Robar y romper posesiones	No dejar participar en actividades		Intimidaciones y comentarios denigrantes acerca de su persona.
Ridiculizaciones		Comentarios racistas o despectivos		

Figura 90

Tipología de acosos detectados en algunos de los centros escolares gallegos colaboradores en la investigación (elaboración propia).



Seguidamente, se elaboró el siguiente gráfico para ver cómo se distribuían esos cinco tipos de acoso en la presente investigación y estos son los resultados. El mixto fue el que logró un mayor porcentaje 59% con 34 puntos de los 57 posibles, establecido el sistema de otorgar un punto cada vez que un acoso se repetía; en segundo lugar figura el acoso sexual con un 19% y 11 puntos; como tercer agresión se da la verbal 16% con 9 puntos; luego el acoso físico con el 4% y 2 puntos y finalmente, el social con un 2% y 1 punto.

B) Método seguido para la clasificación de los 57 acosos tecnológicos procedentes de los centros escolares gallegos colaboradores en el estudio de investigación.

Una vez clasificados los 57 acosos de acuerdo con los datos facilitados por el protocolo anteriormente citado, se procedió a la realización de los porcentajes para determinar qué tipos de agresiones se daban en el presente estudio. Los resultados indicaron que los acosos predominantes entre los 56 centros educativos colaboradores en esta investigación son los cinco que se ofrecen en el gráfico Para la elaboración de la tipología y de la clasificación de los acosos recibidos por las víctimas mediante SMS y e-mails, se han seguido las pautas que se explican a continuación. En el cuestionario de violencia escolar entre iguales (DUDEVEI, Tresgallo, 2010), elaborado ad hoc y que ha servido de base para la recogida de datos para el estudio de campo y posterior investigación, figuraban dos preguntas relativas al maltrato entre iguales. La primera en el ítem 6 que permitió la recogida de los acosos mediante el teléfono móvil (SMS) y la 10 que detectaba los que hacían referencia a las agresiones mediante el ordenador (e-mails).

Una vez recogidos los 57 acosos, se clasificaron tomando como modelo el protocolo elaborado en el 2013 por la de la Junta de Galicia (Xunta de Galicia), para detectar y prevenir situaciones de acoso y ciberacoso en los centros educativos gallegos. Esta taxonomía contempla, los cinco acosos expuestos anteriormente

Figura 91

Transcripción de los SMS y e-mails de los colegios participantes en la investigación, relativos a los ítems 6 y 10 del Cuestionario de Violencia Escolar Entre Iguales (CUDEVEI, Tresgallo, 2010) (elaboración propia).

NÚMERO DE ACOSO TECNOLÓGICO	TRANSCRIPCIÓN DE LOS SMS Y E-MAILS DE LOS COLEGIOS COLABORADORES	CATEGORÍA DE LOS MALTRATOS
1	“No me caes bien; voy a matarte en el recreo para que no vivas más”	Acoso verbal, matonismo, mixto
2	“Lastimé a una amiga y ahora estamos muy enfadados”	Acoso físico
3	“No te quiero ver nunca más, o iré a por tí”	Acoso verbal, mixto
4	A una chica: “todos te quieren dar una paliza, pero yo te voy a matar, puta”	Acoso verbal, matonismo, mixto
5	”Te voy a matar cuando menos te lo esperes; te estoy viendo”	Matonismo, acoso verbal, mixto
6	“Te estoy viendo. Cuando salgas te voy a pegar con un hierro y te voy a violar”	Acoso sexual verbal, matonismo, mixto

NÚMERO DE ACOSO TECNOLÓGICO	TRANSCRIPCIÓN DE LOS SMS Y E-MAILS DE LOS COLEGIOS COLABORADORES	CATEGORÍA DE LOS MALTRATOS
7	“Sé dónde estás y al salir te voy a matar”	Matonismo, psicológico, mixto
8	“Cabrón, cuando vengas para casa, te voy a matar”	Matonismo, mixto
9	“Prepárate para la salida porque vas a llevar unas hostias que vas a morir”	Acoso verbal, matonismo, mixto
10	“Cuando te coja, te voy a forrar”	Matonismo, mixto
11	“Quiero saber tu nombre y dónde vives; tus días de vida se están acabando”	Mixto
12	“Cómo no me des tu bocadillo, vas a rogar perdón todos los días para que no te pegue”	Intimidación, coacción, matonismo, mixto
13	“O eres mi chica, o mato a tu novio; tú eliges”	Coacción, matonismo, psicológico, mixto
14	“Te voy a matar, cabrón”	Matonismo, acoso verbal, mixto
15	A unas chicas: “La noche del jueves, tú y tu compañera, estaréis muertas, una después de la otra”	Intimidación, matonismo, mixto
16	A la víctima: “Quedaron en el parque y cuando la víctima aparece, el agresor lo ataca”	Acoso físico
17	A una chica: “Eres una puta. Tu madre es una puta”	Acoso verbal, denigración
18	“Te voy a matar”	Acoso verbal, matonismo, psicológico, mixto
19	“Te voy a matar a la salida”	Coacción, amenaza verbal, intimidación, matonismo, mixto

NÚMERO DE ACOSO TECNOLÓGICO	TRANSCRIPCIÓN DE LOS SMS Y E-MAILS DE LOS COLEGIOS COLABORADORES	CATEGORÍA DE LOS MALTRATOS
20	“Soy un conocido tuyo; sabes quién soy y voy a destrozarte la vida.	Psicológico directo, mixto
21	“Cuando te vea, te romperé la cara”	Matonismo, mixto
22	“Quiero que me dejes en paz asqueroso; eres como una pulga molesta”	Descalificación y denigración verbal
23	“Gilipollas de mierda e hija de puta”	Sexual, Denigración verbal
24	“Me llamó zorra e hija de puta”	Sexual, Denigración
25	“Enséñame tus tetas, o mañana desaparecerás”	Sexual, Coacción Sexting
26	“Como no me des tu bocadillo, vas a rogar perdón todos los días para que no te pegue”	Coacción, mixto
27	“Me preguntó la edad, el nombre y todo tipo de datos”	Coacción, mixto
28	“Macudo de mierda, te cogemos y te romperemos la cara	Denigración, matonismo, mixto
29	“Te quiero dar una paliza; te estoy viendo. No voy a perder la oportunidad, cabrón”	Matonismo, psicológico, denigración mixto
30	Te voy a partir los huesos”	Matonismo, mixto
31	“Te voy a pegar y violar, ya verás puta”	Sexual
32	“Os voy a matar y violar a las chicas. Os perseguiré”	Sexual, denigración
33	“Si el chico al que le gustas no hace contigo el amor el primero, yo te violaré y después te mataré”	Coacción Sexual
34	“Te voy a pegar y a machacar”	Matonismo, mixto

NÚMERO DE ACOSO TECNOLÓGICO	TRANSCRIPCIÓN DE LOS SMS Y E-MAILS DE LOS COLEGIOS COLABORADORES	CATEGORÍA DE LOS MALTRATOS
35	Te voy a matar esta noche; vas a morir y vas a sangrar. Tus familiares igual”	Coacción, Matonismo, mixto
36	“Si no me dejas esas cosas que traes a clase, te pego”	Coacción, matonismo, mixto
37	“Puta, te voy a violar. Zorra de mierda, te voy a matar. Ya siento tu <i>pirola</i> en mi <i>chocho</i> ”	Sexual, Denigración
38	“Os violaré en los servicios y os mataré. Os estoy vigilando a ti y a tus amigas”	Sexual, Denigración
39	“Me pusieron que me iban a acosar sexualmente, y decía: siento tu picha en mi chochito”	Sexual, Denigración
40	“Primero la violaré a ella, luego a ella y luego a ella”	Sexual Denigración
41	“Cuando salgas del Ciber te voy a dar con una barra de hierro en la cabeza y te voy a violar”	Sexual, Denigración, Matonismo, mixto
42	“Os estoy viendo, os voy a matar y después os violaré, putas zorras”	Sexual, Denigración
43	“Eres una puta guarra y tu novio no te quiere. Te voy a matar”	Sexual, Denigración, Matonismo, mixto
44	“Eres una subnormal, hija de puta”	Denigración verbal
45	“En un aula abierta dijo que me violaría y me mataría”	Sexual, Denigración
46	“Eres un hijo de puta; voy a matar a toda tu familia”	Matonismo, Degradación, mixto
47	“Me caes fatal y eres un puto asqueroso; te voy a meter unas hostias”	Matonismo, Degradación, mixto

NÚMERO DE ACOSO TECNOLÓGICO	TRANSCRIPCIÓN DE LOS SMS Y E-MAILS DE LOS COLEGIOS COLABORADORES	CATEGORÍA DE LOS MALTRATOS
48	“Eres una puta asquerosa, subnormal”	Degradación verbal
49	“Te voy a matar como le cuentas a alguien esto, ¿vale?”	Coacción, mixto
50	“A través del ordenador, en Informática, dijo que la iba a matar”	Matonismo, mixto
51	Un chico hizo el bobo, otro lo grabó y después su tontería la envió por e-mail”	Acoso social
52	“Como se lo digas a alguien te mato”	Matonismo mixto
53	“Te voy a cortar la cabeza”	Matonismo, mixto
54	“Te voy a pegar, ya verás en las fiestas”	Matonismo, mixto
55	“A una chica la insultaron y le dijeron tacos por e-mail”	Denigración verbal
56	“Eres un puto retraído”	Denigración verbal
57	“Canalla, tonto, cabrón; te estaré viendo y cuando menos te lo esperes, te machacaré a hostias; y si no te rompo la nariz tendrás suerte”	Denigración, Matonismo, Psicológico, mixto

En la tabla se recopila la información en torno a tres columnas. En la primera figuran el número de acosos que en total fueron 57 los recogidos en los 56 centros colaboradores en el estudio, en la segunda la transcripción de los mismos y finalmente en la tercera la categoría de dichas agresiones una vez clasificadas siguiendo el protocolo de acoso y ciberacoso de la Junta de Galicia (Xunta de Galicia). Del 1-19 son SMS (ítem 6) y del 20-57 son e-mails (ítem 10), tal y como figuraban en el cuestionario CUDEVEI (Tresgallo, 2010), base de la presente investigación. Sin embargo es conveniente precisar que aquí están refundidos tanto los SMS (19 SMS como los 38 e-mails), lo que genera un total de 57 acosos incluidos en la categoría denominada acoso mediante las redes sociales o agresiones por medios tecnológicos.

Se hace necesario señalar que los cinco acosos que figuran en la tipología (acoso verbal, acoso físico, acoso sexual, acoso social y acoso mixto), no se dan puros ya que en la mayoría de las ocasiones se entremezclan y una agresión participa de varias facetas a la vez. Por este motivo, dentro del acoso verbal también figura la denigración, aunque esta también se contemple en el acoso mixto. De igual forma dentro del acoso físico se incluye el matonismo, especialmente cuando las amenazas verbales hacen referencia a frases como “te voy a matar”, “mataré a tu familia” o similares.

ANEXO 12

LOS VIDEOJUEGOS Y LAS PELÍCULAS MÁS AGRESIVOS SEGÚN EL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA MUESTRA (Ítems 22 y 24 del Cuestionario (CUDEVEI))

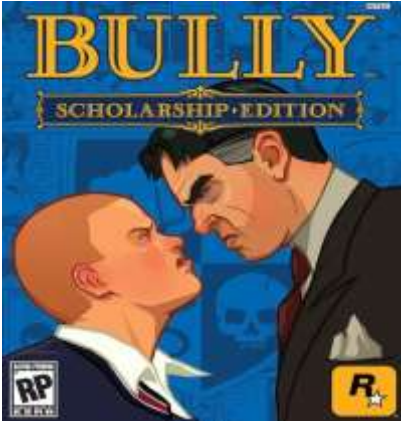
“Sobre la inquietud que causa nuestra atracción por las escenas de violencia, es la historia del joven Alipio, narrada por San Agustín en el libro VI de sus Confesiones. La fábula señala que un día Alipio se dejó arrastrar por sus insistentes amigos a presenciar un espectáculo de gladiadores. Aprensivo al comienzo de la función, por lo que iba a contemplar, cerró los ojos. Sin embargo, al poco rato, en un momento de lucha mortal en la arena, conmovido por los intensos gritos de excitación del público, no pudo resistir la curiosidad y abrió los ojos para ver lo que sucedía. La herida que recibió en su alma el joven Alipio fue más grave que la recibida por el gladiador en su cuerpo”.

Rojas Marcos (Las semillas de la violencia, 2005, pp. 211).



LOS VIDEOJUEGOS MÁS AGRESIVOS SEGÚN EL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA MUESTRA QUE PERTENECEN AL CUESTIONARIO CUDEVEI, TRESGALLO, (2010), RELATIVOS AL ÍTEM 22.


Figura 92



Los Videojuegos más agresivos según la visión del alumnado gallego participante en la investigación, pertenecientes al ítem 22 del cuestionario CUDEVEI, Tresgallo (2010).


Número	Título	Breve descripción	Imagen
1	Bully	<p>La acción se desarrolla en la Academia Bullworth, un internado ficticio de Nueva Inglaterra, que narra la historia de Jimmy Hopkins, adolescente de 15 años, el cual sufre algunos problemas de adaptación en su nueva escuela.</p> <p>Editor Rock Star. Acción. Estreno: 24-10-2008</p>	<p>Bulli City Histories</p> 

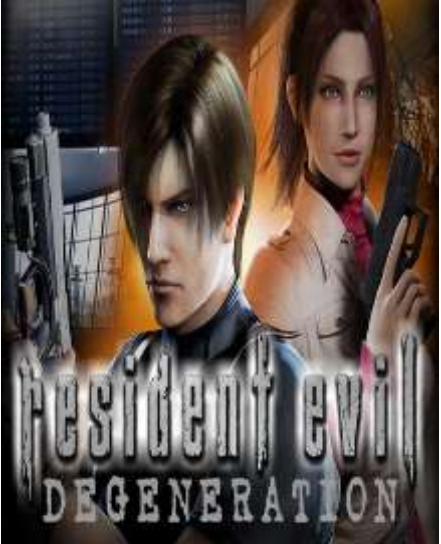
Número	Título	Breve descripción	Imagen
2	San Andreas GTA	<p>Director: Dan Houser, David Bland Acción. EEUU, Reino Unido, 2006.</p> <p>La acción se desarrolla en Vice City, parodia de la Miami de los años 80 con corrupción, narcotráfico y mafiosos.</p> <p>El protagonista, Lance Vance colega de Tommy Vercetti, protagonista de GTA. Ambos hermanos son pobres aunque jefes de una organización criminal formada por ellos solamente. El protagonista perteneció al ejército y que ahora recibe órdenes de un sargento.</p>	<p style="text-align: center;">Grand Theft Auto</p>  <p style="text-align: center;">San Andreas</p>
3	Conan el Bárbaro	<p>La historia de Conan el Bárbaro, se sucede en la ficticia Era Hiboria, que se forma tras la destrucción de la Atlántida.</p> <p>Hijo de un herrero, nació en el campo de batalla; muy joven tomó parte en el saqueo a Vietnam, luego conoció a un hechicero el cual le mostró su coronación. Finalmente asesina a un hechicero y éste le muestra un espejo en el que aparecía como un león por su poder y fuerza.</p> <p>Videojuego virulento y cuyo objetivo o lema figura como: <i>“Desmiembra a tus más feroces enemigos, admira a las chicas más guapas y enfréntate contra gigantescas criaturas de leyenda”</i></p> <p>Productor: Robert E. Howard, Susan O’ Connor. 2007, EEUU.</p>	<p style="text-align: center;">Conan</p> 



Número	Título	Breve descripción	Imagen
4	Furia de Titanes	<p>Acción desarrollada en Argos. Perseo es hijo de Zeus y de la esposa de Acrisio, al enterarse éste asesina a su mujer encerrando el cadáver en un ataúd junto al bebé recién nacido. Por esta deleznable acción, el hombre es convertido en bestia. El pescador Dictis encuentra el ataúd y adopta el niño.</p> <p>Los habitantes de Argos liderados por su rey destruyen la estatua dedicada a Zeus y su hermano en represalia, mata a toda la familia de Perseo, siendo rescatado éste por los soldados. Hades les anuncia que el próximo eclipse, el demonio Kraken destruirá la ciudad. La solución pasará por sacrificar a la princesa Andrómeda.</p>	<p>Furia de Titanes</p> 
5	Canis Canem	<p>Jimmy Hopkins es un adolescente que ve como su madre lo matricula en Bullworth, tras haber acumulado su enésima expulsión, mientras ella impasible, se va de luna de miel con su quinto marido que la dobla en edad. Jimmy, nada más llegar a su nueva escuela recibe una paliza y en adelante, los empujones, golpes y zancadillas serán muy frecuentes y él responderá a estos ataques.</p> <p>Productor: Rockstar Games. Acción. 2006, USA.</p>	<p>Canis Canem</p> 



Número	Título	Breve descripción	Imagen
6	Mortal Kombat	<p>Videojuego de pelea 1 vs 1. Cada luchador es un actor humano recapturando sus movimientos e incorporado al juego. Integra los llamados elementos “gore” (sangre continua en la pantalla y violencia generalizada). Algunos <i>movimientos para rematar a los rivales vencidos incluyen brutales descuartizamientos, decapitaciones, incineraciones, explosiones, apeladas en el videojuego “Fatality”.</i></p> <p>Los personajes son iconos de la cultura del videojuego y se han derivado a los comics, series de TV, películas, etc.</p> <p>Director: Ed Boon. 1992. USA.</p>	<p>Mortal Kombat</p> 


Número	Título	Breve descripción	Imagen
7	Iron Man	<p>El videojuego está basado en la película del mismo nombre.</p> <p>La historia comienza cuando el multimillonario Tony Stark es secuestrado y obligado a construir tecnología para un grupo terrorista afgano. Después de proporcionársela, Tony queda moribundo debido a la metralla que se ha clavado en su corazón. Para sobrevivir se construye una armadura y logra huir. A partir de este momento Tony comienza una persecución contra los terroristas con el objeto de que no causen más daño, gracias a su tecnología. Actuará con el pseudónimo de Iron-Man.</p> <p>Director: Jeffrey Tseng. Acción. 2008, EEUU. (+ 12)</p>	<p>Iron Man (12+)</p> 
8	Asesino del Hacha (EI)	<p>La policía trata de capturar a un asesino en serie; lleva 32 víctimas. Una anciana camina por una calle solitaria, será la próxima víctima. Los medios de comunicación piden a los ciudadanos que no salgan de sus casas por la noche.</p>	<p>Asesino del Hacha</p> 


Número	Título	Breve descripción	Imagen
9	Call of Juárez	La acción se desarrolla en la Guerra Civil Norteamericana. Narra las aventuras de dos hermanos (Ray y Thomas), en distintos lugares de América del Norte. El primero utiliza armas que requieren el uso bruto de la fuerza; el otro utiliza armas de largo alcance.	<p data-bbox="1697 328 1861 352">Call of Juárez</p> 


Número	Título	Breve descripción	Imagen
10	Resident Evil	<p>Originalmente denominado “Biohazard”, y posteriormente quedó con el nombre actual. Contiene 3 juegos (Resident Evil 0, 1,3). Su significado tendría dos acepciones: Riesgo biológico, o Huésped maldito.</p> <p>La historia tiene lugar en EEUU donde Corporación Umbrella posee ramas de investigación, desarrollo y comercio, pero en realidad, se trata de una tapadera. La verdad es que se trata de una industria de desarrollo y venta de armas, especialmente biológicas de última tecnología.</p> <p>El virus T-Virus se ha propagado por las afueras de Racoom City, uno de los lugares en los que se ubicaban los laboratorios Umbrella. Sus trabajadores del laboratorio se transforman en combis y un miembro del equipo de la policía STARS, tendrá que sobrevivir enfrentándose a combis y monstruos surgidos de los laboratorios.</p> <p>Género: Primera persona. Lanzamiento: 2007, Japón.</p>	<p style="text-align: center;">Resident Evil</p>  <p>The image shows the cover art for the video game Resident Evil Degeneration. It features two main characters: a young man with dark hair and a black tactical vest (Leon S. Kennedy) in the foreground, and a woman with long dark hair and a black tactical vest (Claire Redfield) in the background. The title 'Resident Evil DEGENERATION' is written in a stylized, metallic font at the bottom of the image.</p>

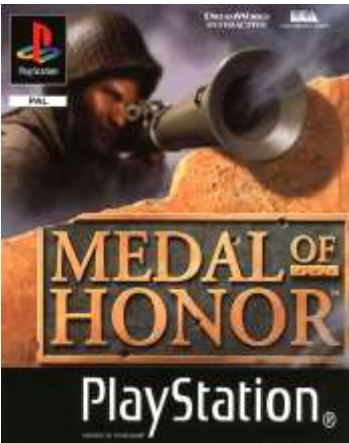
Número	Título	Breve descripción	Imagen
11	Sparta	<p>El videojuego nos sitúa entre “Good of War” y “God of War 2”, en donde volveremos a encarnar a Kratos, el Dios de la guerra, y como tal deberá obedecer a las divinidades superiores, aunque tratándose de Kratos, las cosas no saldrán como Zeus y el resto de los dioses del Olimpo quieren.</p> <p>Director: Ready at Dawn, 2010. EEUU</p>	<p style="text-align: center;">Ghost of Sparta</p> 
12	Assassins Creed II	<p>La acción transcurre en Venecia en 1486. Su protagonista Ezio, noble y de letales habilidades, entra en una secta de asesinos. Posee habilidad para seducir a las mujeres que le ayudarán y así logrará matar a sus víctimas.</p> <p>Junio 2009, EEUU.</p>	<p style="text-align: center;">Assassins Creed II</p> 

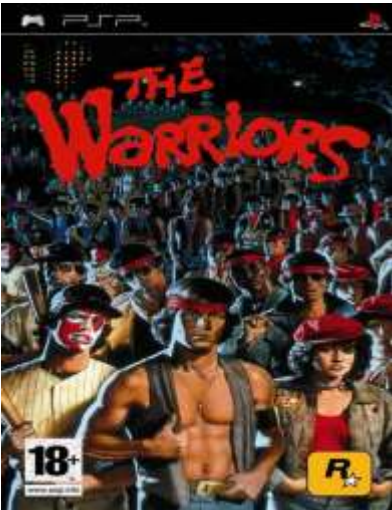
Número	Título	Breve descripción	Imagen
13	Príncipe de Persia	<p>El Príncipe de Persia emprende el regreso a Babilonia con Kaileena, enigmática Emperatriz del Tiempo, pero en lugar de la paz que anhelaba, encuentra su reino destruido por la guerra. Proscrito a las calles y perseguido como un fugitivo, descubre que las Arenas lo han manchado y mancillado también. Esto da lugar a un Príncipe Oscuro letal, cuyo espíritu se apodera de él, poco a poco.</p> <p>Director: Kevin Guillemete. Acción, 2005. EEUU</p>	<p>Príncipe de Persia (16+)</p> 
14	Wood of Ward	<p>Videojuego basado en la Mitología Griega.</p> <p>Un guerrero espartano, gran luchador, busca venganza. Viajará desde el infierno hasta el Olimpo y luchará con infinidad de deidades, hasta la batalla final con el padre de todos los dioses, Zeus.</p> <p>El jugador vivirá encarnizadas batallas con armas poderosísimas como la doble cadena, capaces de <i>“rebanar a sus enemigos”</i>, el arco de Apolo y las alas de Ícaro. Podrá el jugador, así mismo, luchar contra el Minotauro y enemigos tan altos como rascacielos.</p>	<p>Good of Ward</p> 

Número	Título	Breve descripción	Imagen
15	El Padrino	<p>La trama del juego consiste en que el personaje principal debe trabajar para la familia Corleone e ir ascendiendo rangos por medio de extorsiones, sobornos, y asesinatos. Al comienzo de la historia se asigna un personaje al cual se le designa el nombre que se desee, pero por omisión se llamará Aldo Trapani. Seguidamente se ofrece un breve tutorial enseñado por el personaje Luca Brasi, con el que se aprende a pelear y utilizar las armas. Después el jugador podrá desplazarse libremente por la ciudad de Nueva York, explorando todos sus alrededores. En la ciudad hay toda clase de lugares que visitar, como carnicerías, pastelerías, pescaderías, fruterías, clubes nocturnos, bares, restaurantes, almacenes, bancos</p>	<p>Padrino (El)</p> 

Número	Título	Breve descripción	Imagen
16	Mercenaries 2	<p>El jugador es un mercenario atrapado en una nación invadida. Toda Venezuela es zona de guerra. Dicho jugador en condición de mercenario, trata de obtener la máxima ganancia. En medio de una crisis internacional, el mercenario sentirá gran hambre de destrucción, vendiéndose al mejor postor y al que le ofrezca mejores ventajas. Las elecciones del jugador, determinarán el resultado de la guerra abriéndose camino por terreno venezolano en vehículos diversos (autos civiles, tanques, armas destructoras). Tendrá ocasión de derribar edificios para eliminar enemigos usted y verlos caer con efectos especiales.</p> <p>El jugador podrá reclutar otros mercenarios y construir la propia campaña militar para incrementar el arsenal.</p> <p>Lealtad para con usted mismo y todos los demás deben pagar.</p> <p>Director: Cameron Brown. Acción. 05-09-2008. EEUU.</p>	<p style="text-align: center;">Mercenaries 2</p> 

Número	Título	Breve descripción	Imagen
17	The House of Dead	<p>Videojuego basado en la Mitología Griega.</p> <p>Un guerrero espartano, gran luchador, busca venganza. Viajará desde el infierno hasta el Olimpo y luchará con infinidad de deidades, hasta la batalla final con el padre de todos los dioses, Zeus.</p> <p>El jugador vivirá encarnizadas batallas con armas poderosísimas como la doble cadena, capaces de <i>“rebanar a sus enemigos”</i>, el arco de Apolo y las alas de Ícaro. Podrá el jugador, así mismo, luchar contra el Minotauro y enemigos tan altos como rascacielos.</p>	<p>The House of the Dead</p> 


Número	Título	Breve descripción	Imagen
18	Medal of Honor	<p>La historia del videojuego recrea la segunda Guerra Mundial, ubicada en 1942, en la que la operación se lleva a cabo en Normandía, en el que tú y tus hombres llegáis al teatro europeo de las operaciones.</p> <p>Los objetivos son dos: Hacer daño a las tropas nazis que son los malos y buscar distintas soluciones a las misiones encargadas. Las misiones consistirán en llevar a cabo demoliciones, rescates, asaltos y reconocimientos. Para ello contarán con armas diversas: Rifles automáticos como el Browning, el mega rifle de francotirador Springfield 03, pistolas HD con silenciador Colts 45, granadas de mano Mark II. Tendrán que enfrentarse a sí mismo a los temidos tanques Tigre y Tigre II, a los bombarderos en la playa y a los Stukas; en ese momento un buen ataque será nuestra mejor defensa.</p> <p>Creador: Steven Spielberg. Género: Disparos en primera persona. Distribuidora: E.A. 11-11-1999.</p>	<p style="text-align: center;">Medal of Honor</p> 

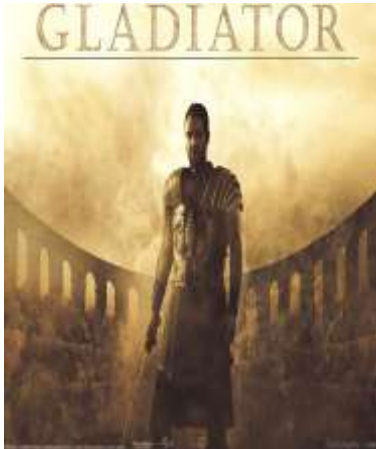
Número	Título	Breve descripción	Imagen
19	The Warriors	<p>Cyrus, jefe de la banda de los Riffs y los Warriors (formada por Cleon, Vermin, Swan, Cowboy, Ajax, Snow, Cochise y Fox) integran a un nuevo miembro Rembrandt.</p> <p>Los Destroyers, eterna banda rival de los Warriors, tiran una bomba molotov en la ventana del cuartel, por lo que Cleon busca al resto de los Warriors en los callejones traseros y ya reunidos, los Warriors pelean con los atacantes Destroyers y vencen en el combate, pero al volver a casa, ven un graffiti de los Destroyers en su cuartel. Por lo que Rembrandt pinta en todas las marcas de East Coney y esa misma noche, incluyendo el enorme graffiti del cuartel de los Destroyers.</p>	<p style="text-align: center;">The Warriors</p> 



LAS PELÍCULAS MÁS AGRESIVAS SEGÚN EL ALUMNADO GALLEGO PARTICIPANTE EN LA MUESTRA QUE PERTENECEN AL CUESTIONARIO CUDEVEI, TRESGALLO, (2010), RELATIVOS AL ÍTEM 24.



Figura 93


Las películas más agresivas según la visión del alumnado gallego participante en la investigación.



Número	Título	Breve descripción	Imagen
1	Terminator I,II,III,IV	<p><i>Terminator</i> es una película estadounidense de ciencia ficción y acción de 1984, dirigida por James Cameron, coescrita entre Cameron y William Wisher Jr. y protagonizada por Arnold Schwarzenegger, Linda Hamilton y Michael Biehn. El filme, rodado en Los Ángeles, fue producido por Hemdale Film Corporation y distribuido por Orion Pictures.</p> <p>Schwarzenegger interpreta al Terminator, un ciborg asesino enviado a través del tiempo desde el año 2029 a 1984 para asesinar a Sarah Connor, interpretada por Hamilton. Biehn es Kyle Reese, un soldado también enviado desde el futuro con la misión de proteger a Sarah.</p>	<p>Terminator (1,2,3,4)</p> 


Número	Título	Breve descripción	Imagen
2	Gladiator	<p><i>Gladiator</i> es una película épica estrenada en el año 2000 y dirigida por Ridley Scott.</p> <p>Crowe es un leal general del ejército de la Antigua Roma, Máximo Décimo Meridio de Hispania, que es traicionado por Cómodo, el ambicioso hijo del emperador, que ha asesinado a su padre y se ha hecho con el trono. Forzado a convertirse en esclavo, Máximo triunfa como gladiador mientras anhela vengar la muerte de su familia y su emperador</p>	<p>Gladiator</p> 



Número	Título	Breve descripción	Imagen
3	Martes 13	<p>Martes y trece</p> <p>María y Lola son dos jóvenes prometidas con Pepe y Franz. Como no temen a las supersticiones, deciden casarse el mismo día, un martes y trece.</p> <p>Sin embargo, no pararán de surgir problemas, entre ellos un incendio en casa de uno de los novios.</p> <p>Martes y trece (1962); España, 85 min. Dir Pedro Lazaga.</p>	<p>Martes 13</p> 
4	Jack el Destripador	<p>En el Londres de finales del siglo XIX, en White Chapel, mueren asesinadas varias mujeres. Los vecinos del inmueble sospechan del inquilino del piso de arriba, un misterioso hombre conocido por su aversión al género femenino. Adaptación cinematográfica de la popular novela de Marie Belloc Lowndes, "Jack el Destripador".</p> <p>The Lodger (1944); EE UU; 84 min. Dir John Brahm.</p>	<p>Jack el destripador</p> 

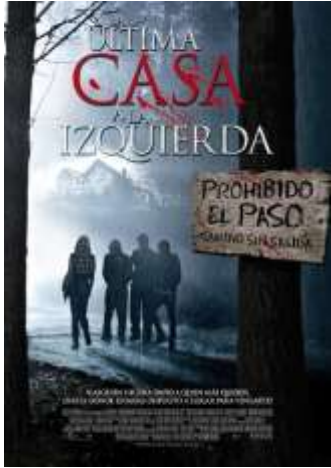
Número	Título	Breve descripción	Imagen
5	Novia de Chucky	<p>Chucky, el implacable muñeco asesino, vuelve a la vida. Tiffany, se ha encargado de resucitarlo. Pero su amado no reacciona como ella esperaba. Chucky, que echa de menos la compañía de alguien como él, consigue traspasar el alma de Tiffany a una muñeca. Con su ayuda, Chucky aspira a recuperar su forma humana. Mientras llega el momento, deja a su paso un reguero de muerte y destrucción.</p> <p>Género de terror (1998), 100 min</p>	<p>Novia de Chucky</p> 
6	El Padrino	<p>Años 40. Don Vito Corleone, es el respetado y temido jefe de una banda de cinco familias de la mafia de N. York. Tiene cuatro hijos (una chica y tres varones). Michael (Al Pacino) no quiere continuar los negocios de su padre. Corleone se niega a intervenir en el negocio de las drogas, el jefe de otra banda, ordena su asesinato, comenzando una violenta y cruenta guerra entre las familias mafiosas.</p> <p>The Godfather (1972); EE UU, Dir: Francis Ford Coppola; 175 min.</p>	<p>Padrino</p> 


Número	Título	Breve descripción	Imagen
7	Veintiocho días después	<p>Londres es un cementerio. Las calles antes abarrotadas están ahora desiertas. Las tiendas, vacías. Y reina un silencio total. Tras la propagación de un virus que acabó con la mayor parte de la población de Gran Bretaña, tuvo lugar la invasión de unos seres terroríficos. El virus se difundió, tras la incursión en un laboratorio, de un grupo de defensores de los derechos de los animales. Transmitido a través de la sangre, el virus produce efectos devastadores en los afectados. En 28 días la epidemia se extiende por todo el país y sólo queda un puñado de supervivientes. (FILMAFFINITY)</p> <p>28 Days Later (2002); Reino Unido; 113 min. Dir: Danny Boyle</p>	<p>Veintiocho días después</p> 


Número	Título	Breve descripción	Imagen
8	Kill Bill	<p>El día de su boda, una asesina profesional (Thurman) sufre el ataque de algunos miembros de su propia banda, que obedecen las órdenes de Bill (David Carradine), el jefe de la organización criminal. Logra sobrevivir al ataque, aunque queda en coma. Cuatro años después despierta dominada por un gran deseo de venganza. (FILMAFFINITY)</p> <p>Kill Bill (2002); EE UU; 110 min. Dir: Quentin Tarantino</p>	<p>Kill Bill</p> 
9	Guerreros de la muerte	<p>Guerreros de élite del ejército de Viktor. Son los más fuertes y expertos soldados al servicio del tiránico vampiro que tenían como misión principal combatir a los licantrópicos y proteger a los moradores de la fortaleza en la que residía la comunidad. Sus armas: espadas, ballestas, lanzas y discos con cuchillas que podían lanzarse y salían despedidos.</p>	<p>Guerreros de la muerte</p> 

Número	Título	Breve descripción	Imagen
10	Treinta días de oscuridad	<p>En Barrow, un remoto pueblo de Alaska, durante 30 días de cada invierno el Sol no sale y la noche ocupa todo el día. Ese es el momento en el cual aparece un misterioso grupo de extraños: vampiros sedientos de sangre, listos para tomar ventaja de la ininterrumpida oscuridad y alimentarse de los pocos residentes que permanecen en el pueblo. El comisario de Barrow, Eben (Josh Hartnett), su esposa Stella (Melissa George) y un decreciente grupo de supervivientes deberán hacer lo que sea para resistir hasta que reaparezca la luz del día. Basada en la novela gráfica de Steve Niles y Ben Templesmith. (FILMAFFINITY)</p> <p>30 Days of Night (2007). EE UU; 113 min. Dir: David Slade</p>	<p>Treinta días en la oscuridad</p> 

Número	Título	Breve descripción	Imagen
11	SAW	<p>Adam se despierta encadenado en una cámara subterránea y a su lado se encuentra otro hombre también encadenado. Ignoran por qué están allí; sólo tienen un cassette con instrucciones que indican que el Dr. Gordon debe matar a Adam en 8 horas. Después descubren que son víctimas de un psicópata (Jigsaw). El asesino les deja pistas y dos sierras de mano.</p> <p>Saw (2004); EE UU; 100 min. Dir: James Wan</p>	<p>Saw</p> 
12	La Venganza	<p>Bryan Mills (Liam Neeson) es un agente especial jubilado. Pero cuando su hija Kim (Maggie Grace) es secuestrada en París por una organización criminal albanokosovar, tendrá que volver a la acción para intentar salvarla. La banda se dedica a una red de trata de blancas, por lo que Mills sabe que sólo dispone de unas horas para conseguir rescatarla antes de que se pierda el rastro de su hija. (FILMAFFINITY)</p> <p>Taken (2008); Francia, 93 min. Dir: Pierre Morel</p>	<p>Venganza</p> 

Número	Título	Breve descripción	Imagen
13	La última casa a la izquierda	<p>Remake de la película "La última casa a la izquierda", dirigida por Wes Craven en 1972. Mari Collingwood llega con sus padres a la casa que tienen junto al lago para pasar unos días. Esa misma tarde, saliendo por la zona con su amiga Paige, ambas son secuestradas por Krug, un psicópata que ha escapado de la cárcel, y sus compañeros, su perturbada novia Sadie, su sádico hermano Francis, y su anulado hijo Justin.</p> <p>(FILMAFFINITY)</p> <p>De Last House on the Left (2009); EE UU. 100 min. Dir: Dennis Lliadis.</p>	<p>Última casa a la izquierda</p> 

Número	Título	Breve descripción	Imagen
14	<p style="text-align: center;">La chica que soñaba con una cerilla y un bidón de gasolina</p>	<p>Lisbeth Salander es buscada por la policía, tras verse envuelta en el asesinato de dos colaboradores de Millennium, a punto de sacar a la luz un escándalo sobre el comercio sexual en Suecia. Sin embargo, Lisbeth es más un ángel vengador que una víctima indefensa, y arremete con justa ira sobre los que la han herido... Segunda parte de la trilogía Millennium, adaptaciones de las exitosas novelas de Stieg Larsson.</p> <p>(FILMAFFINITY)</p> <p>Flickan som Lekte med elden (The Girl Who Played With Fire) (2009); Suecia; 129 min. Dir: Daniel Alfredson</p>	

Número	Título	Breve descripción	Imagen
15	La habitación del pánico	<p>La recién separada Meg Altman y su hija Sarah se mudan a una lujosa mansión en Nueva York. Pero cuando tres intrusos invaden brutalmente su hogar, las dos se encierran en "la habitación del antipánico", una cámara oculta construida como refugio, con cuatro muros de hormigón, línea de teléfono independiente, un conjunto de monitores que controlan todos los rincones de la casa y una impenetrable puerta de acero...</p> <p>(FILMAFFINITY)</p> <p>Panic Room (2002); EE UU; 115 min. Dir: David Funder</p>	<p>Habitación del pánico</p> 

ANEXO 13

INTERVENCIÓN GENERAL EN CASOS DE VIOLENCIA ESCOLAR

“Las conductas violentas deben cercenarse con premura y eficacia. Al igual que han de apoyarse, potenciarse y aplaudirse las prosociales.

El intimidador aprende a maltratar, a sentirse bien con ese papel que refuerza disocialmente su conducta, impeliéndole a una carrera delictiva.

Si se es padre de un hijo que se ha comportado como espectador pasivo, se le ha de recriminar su actitud y poner en la disyuntiva de ser un cooperador necesario para que acontezca tal vejación o una persona valiente y solidaria que se pone del lado del débil. Hay que educar en el honor, en la palabra que se cumple, en la fidelidad, en la verdadera amistad, en el dominio de uno mismo, en el afecto, la tolerancia, la empatía, y administrar capacidad para planificar y para demorar impulsos”

Javier Urra (El arte de educar. Mis pensamientos y aforismos, 2006)

Introducción

En este capítulo de la intervención general y particular en las situaciones de acoso escolar, se hace hincapié en la gran importancia de la detección del problema del acoso escolar, la asunción por parte de la escuela y la posterior intervención para tratar de solucionar el presunto caso de maltrato. Para llevar a cabo dicha acción hoy se cuenta con variados programas que en algunos países ya han sido probados y llevan varios años en funcionamiento con dignos resultados. Además en el citado capítulo se concede una gran importancia a los pasos que se deben dar legalmente en todos y cada uno de los casos de bullying. Ahí es donde tiene un verdadero sentido de ser y existir los protocolos escolares en casos de acoso escolar. Existen en las diversas comunidades autónomas y deben llevarse a cabo con seriedad y rigurosidad, dado que su incumplimiento podría ser castigado por los jueces en casos en los que llegue a mayores y tenga que actuar la fiscalía de menores.

La prevención del maltrato escolar entre iguales

1. La intervención

1.1. Fases

No se debe dejar que la violencia entre iguales alcance cotas desproporcionadas y peligrosas. Se debe intervenir lo antes posible. Existe el riesgo en los centros educativos de hacer más hincapié en los contenidos educativos, dejando de lado los aspectos transversales o de formación personal y social.

Todo proceso de desarrollo de un adecuado programa de intervención debería constar de cinco niveles a considerar: a) Concienciación del problema; b) período de evaluación de la situación; c) confección del programa; d) comunicación y puesta en práctica; e) la revisión, evaluación y si procede el mantenimiento o modificación del programa.

1.1.1 *Concienciación del problema*

Antes de llevar a cabo el programa, se necesita saber qué se entiende por violencia escolar y agresividad; qué grado de importancia se le concede en los centros educativos para ser tratado adecuadamente. Por ello es necesario llegar a acuerdos generales, tras realizar múltiples debates. Se facilitan algunos aspectos que no deben ser descuidados:

- Qué tipo de conducta favorece el acoso entre iguales; puede ayudar la elaboración de una lista de aquellos elementos que lo pueden acrecentar.
- ¿Cómo afecta esta problemática a los jóvenes? Algunas víctimas no se atreven a denunciarlo por miedo a lo que les pudiese suceder.
- ¿Qué señales pueden alertar a los padres, profesores y compañeros?, ¿Qué medidas se podrían llevar a cabo para ayudar a las víctimas?; medidas a tomar por los alumnos y por los profesores.
- Tratar de buscar fórmulas de cambio para que no se produzcan las agresiones en el centro educativo.

1.1.2 *Evaluación de la situación*

Para hacerse una idea de la realidad escolar desde el punto de vista de las relaciones socioafectivas, se pueden emplear varias técnicas como la observación, y las pruebas específicas de valoración de la dinámica bullying.

La observación en el aula poco a poco se ha ido consolidando como uno de los instrumentos fundamentales utilizados en las tareas de evaluación, con el objeto de comprender y optimizar todos los factores que concurren en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para que ésta sea operativa y abarque la realidad académica y social del grupo, requiere una amplia gama de procedimientos e instrumentos complementarios entre sí, tales como la observación en el aula, entrevistas, análisis de materiales escritos, análisis de situaciones interactivas, de ejecuciones individuales, que permitan ofrecer información

sobre el diseño y planificación de la práctica educativa como de su desarrollo y sobre sus resultados.

Es necesario que la observación permita la selección y el registro de datos referentes al entorno o ambiente y al funcionamiento del alumno en el contexto escolar, cómo interactúa con sus compañeros de grupo y con sus profesores, sus aficiones e intereses, sus capacidades y potencialidades, sus adquisiciones, aprendizajes y dificultades. Dichas observaciones se llevarán a cabo en clase, en los espacios comunes, como el recreo, el comedor, los pasillos. Para detectar la problemática de violencia entre escolares en un grupo, es necesario utilizar instrumentos fiables que proporcionen una información amplia, concreta y adecuada, además de objetiva. Uno de los test más utilizados es el test Bull-S. Las razones que se deben tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la evaluación son variadas:

- Razones por las que debe ser abordado el tema y beneficios que reportaría a la vida escolar.
- Efectos de la conducta agresiva a la salud afectiva, emocional y física, al igual que el nivel de aprendizaje del alumnado.
- Conocimiento de los niveles de agresión que sufre el centro escolar.
- Situar la dinámica bullying como un fenómeno extendido en la mayoría de las escuelas.
- Dar a conocer los resultados del cuestionario y las observaciones realizadas para la evaluación de la situación concreta en el centro escolar.
- Información sobre la naturaleza de los agresores, grandes diferencias y similitudes, tipos de conducta, situaciones de peligro, comportamientos escolares y en casa, contextos en los que se alienta o desalienta dicha conducta.

1.1.3 Confección del programa

Toda vez que se ha visto la necesidad de afrontar el problema y evaluado en todas sus dimensiones, se podrá abordar la confección de un programa de actuación adaptado a la realidad y que sea realista en cuanto al tiempo, lugar y personas implicadas.

Figura 94

Elementos que debe contener un buen programa de intervención. (elaboración propia).

Medidas a nivel de centro escolar	Medidas a nivel de aula	Medidas a nivel individual
Evaluación de la situación	Elaboración de reglas de clase claras contra el acoso escolar: clarificación, elogios, sanciones.	Charlas con los agresores y las víctimas.
Sesiones de trabajo conjuntas con el bully/víctima	Calendario para sesiones de debate en clase	Entrevistas con los padres de los estudiantes involucrados.
Mejorar la supervisión del alumnado en los espacios comunes	Fichas de trabajo en grupo: círculos de discusión, juegos de rol y discusión de textos.	Ayuda para los alumnos aislados.
Proponer la participación activa del alumnado	Fomentar el aprendizaje cooperativo	Ayuda y apoyo para los padres.
Acercamiento personal	Realización de actividades lúdicas facilitadoras de la integración del alumnado.	Propuestas para el cambio de situación.
Encuentros con los padres	Encuentros periódicos del profesor con los padres y los alumnos.	

Fuente: Cerezo (2002)

1.1.4 Comunicación y puesta en práctica

Para llevar a cabo la comunicación se debe confeccionar un adecuado calendario, factible de aplicación y revisión. En dicha tarea debe participar toda la comunidad educativa, asumiendo las pertinentes responsabilidades. Resulta muy necesario comunicar el programa a cada uno de los estamentos implicados, al igual que el calendario de revisiones y solicitar sugerencias.

El comienzo se realizará con una sesión de trabajo con los profesores donde se darán a conocer los resultados globales de la evaluación en cada uno de los grupos y las

propuestas presentadas en el plan de cada aula. El Director, deberá ser el portavoz y reflejo de los acuerdos adoptados en los diferentes grupos. Una vez comunicado el plan y acordadas las directrices generales, se llevará a cabo la propuesta global a los alumnos y los padres.

1.1.5 Revisión y mantenimiento

Deberá constituir un elemento más de dicho plan, establecer un calendario de sesiones para la revisión del mismo y los mecanismos que sean necesarios para mantenerlo o modificarlo si fuera necesario.

1.2 Educar en valores mediante el debate y la discusión

Este debate está basado en el enfoque cognitivo-evolutivo (Kohlberg, 1984; Blatt & Kohlberg, 1975) y sigue una metodología similar a la del procedimiento de controversia constructiva, incluido como uno de los ocho métodos de aprendizaje cooperativo.

Algunos de los programas de intervención utilizados, demuestran la eficacia que dichos procedimientos pueden tener de cara a favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, razonamiento moral, mejora de las relaciones en el aula, integración de los alumnos de riesgo y la prevención de la violencia. Para lograr una mayor eficacia de dicho procedimiento se recomienda seguir las pautas que se citan seguidamente.

- *Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación e interacción entre el alumnado y disminuya la orientación al profesorado.*
- *Dividir la clase en grupos heterogéneos.*
- *Discutir en subgrupos e integración final.*
- *Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos, estimulando el desarrollo de dichas competencias.*
- *Estimular el proceso de adopción de perspectivas. Para llevar a cabo dicha acción, es necesario pedir al alumnado que representen la perspectiva contraria a*

la suya, intentando convencer a los demás y utilizar distintas estrategias de cuestionamiento y preguntando los motivos de cada decisión.

- *Relacionar la discusión con la vida real de los alumnos.* En este sentido se requiere utilizar algunos elementos como los dilemas reales de la vida de los alumnos, suscitados a partir de materiales previamente diseñados y acordes con el nivel de desarrollo potencial del alumnado, reproduciendo situaciones hipotéticas sobre conflictos similares a los que ellos viven. Se tratará de favorecer la reflexión y las presuntas soluciones.
- *Incluir el procedimiento de la discusión como un integrante de los programas globales de intervención.* En orden a que se mantengan y generalicen los cambios originados, es necesario que este procedimiento esté incluido en un modelo general de intervención, en el que se proporcione la necesidad de la dirección de los objetivos propuestos.

1.3 Desarrollo de las habilidades básicas para la discusión

Las habilidades de comunicación, tales como expresar la tensión, comunicar lo que se piensa o se siente, pedir ayuda, pueden reducir o mitigar el riesgo de ejercer la violencia, a la vez que protegen de sus efectos destructivos. Se calcula que una gran parte de la violencia ejercida o manifestada, se lleva a cabo por la carencia de habilidades y contextos para expresar emociones negativas sin recurrir a la violencia. Es por tanto útil y necesario conocer algunas de las habilidades de comunicación, en orden a potenciarlas en la medida de lo posible, desde la escuela.

Las habilidades primordiales a cultivar son las siguientes:

- Prestar atención a lo que expresan los demás, escucharles con la intención de comprenderles.
- Respetar los turnos de participación y distribuir el tiempo de comunicación.
- Expresar opiniones y sentimientos.
- Hacer preguntas para facilitar la comunicación.
- Estructurar la información.
- Captar la relación existente entre distintos razonamientos, tales como discrepancias y semejanzas.

- Incluir en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por otras personas.

1.4 Derechos Humanos

a) Elaboración de los Derechos Humanos

Sería muy interesante que el profesor presentara la Declaración Universal de los Derechos Humanos y para que resulte mucho más fructífera los alumnos han de realizar una reflexión compartida en torno a los derechos que según ellos, deberían ser reconocidos. Para llevar a cabo esta actividad de forma cooperativa deben seguir una serie de pasos que se formularán seguidamente:

- *Presentación por parte del profesor del contexto histórico que culminó en la Declaración de 1948, elaborada por Naciones Unidas. Se puede comenzar con un vídeo sobre la historia del racismo, finalizando con la sensibilización sobre la universalidad en cuanto a la aplicación de los beneficios que la implantación de la justicia aporta al bienestar de la humanidad.*
- *División de la clase en grupos de discusión heterogéneos para la confección de una lista de los principales derechos humanos que deberían ser reconocidos universalmente.*
- *Presentación de las propuestas de cada grupo por su portavoz y discusión general con toda la clase.*

b) Discusión sobre los derechos humanos en la vida cotidiana

Al llevar a cabo una sesión sobre los conflictos entre derechos humanos que los adolescentes viven en su vida cotidiana, tratando de coordinar y relacionar sus derechos y sus deberes, destacando un conflicto en el que lleguen a autocriticarse y reconocerse como víctima de la conducta de otros. Para ello podrían realizarse algunas preguntas tales como las siguientes: en las relaciones entre compañeros, ¿qué derecho se encuentra amenazado con más frecuencia y en qué situaciones?; ¿qué podría hacerse para mejorar la superación de los problemas descritos al responder a la pregunta anterior?

Para desarrollar la ética del diálogo, conviene proporcionar a los alumnos, experiencias en las que lleguen a resolver alguno de los conflictos que acontecen en la escuela. Para acometer dichas experiencias se pueden establecer varias fases a saber:

- Definir el conflicto con sus componentes sociales y morales, los derechos que implica y las perspectivas que supone.
- Proponer todas las posibles soluciones a dicho conflicto.
- Analizar cada una de las posibles soluciones, teniendo en cuenta las consecuencias para todas las personas implicadas, teniendo en cuenta los derechos que son para cada parte y la coordinación entre derechos y deberes.
- Selección de la solución que parezca mejor, más adecuada y justa y elaboración de un plan para llevarlo a cabo.
- Puesta en práctica de solución elegida.
- Valoración de todo el proceso seguido para la resolución del conflicto, así como los resultados obtenidos.

1.5 Enseñando a rechazar toda la violencia

En opinión de Díaz-Aguado (2006) los resultados de los estudios realizados sobre violencia en general reflejan que la representación que una persona o un pueblo tiene sobre ésta y de sus posibles víctimas, desempeña un papel decisivo en el riesgo de ejercerla. De esta forma el agresor acostumbra a creer que su violencia está justificada o es inevitable, materializándola como un héroe considerando a la víctima como un ser inferior, despreciable e infrahumano, inhibiendo la empatía. Uno de los principales enemigos de la lucha contra toda forma de violencia es la creencia de que forma parte inevitable de la naturaleza humana.

Según el Manifiesto de Sevilla contra la violencia, UNESCO (1996) algunos sostienen que la violencia y la guerra no cesarán nunca, porque están inscritas en nuestra naturaleza biológica [...] Este mito está muy extendido y lo reafirman entre el 40%-60% de los estudiantes universitarios, comportándose de acuerdo con dicha creencia. Tanto la guerra como la violencia pueden ser consideradas como una fatalidad

biológica y se puede poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva. No se trata de esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común, creyendo que es posible y que vale la pena intentarlo teniendo en cuenta que si nuestros antepasados inventaron la guerra, nosotros estamos obligados a inventar y poner en práctica la paz.

Es evidente que se pueden desarrollar entre el alumnado valores conceptuales, afectivos y conductuales que favorezcan:

- La comprensión de la naturaleza de la violencia, que puede surgir en todos los contextos sociales (en la escuela, en el ocio, en la familia, en la pareja y en otros ámbitos), conociendo los aspectos que favorecen e incrementan su riesgo:
- Desarrollar habilidades alternativas a dicha violencia que favorezcan la expresión de los conflictos y su resolución de forma pacífica.
- Favorecer los hábitos que protejan contra la victimización, para evitar situaciones de riesgo o salir de ellas.
- Favorecer la empatía y la solidaridad hacia las víctimas de todo tipo de violencia, extendiendo dicha empatía hacia las víctimas del maltrato entre iguales

1.6 Currículum de la no violencia

Siguiendo a la profesora Díaz-Aguado, aportaremos los elementos necesarios para llevar a cabo un currículum de la no violencia, para formar al alumno en los valores de la cooperación, la tolerancia y la no-violencia. Para ello, llevaremos a cabo tres procedimientos fundamentales:

- *Reflexión-discusión sobre las reglas de la vida en común.* Para llevar a cabo el principio de la democracia participativa desde el primer curso de Primaria, se llevan a cabo las siguientes actividades, las cuales conviene iniciar lo antes posible para incorporar los valores cooperativos:

- Discusión sobre las reglas de convivencia en el aula, en las que se especifica lo que se puede y no se puede hacer, al igual que lo que deberá hacer cada alumno cuando no las respete y por qué.
- Elaboración y votación de una “Constitución del aula”. Su cumplimiento se facilita cuando los alumnos participan activamente en su elaboración, así como cuando el producto final se escribe y está disponible de forma que todos puedan verla y recordarla.
- Incorporación entre los papeles de los papeles de los equipos cooperativos de funciones y actividades relacionadas con el cumplimiento de las reglas.
- Evaluación periódica del funcionamiento de las normas aprobadas entre todos e incorporación de los cambios que puedan ser necesarios para mejorarlos.

1.6.1 Enseñanza de habilidades sociales:

- Reflexión del adulto con el niño seleccionado sobre la habilidad en cuestión, estimulando el proceso de adopción de perspectivas y que la habilidad sea entendida como concepto general o en relación a las conductas específicas que permiten practicarla. La duración oscila en torno a siete minutos diarios.
- Práctica supervisada por el adulto durante unos doce minutos, en ella el niño seleccionado tratará de poner en práctica la nueva habilidad interactuando con otro compañero seleccionado para dicha actividad.
- Evaluación de la práctica y compromiso de seguir. Los cinco minutos últimos el adulto vuelve a hablar sólo con el niño objeto de apoyo para enseñarle a evaluar cómo ha ido la interacción al tratar de poner en práctica la nueva habilidad, preguntándole cómo va a intentarlo hasta la próxima vez que vuelvan a hablar.

1.6.2. Discusión y dramatización a partir de cuentos:

- Conocer a los blues. Se trata de un cuento sobre la intolerancia y la tolerancia, incluyendo situaciones específicas contra el acoso escolar, el racismo y la xenofobia.
- Cuentos relativos a la discapacidad, las necesidades especiales y la integración (el descubrimiento de Tani).

- Superando el sexismo de los cuentos tradicionales. Se han llevado a cabo algunas positivas experiencias en cuanto a enseñar a detectar y superar el sexismo, basadas en cuentos tradicionales, desde el segundo curso de Primaria. En ellas se ayuda a reflexionar sobre las escenas sexistas y se pide su modificación elaborando nuevas escenas. Así en el cuento de Blancanieves se analizan y modifican las tres escenas más importantes: el poder de la madrastra, la cual ejerce el poder de modo perverso; la división de las tareas entre ella y los enanitos por alguna forma de colaboración, y finalmente, la protagonista permanece en una pasividad absoluta hasta que llega el príncipe y la despierta por otro tipo de final.

1.6.3 Dramatización de situaciones imaginarias

Dicho procedimiento de dramatización y representación de conflictos proporcionan un maravilloso contexto para educar contra la violencia en el contexto escolar, utilizando situaciones de ficción estratégica, aportando un contexto protegido para aprender a desarrollar habilidades. Las situaciones imaginarias sobre violencia permiten cambiar algunas ideas erróneas sobre todo tipo de violencia: “las situaciones imaginarias sobre violencia, racismo, sexismo o el acoso, permiten “vacunar” contra estos problemas, ayudando a adquirir habilidades y defensas que podrían utilizarse en situaciones reales” Díaz-Aguado (2006, 286).

Estudios realizados en este sentido (Allen, 1976), demuestran que el desempeño de un papel incluso cuando este es ficticio, provoca notables cambios en el autoconcepto, en las actitudes y en las conductas en la dirección de las características con él asociadas, permitiendo el desarrollo de una mejor comprensión y empatía hacia las personas que lo practican cotidianamente. Ya (Kohlberg, 1984) señaló que uno de los factores más importantes lo constituye la oportunidad de desempeñar en la vida distintos papeles y aprender a coordinar diversas perspectivas.

En definitiva se puede afirmar que la eficacia de las dramatizaciones aumenta cuando sirven como punto de partida de reflexiones y debates posteriores.

Seguidamente, se aporta una tabla con los objetivos y los beneficios de la representación de papeles en el currículum.

Figura 95

Objetivos y beneficios de la representación de papeles en el currículum (elaboración propia),

Dramatización de situaciones imaginarias	Objetivos	Beneficios que aporta
	Favorecer la empatía y el proceso de adopción de perspectivas en variados niveles (social, emocional, moral)	Mejora la comprensión y aceptación de uno mismo y de los otros.
	Contribuir al desarrollo de las habilidades sociales	Facilita la oportunidad de practicar y ensayar nuevas conductas o habilidades en un contexto protegido, gracias al carácter ficticio de la representación.
	Permite crear un clima de confianza y seguridad en torno a la representación.	Proporciona un contexto ideal de desensibilización sistemática, reduciendo la ansiedad.
	Aporta la visión de los demás, al poder evaluar lo que los demás hacen	Permite comprobar cómo perciben los demás la propia conducta, mejorando la precisión perceptiva del impacto social producido.
	Mejorar la integración en el grupo en el que se lleva a cabo.	Ofrece una valiosa oportunidad de comunicación permitiendo compartir otros sentimientos.

1.7 Programas para prevenir y afrontar el maltrato entre iguales

1.7.1 Programa Zero contra el bullying en Noruega

Dicho programa fue obra del Centre for Behavioural Research (Centro para la investigación de la conducta) de la Universidad de Stavanger, y el nombre Zero alude al principio de tolerancia cero del manifiesto noruego.

Figura 96

El programa Zero y sus elementos conceptuales.

Elementos conceptuales del programa Zero	Características fundamentales
<p>Prevención:</p> <p>La autoridad del alumno</p> <p>El efecto directo e indirecto</p>	<p>a) Los adultos trabajan en el centro educativo tratando de estimular una cultura escolar inclusiva. El director y el personal, definen esta norma social de forma clara cumpliéndola ellos mismos. Combinan el apoyo y el control a los alumnos relacionados con esta.</p> <p>b) Con la posición clara de la autoridad del adulto, el personal ejercerá una influencia directa sobre el alumnado. El efecto directo se deriva del apoyo al alumno individual, mejorando la lealtad del alumnado hacia los adultos.</p>
<p>Prevención centrada en el bullying</p>	<p>En Zero esta acción la lleva a cabo el profesor tutor: entre 10´-15´cada semana.</p> <p>La prevención centrada en el bullying es muy valiosa pero presupone la autoridad del profesor y una prevención general orientada a la intervención directa del bullying.</p>
<p>Intervención directa en la estructura social del bullying</p>	<p>La intervención Zero se basa en el modelo original de Pikas (Pikas, 1976), modificado de acuerdo con la teoría sobre la agresión proactiva de parte de los agresores (Dodge, 1991; Dodge y Coie, 1987; Salmivally y Nieminen, 2002) y los testimonios existentes sobre las víctimas del bullying (Roland, 2002; Salmivalli, 2005).</p> <p>El profesor tutor habla con la víctima y se pone en contacto con los padres. Se reúne con los agresores por separado sin contacto entre ellos y posteriormente con todos ellos. Se establece un acuerdo en relación al cambio de conducta.</p>
<p>Responsabilidad de los alumnos y los padres.</p>	<p>Gran esfuerzo en hacer conscientes y responsables a los alumnos. El consejo de alumnos, dispone de un material que ayuda a mejorar el ambiente de la escuela y reduce el bullying. También se implica al consejo de los padres y éstos mantienen entrevistas privadas con el profesor tutor, al menos dos veces al año.</p>
	<p>Existe un comité del programa (director, miembros del personal y representantes de los padres y los alumnos). Éste organiza actividades. El verdadero responsable de la aplicación de Zero. Se organizan seminarios de formación de varios días para todo el</p>

Modelo de aplicación del programa Zero	personal y las escuelas reciben el asesoramiento de expertos externos. El comité se crea en primavera y está preparado para iniciar el programa el día siguiente al final de las vacaciones estivales.
Efectos de Zero en las escuelas de Primaria de noruega	Después de la aplicación del programa en el año 2003 en un total de 152 escuelas de Primaria de toda Noruega, se observó que: se redujo el 25% el número de alumnos que agredían a otros con una periodicidad semanal; otras versiones como la irlandesa, basada en el folleto informativo y otros materiales procedentes de la campaña nacional, mostraron un descenso del 50%. Otra aplicación en seis escuelas de Primaria del este de Noruega, mostró que el descenso del bullying fue asombroso, situándose entre el 50%-75%.
Conclusión	Para el éxito del Zero fue imprescindible el Manifiesto contra el bullying, que pretendía crear la cooperación a nivel nacional y local para lograr una tolerancia cero del bullying en la escuela y en otros contextos (Roland, 2007). En dicho manifiesto participaron el Gobierno, la Unión de las Comunidades, el principal sindicato de profesores, el consejo nacional de padres y el Defensor del Menor. Entre los esfuerzos más destacados figuran dos programas subvencionados contra el bullying: el programa Olweus y el Zero.

Fuente: Ortega (2010, elaboración propia)

1.7.2 Programa Be-Prox (modelo suizo para afrontar el acoso desde la escuela infantil).

Dicho programa trata de prevenir y paliar los efectos del acoso escolar desde los primeros años de la escolarización del alumnado, por ello se lleva a cabo desde la educación infantil en Suiza. Los principios fundamentales que rigen el programa son los siguientes:

- El Be-Prox se puede describir como un factor sistémico y orientado a la introducción y mejora de valores positivos, necesarios para una más sana interacción social dentro del aula.
- Desde la perspectiva metodológica, el programa se basa en la transmisión de conocimientos y apoyo a los docentes. Se les facilita la comprensión y la concienciación del problema.

- Apoyo del equipo docente, facilitándoles el asesoramiento adecuado.
- Cooperación y participación externa. Los investigadores tratan de motivar al profesorado y facilitarles material adecuado y flexible a las necesidades de su problemática.
- El bullying escolar es un fenómeno social ya que todos los niños se ven afectados.
- En ocasiones, resulta difícil reconocerlo, especialmente cuando se utilizan medios sutiles.
- Muchas veces no se habla de ello y en se trivializa el problema.
- Los niños victimizadas no se pueden defender de manera adecuada y no cuentan con los suficientes apoyos.
- El bullying tiene unas consecuencias psicológicas de gran intensidad.

Para la mejor comprensión del programa se facilita la siguiente figura:

Figura 97

Elementos fundamentales del Be-Prox, basado en datos de (Ortega, 2010, elaboración propia).

Principales módulos del Be-Prox	Características fundamentales
Sensibilización (“Verlo”)	Pretende sensibilizar a los educadores ante las situaciones de bullying. Se enseña a diferenciar entre un conflicto transitorio y el bullying. Los docentes observan su aula y rellenan unos cuestionarios de cada alumno
“Hablar de ello”	Hablar en común sobre el bullying y la victimización con todos los niños. Se hace hincapié en los valores y los derechos de los niños. Evitar la ansiedad mediante el consejo y la orientación.
Código conducta	Los profesores elaborarán un código de conducta en colaboración con sus alumnos. Gran importancia en la fijación de normas, límites y estructura que ayude a los niños. Gran atención al valor moral y el contrato como acción concreta a tomar contra el bullying.
Emprender la acción	La tarea fundamental del profesorado: emprender sanciones positivas y negativas, recordar el contrato a los alumnos siempre que sea necesario y reforzar las conductas positivas.

Mejora de recursos	El profesorado mejorará la empatía, enseñándoles a ponerse en el lugar de los victimizadas; denunciar dicho problema cuando no lo pueden solucionar por sí solos; brindarse ayuda unos a otros ante situaciones difíciles. Se les enseñará a diferenciar entre agresión y fuerza física.
Consolidación	La consolidación culmina con los objetivos propios de prevención. Reflexión sobre el trabajo realizado, discusión sobre actitudes hacia la agresión, hacia las víctimas y formular un plan u objetivos de acción para su trabajo durante el siguiente curso lectivo.
Conclusión	Una de las características sobre el bullying es que se trata de una conducta agresiva orientada de forma sistemática contra determinados niños (Rigby, Smith y Pepler, 2004) y que se extiende durante prolongados períodos de tiempo.

1.7.3 El modelo ABC de Irlanda

Este programa tiene como objetivo prioritario evitar los comportamientos antisociales como el bullying y la violencia. Es decir evitar la agresión, ser tolerante y cuidar de otros. Las cifras de victimización en Irlanda son bastante altas, calculándose que estaban afectados “al menos una vez a la semana”, unos 20.000 alumnos de Primaria y alrededor de 7.400 de Secundaria.

Las fases principales de este modelo son tres contando cada una de ellas con un proceso de evaluación. La primera fase consistió en la formación de una red de instructores. En la segunda, los instructores deben formar a los docentes y miembros del consejo directivo de aquellas escuelas que deseen aplicar dicho programa y a los padres y miembros de la comunidad de los centros educativos que participaban en el proyecto. La tercera fase supone la aplicación del programa ABC en las escuelas. Se facilita una tabla para entender mejor dicho programa

Figura 98

Fases, estrategias y elementos clave del programa ABC (elaboración propia).

Fases, estrategias y elementos clave del programa ABC	Características
Formación de una red profesional de instructores	<p>Se presentaron 44 profesores voluntariamente, finalmente asistieron 32 al curso de formación. Las limitaciones económicas del proyecto facilitaron el voluntariado y el estudio piloto que se basaba en voluntarios.</p> <p>Los instructores tendrían que formar a los consejos de dirección, los maestros y el personal no docente (secretarios, personal de cocina y empleados de la limpieza), padres y madres, miembros de la comunidad escolar en general.</p> <p>La formación consistió en una semana intensiva, con alojamiento en el año 2004.</p>
Jornadas de formación en centros para el desarrollo profesional.	<p>La formación, la participación activa del personal directivo de los centros y el compromiso del grupo docente constituyen un factor decisivo para determinar el éxito de cualquier programa destinado a combatir el bullying (Midthassel, Bru & Idsoe, 2000; Ortega y Del Rey, 2003)</p> <p>No se forman grupos de élite; se trata de instruir a todo el personal.</p> <p>La formación pretende la sensibilización del cuerpo docente en cuanto a la tipología del bullying, planteada por Solberg, Olweus & Andresen (2007). Es sabido que el profesorado generalmente no acostumbraba a intervenir en los indicios de bullying con la frecuencia que podían (O' Moore, 2000)</p>
Estrategias de denuncia, investigación y registro del programa	<p>Se intentó motivar al personal directivo y docente para desarrollar estrategias de denuncia a pesar de que en todo el mundo los escolares se mostraban reacios a denunciar la victimización y las razones de dicha actitud (Smith, 2003). Las cifras de Irlanda eran claras: los niños de 8 años en el 54% de los casos no le comentarían nada a sus profesores en caso de sufrir violencia escolar y, esta cifra ascendía hasta el 92% en el alumnado de 16-17 años. Así mismo los padres también se negaban a formular denuncias (80%) y a pesar de las actividades de intervención las actitudes de denuncia no mejoraron (O' Moore y Minton, 2005).</p>
Investigar en el centro educativo y priorizar la intervención con los implicados	<p>Sé que el profesorado esté permanentemente informado sobre los niveles de presencia del bullying. Cuando hay una red de chicos implicados se utiliza el método Pikas (1989) para desestructurar la red implicada.</p> <p>Se habla también con los testigos potenciales del supuesto incidente sin que los agresores se enteren de quién les ha denunciado.</p>
	<p>La prevención es el pilar fundamental del programa ABC, ya que se considera que al fomentar el comportamiento social e intervenir sobre la agresión, la intimidación y la tolerancia, se previene el bullying.</p>

Fases, estrategias y elementos clave del programa ABC	Características
La prevención como estrategia general	El profesorado es formado en técnicas tales como la disciplina asertiva, el aprendizaje cooperativo en la prevención de la violencia, la reflexión sobre las conductas docentes (Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishtri, 2008); debates sobre la relación entre autoestima y bullying (Farrington & Baldry, 2005).
Combatir el bullying a través del currículum	El ABC tiene muy presente el currículum como vía de promoción de conductas contrarias a la violencia. Es sistema educativo irlandés cuenta con dos materias curriculares obligatorias: la Educación para la salud personal y social (Social Personal and Health Education, SPHE) y la Educación cívica, social y política (Civic, Social and Political education, CSPE). Dichas materias ofrecen al profesorado la oportunidad de discutir sobre el bullying y abordarlo de forma estructurada. En matemáticas, los estudiantes aplican métodos estadísticos a los datos recogidos en una clase o encuesta sobre violencia escolar. En Educación física aprenden a controlar la agresividad y la violencia
La política del ABC en relación con las familias y con la comunidad en general	Realización de debates sobre qué es el bullying, las ideas erróneas sobre el fenómeno, los tipos, indicadores, síntomas, factores de riesgo asociados a la agresión y victimización y las consecuencias del mismo para agresores y víctimas. Se introdujeron contenidos orientados hacia las familias como de prevención: la crueldad, la falta de afecto y atención, la disciplina contradictoria, la actitud permisiva hacia la conducta agresiva, las relaciones emocionales violentas por parte de los adultos y el castigo físico. Se anima a los padres a fomentar la tolerancia, el respeto y trabajar la empatía.
Evaluación del programa	El proceso de evaluación del ABC se realizó de forma centralizada desde el Centro Anti-Bullying del Trinity College (Minton, 2007). Consistió en comparar las respuestas del alumnado antes y después de su puesta en práctica mediante una versión adaptada del cuestionario de Dan Olweus (1996). El alumnado participante pertenecía a Educación Primaria (3º-6º) y de Educación Secundaria (1º - 3º). Los datos demuestran que hubo una reducción de denuncias de acoso escolar pasando la victimización inicial 56,8% a un 13,2% después de la aplicación del programa.

Fuente: Ortega (2010)

Programa WiSK para el desarrollo de habilidades sociales en la escuela de Viena

Se calcula que el 10% de los escolares son víctimas de la violencia de sus compañeros y el porcentaje del alumnado que utiliza el abuso y el poder como forma de dominio sobre los demás es aún mayor (Atria, Stromeier y Spiel, 2005, 2007).

Dicho programa fue diseñado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Viena (Atria y Spiel, 2007). Se llevó a cabo la implementación de un programa piloto de cinco años, haciéndose un seguimiento y una evaluación exhaustiva (Gollwitzer, Eisenbach, Atria y Strohmeier, 2006). El diseño de este programa era global y se adoptaron medidas que afectaron al funcionamiento de la escuela y a la dinámica de las aulas, sin olvidar las necesidades individuales (Strohmeier, Atria & spiel, 2008)

El objetivo fundamental se basa en el respeto de los derechos y obligaciones, el principio de la participación y el incremento de recursos a la hora de intervenir.

Figura 99

Tabla Principios básicos del programa WiSK.

Principios	Actuaciones del alumnado	Acciones del profesorado
Participación	El alumnado es responsable de las escaladas de violencia y no deben achacar únicamente el problema a los agresores y víctimas	Los formadores deben trabajar con toda la clase e incidir sobre las dinámicas de grupo existentes y que se pueden llevar a cabo.
Aprender a manejar las situaciones conflictivas	Trabajar en grupo situaciones conflictivas ficticias	Mentalizar al alumnado de que las conductas violentas son un signo evidente de la falta de habilidades sociales
Intervención adecuada	Acciones que el alumnado llevará a cabo mediante el respeto a los demás y asumiendo derechos y obligaciones.	Trabajar en el aula y en las tutorías para reducir las conductas no deseadas (bullying)

Figura 100

Estrategias y acciones desarrolladas en el programa WisK

Escuela	Padres	Aulas	Escolares
Formación de un equipo de docentes responsables	Informar a los padres sobre las reglas, acciones a nivel de toda la escuela y proyectos por aulas.	Determinar las reglas que rigen para cada clase	Hablar con las víctimas
Aprobar un reglamento escolar	Involucrar a los padres en actividades a nivel de la escuela en su conjunto	Imponer autoridad en el aula; la clase debe discutir según unas reglas claras y unos procedimientos reglados	Conversaciones en profundidad con los chicos y chicas violentos
Formación continuada en la escuela	Conversaciones en profundidad	Transversalidad del tema, ha de aparecer en distintas asignaturas	Terapia de grupo individual o en grupos reducidos
Diseñar un plan de acción para toda la escuela		Desarrollar habilidades sociales, tales como el “proyecto de aula” de WiSK	
Informar a todos los participantes: padres, docentes y alumnos		Dedicar horas para la autorización del proyecto en el aula	
Organizar mejor la vigilancia en el patio			
Proceder enérgicamente en los casos más graves			

Fuente: Ortega (2010)

1.7.4 El protocolo gallego para casos de acoso y ciberacoso

Figura 101

Fases del protocolo gallego en situaciones de acoso escolar.

Fases del protocolo gallego en casos de acoso escolar o ciberacoso	Número de Anexo	Breve descripción
Comunicación sobre una posible situación de acoso escolar	1	Se le da bastante importancia a aspectos tales como la observación directa, Plan de Acción Tutorial (PAT). Datos del presunto agresor o agresora (sexo: hombre o mujer, grupo al que pertenece), breve descripción de los hechos, concretando al máximo el lugar y la fecha en el que ha tenido lugar.
Nombramiento de una persona referente de ayuda a la víctima	2	Comunicación por escrito de la Dirección del centro escolar La Dirección del centro educativo comunica por escrito a un profesor o profesora, su decisión para que sirva de ayuda a la víctima durante todo el proceso del protocolo. El docente es convocado a una reunión en la que recibe información de la situación.

Fases del protocolo gallego en casos de acoso escolar o ciberacoso	Número de Anexo	Breve descripción
Primera comunicación a la familia de la presunta víctima	3	El Director como responsable del centro educativo, convoca a los padres de la presunta víctima por escrito y de forma urgente con la finalidad de informarles de los hechos sucedidos y de las actuaciones y medidas de urgencia adoptadas, para proteger a su hijo y el protocolo a seguir para esclarecer los hechos. La familia debe firmar dicho aviso fechado y conforme está enterada.
Primera comunicación a la familia de la persona o personas presuntas agresoras	4	El Director como máximo responsable del centro educativo, se pone en contacto por escrito con la familia o tutores legales del alumno acosador, para comunicarles que su hijo está implicado en un presunto caso de violencia escolar y ha sido denunciado. Con fecha y hora determinada, se les cita para una reunión urgente y se les ruega que asistan a la misma, para informarles de la situación y de las medidas de urgencia que se llevarán a cabo para esclarecer los hechos, de acuerdo con el protocolo gallego para casos de acoso y ciberacososo.
Nombramiento de la persona responsable de la tramitación e instructor del expediente disciplinario (de ser el caso)	5	Se nombra una persona responsable para realizar la instrucción del expediente disciplinario (tutor, profesor, miembro del equipo directivo, miembro de la Comisión de Convivencia), con adecuada formación y sensibilidad sobre el tema. El profesor o cualquiera de los citados anteriormente, recibe una comunicación por escrito en el que se le comunica que ha sido designado por la Dirección del centro escolar para la recogida de actuaciones necesarias recogidas en el protocolo y si fuese necesario llevar a cabo la tramitación del expediente disciplinario.que se pueda derivar de la investigación de los hechos denunciados. Así mismo se le convoca en día y hora citados, para una reunión.
		Un agente externo (la Inspección u otro) le comunica a la persona responsable del centro escolar la denuncia de un

Fases del protocolo gallego en casos de acoso escolar o ciberacoso	Número de Anexo	Breve descripción
Comunicación a otros profesionales educativos y/o agentes externos	6	presunto caso de acoso escolar y le pide su colaboración, con el objeto de recopilar información, solicitar su apoyo técnico u otros, con el objeto de llevar a cabo el protocolo para casos de acoso escolar. El Director o Directora, es convocado/a una reunión con fecha y hora fijadas, para informarle de la situación y pedirle su colaboración en algunos aspectos del protocolo que se llevará a cabo.
Recogida inicial de información	7	Figuran datos del centro escolar, fecha del requerimiento de la intervención, persona que comunica la situación de acoso escolar. Además figuran los datos de la filiación de la víctima, tipo de agresión denunciada (verbal, física, social, mixto o sexual, tecnológicos, otros); lugares en los que se produce el maltrato, características del acoso detectado (indefensión, repetición, desequilibrio de poder); hechos observados. Todo ello, fechado y firmado por la persona responsable de la tramitación.
Entrevista con la víctima	8	A la víctima se le aplica un cuestionario de diez preguntas sobre acoso escolar: Se le pide que indique cómo se siente en clase, si tiene amigos, su relación con el personal docente y no docente, nivel de integración en el centro y con los compañeros, nivel de conocimiento del acoso y motivo por el que se producen estas situaciones. Después se le preguntan cuestiones para el análisis de la situación ocurrida. Se le formulan diecisiete preguntas personales (ámbito de lo sucedido, fecha, si las situaciones son nuevas o se repiten sentimientos como víctima, qué hace la víctima para solucionarlo, se le formulan preguntas sobre el ciberacoso y su opinión sobre dichas situaciones tres sobre los acosadores (quién puede ser el acosador o si son varios quienes pueden ser y los motivos que tienen para acosar); cuatro sobre los espectadores (se les pregunta si hay más personas que lo saben, quienes pueden saberlo, quién se lo comentó...

Fases del protocolo gallego en casos de acoso escolar o ciberacoso	Número de Anexo	Breve descripción
		Deben figurar los aspectos jurídicos de la entrevista y las respuestas dadas en la misma. Deberá ir firmado por la persona responsable de la tramitación.
Entrevista con la persona o personas acosadoras	9	<p>La persona encargada de la tramitación le formula una batería de preguntas abiertas al acosador o acosadores con la pertinente sensibilidad y en un clima de confianza (preguntas similares a las formuladas a la víctima: relación con los amigos y nivel de integración, relación con el personal docente y no docente...)</p> <p>Para el análisis de la situación ocurrida se le formulan 28 cuestiones; de la 1-15 son relativas al acoso escolar y de la 16-28 de ciberacoso. Finalmente, se le pregunta al agresor qué debería hacer el centro o la dirección para solucionar el problema (medidas urgentes de protección para solucionar el citado problema)</p>
Entrevista con las personas observadoras o espectadores	10	<p>Se les aplica un cuestionario con el objeto de conocer otras versiones de los hechos y contrastarlas con las versiones tanto del acosador y de la víctima. Cuando son varios se les hará una entrevista individual y sin que se comuniquen para evitar la contaminación de las informaciones; previamente se debería haber realizado una a la víctima.</p> <p>A los observadores se les aplica una batería de diez preguntas similares a las que se le formularon a la víctima y al agresor, (nivel de amistad y de integración en el aula, ya conocidas ...)</p>
Entrevista con la familia de la víctima, convocatoria + cuestionario	11	El responsable de la tramitación del protocolo escolar se dirige a la familia, para el esclarecimiento de los hechos hasta la conclusión, remitiéndola a una reunión con la finalidad de reunir más información sobre la situación de su hijo y seguirán siendo informados de todos los aspectos que afecten a su hijo.

Fases del protocolo gallego en casos de acoso escolar o ciberacoso	Número de Anexo	Breve descripción
Entrevista con la familia de las personas acosadoras, convocatoria + cuestionario	12	<p>La persona encargada del protocolo escolar del centro educativo, se pone en contacto con la del acosador o acosadores, con el objetivo de obtener nuevas informaciones y por este motivo les cita a una reunión en el colegio, en el día y hora señalados. La carta deberá ser firmada por ambos padres o tutores legales.</p> <p>La entrevista deberá realizarse en un ambiente cordial, de escucha, veracidad y contrastando pareceres para el total esclarecimiento de los hechos. En el caso de que se trate de ciberacoso, la familia será informada del enorme potencial de este tipo de acoso y de las graves consecuencias del mismo.</p> <p>El cuestionario figura en el protocolo, es abierto y se adaptará a las respuestas que vaya facilitando la persona entrevistada, con la finalidad de lograr la mayor información en un clima distendido y de confianza. Las preguntas hacen referencia a su relación con los compañeros, si mantiene contactos con los mismos mediante el móvil o Internet, salud emocional, actitudes de comunicación o mutismo, ocultación, mentira.</p>
Solicitud de asesoramiento al equipo de apoyo al departamento de orientación del centro	13	<p>La orientadora del centro educativo, se dirige al director o a la persona encargada de llevar a cabo el protocolo, solicitando colaboración en varios aspectos: Recopilación de información que contribuya al mejor esclarecimiento de los hechos y a la protección urgente de la víctima, colaboración en la apertura de un expediente disciplinario, solicitar apoyo técnico para la estructuración de las entrevistas u otros motivos. Se convoca a estos agentes a una reunión y deben firmar dicha circular los responsables de la tramitación del protocolo o el director dependiendo de lo avanzado que se encuentre el protocolo y el jefe del departamento de orientación.</p>
Solicitud de asesoramiento y	14	<p>Después de recibir una denuncia sobre un presunto caso de acoso escolar se solicita apoyo técnico y colaboración en lo relativo a las medidas externas que extralimiten el contorno educativo, solicitar ayuda para la elaboración de la</p>

Fases del protocolo gallego en casos de acoso escolar o ciberacoso	Número de Anexo	Breve descripción
apoyo a otros organismos en situaciones de ciberacoso		estructura de las entrevistas y a los cuerpos de seguridad del estado, acceso a contenido existente en los ordenadores. Dicho documento deberá ser firmado por el director y el representante del organismo en cuestión.
Registro y análisis de la información	15	Figurarán los datos de la filiación del centro educativo, breve descripción de los hechos y observaciones; datos de la filiación del alumno implicado, tanto de la víctima como del agresor, así como los representantes legales indicando el parentesco, y datos de los alumnos observadores, datos de los profesionales implicados, señalando el cargo y puesto que ocupan, medidas adoptadas de protección y control, medidas llevadas a cabo con la víctima, agresores, espectadores y profesionales externos, breve descripción de otras actuaciones, observaciones de interés y que no hayan sido reflejadas anteriormente, conclusiones y propuesta. Deberá ser firmada por 1 persona encargada de la tramitación.
Propuesta de medidas que hay que adoptar	16	Propuestas de la persona encargada de la tramitación a la dirección del centro educativo, y que son continuación de las tomadas por el mismo en un primer momento, como medidas urgentes cautelares al inicio del procedimiento. Deben figurar los datos del centro escolar, medidas propuestas de protección a la víctima, medidas correctoras y reeducadoras para los agresores, otras medidas del grupo-clase del alumnado implicado, con los espectadores, con las familias del alumnado implicado, con las familias del alumnado del centro en general, con el equipo docente del alumno implicado, con el equipo docente del centro en general y las observaciones relevantes y que no estén reflejadas anteriormente.

Fases del protocolo gallego en casos de acoso escolar o ciberacoso	Número de Anexo	Breve descripción
Esquema de tramitación del expediente disciplinario	17	<p>Figuran las <i>etapas del procedimiento disciplinario</i> 1.- incoación del procedimiento disciplinario y responsable el Director del centro; 2.- nombramiento de la persona instructora del expediente disciplinario y el Director como responsable, 3.- notificación de la incoación del procedimiento a las familias cuando sea menor de edad y la Dirección la responsable, 4.- comunicación de la incoación del procedimiento disciplinario a la Inspección Educativa y como responsable la Dirección; 5.- Comunicación al profesorado tutor del alumnado implicado y la responsable es la titular del centro escolar; 6.- instrucción del procedimiento, siendo responsable la persona nombrada instructora del procedimiento; 7.- tramitación de audiencia con el alumnado y con sus familias cuando sean menores de edad, siendo responsable la persona instructora; 8.- propuesta de resolución del procedimiento disciplinario, siendo su responsable la persona instructora del procedimiento; 9.- resolución del procedimiento disciplinario, siendo la Dirección del centro la responsable)</p> <p>El <i>plazo máximo para la realización del expediente disciplinario</i> es de doce días, desde que se tuvo conocimiento de los hechos. El procedimiento conciliado, interrumpe el plazo.</p>
Tramitación del procedimiento del expediente disciplinario	18	<p>Hace referencia a las medidas correctoras para los agresores: realización de tareas fuera del horario lectivo, cambio de grupo, suspensión en la realización de actividades extraescolares, suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases oscilando entre cuatro días lectivos y dos semanas, suspensión temporal de asistencia al centro entre cuatro días lectivos y un mes (realizando deberes o trabajos evitando la interrupción del proceso formativo), cambio de centro. Para la aplicación de estas medidas se tendrá en cuenta la graduación de las mismas acorde con el artículo 23 de la ley</p>

Fases del protocolo gallego en casos de acoso escolar o ciberacoso	Número de Anexo	Breve descripción
		<p>4/2011 y criterios tales como: edad de los agresores y gravedad de las conductas, ir encaminadas al arrepentimiento de los agresores, pidiendo perdón a las víctimas; estar relacionadas con el tipo de agresiones producidas, respetar el principio de confidencialidad, intervención coordinada de los profesionales con las familias y los servicios externos.</p> <p><i>Otras medidas:</i></p> <p><i>Con el grupo clase y con el observador/espectador:</i> campañas de sensibilización y apoyo entre compañeros, programa de habilidades sociales comunicación y empatía entre compañeros, denuncia de las actividades violentas (diferenciar entre la solidaridad, denuncia de la injusticia y el acusón), actividades de ayuda y de cooperación entre iguales, análisis de los comportamientos violentos, actividades de adiestramiento para reaccionar ante situaciones de maltrato.</p> <p><i>Con las familias:</i> educación de los hijos en el diálogo y los valores, respeto de normas de convivencia en el ámbito familiar, reconocimiento del valor formativo del profesorado y agentes externos, mejorar el aspecto formativo y armónico del alumno en aspectos sociales, afectivos y escolares, evitar la influencia negativa de la TV y otras tecnologías así como la calidad del ocio, la resolución pacífica de conflictos, evitar el sexismo; fortalecer la implicación de las familias en la vida escolar y en la toma de decisiones conjuntas.</p> <p><i>Con el equipo docente:</i> formación adecuada de los docentes para detectar e intervenir adecuadamente en presuntos casos de acoso escolar, formación específica de los docentes en la elaboración de materiales, documentos y protocolos adecuados al propio centro, crear un código común de actuación ante problemas de convivencia, apoyar y facilitar la tarea del profesor tutor, apoyar a la dirección, a la persona encargada de apoyar y atención a la víctima así como al encargado de llevar a cabo la tramitación del protocolo.</p>
	19	Este informe se emitirá cuando hay evidencias de que existe acoso escolar cuando haya conocimiento de denuncia policial o judicial, o como intermediaria, cuando lo solicite la propia Inspección.

Fases del protocolo gallego en casos de acoso escolar o ciberacoso	Número de Anexo	Breve descripción
Comunicación a la Inspección educativa		La Dirección, como persona responsable de la convivencia, señala la existencia de acoso escolar e informa de los siguientes aspectos: 1.- Información recogida (persona que recoge la demanda, persona que formula la demanda, fecha de la intervención); 2.- datos de la identificación de la presunta víctima, de los presuntos agresores, de los presuntos observadores, 3.- tipo de gravedad de la situación denunciada (puntual, repetida, lugares en los que se produce la situación denunciada, descripción breve y concisa de la situación, testimonios de los hechos, actuaciones realizadas con su fecha, (medidas provisionales de urgencia y de protección a la víctima, medidas reeducadoras dirigidas al alumno agresor, medidas correctoras para el agresor, reuniones y entrevistas, seguimiento del protocolo establecido para estas situaciones, informe médico si existe, denuncia policial/judicial si la hubiese, informe a los servicios Sociales, si existiese, informa a la Fiscalía de Menores si lo hubiese).
Registro del seguimiento y la evaluación de las medidas adoptadas	20	Dicho registro lo realiza la persona responsable de la tramitación, junto con otros profesionales del centro, con la finalidad de comprobar su adecuación y cumplimiento y hacer propuestas de mejora para futuras actuaciones y que pueden incluirse en los documentos de mejora de la convivencia del centro. Deben figurar los aspectos sobre los datos del centro, seguimiento de medidas propuestas (medidas para la víctima, reeducadoras y correctoras para los agresores, con el grupo de clase del alumno implicado, con el espectador, con las familias del alumno implicado, con los alumnos del alumno en general, con el equipo docente del alumnado implicado, con el equipo docente del centro en general, observaciones de seguimiento, evaluación de las medidas adoptadas (medida propuesta, pertinencia de la medida, posibles errores, propuesta de mejora).
Denuncia a los servicios sociales	21	Esta actuación se llevará a cabo en aquellos casos de especial gravedad en el que pueda suponer un desamparo por parte de las familias de los menores implicados y antes de su interposición conviene solicitar asesoramiento jurídico de

Fases del protocolo gallego en casos de acoso escolar o ciberacoso	Número de Anexo	Breve descripción
		la Consejería. De acuerdo con el artículo 13 de la ley de protección del menor, se formula la denuncia por los hechos acaecidos en el centro y fechados. Se indica cuando sufrió el acoso escolar y la exposición de los hechos denunciados
Denuncia a la Fiscalía de Menores	22	Esta situación sólo se producirá en aquellos casos en los que por su especial gravedad, puede revestir carácter de delito y antes de su interposición, conviene tener en cuenta asesoramiento jurídico de la Consejería

Fuente: Xunta de Galicia (Decreto de convivencia en Galicia, 2013)