

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES (CEUTA)**  
**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**



LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS INTERCULTURALES:  
UN ESTUDIO EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA

**TESIS DOCTORAL**

José Antonio Pareja Fernández de la Reguera

2002

**DIRECTORES**

**Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado**

**Dr. D. Francisco Díaz Rosas**



## ÍNDICE

<b><u>CAPÍTULO PRIMERO: CONCEPTUALIZACIÓN (I).</u></b>	<b>6</b>
1.1. Qué entendemos por Agresión.	7
1.2. Teorías sobre la agresividad.	13
1.2.1. Teoría clásica del dolor.	14
1.2.2. Teoría de la frustración.	15
1.2.3. Teoría catártica de la agresión.	17
1.2.4. Etología de la Agresión.	18
1.2.5. Teoría Genética (Bioquímica).	19
1.2.6. Teorías Sociológicas de la Agresión.	19
1.2.7. Un paso más: agresividad como construcción social.	21
1.3. La victimización infantil	27
1.3.1. Victimización infantil: tipología.	28
1.3.2. Caracterización.	30
1.4. Factores que favorecen el desarrollo de las conductas agresivas	34
1.4.1. Los factores ambientales.	34
1.4.1.1. La sociedad.	34
1.4.1.2. La familia.	36
1.4.1.3. Los medios de comunicación.	40
1.4.2. Factores cognitivos y sociales.	42
1.4.3. Factores de personalidad.	43
1.4.4. La escuela.	44
<b><u>CAPÍTULO SEGUNDO: CONCEPTUALIZACIÓN (II).</u></b>	<b>45</b>
2.1. La clase como ámbito social.	46
2.2. La agresividad infantil y su desarrollo.	49
2.3. Caracterización de los conflictos que se dan en la escuela.	53
2.4. Los iguales y su relación en el aula.	55
2.4.1. Los roles y a las agrupaciones.	57
2.4.1.1. Un aproximación al clima social del grupo-aula.	59
2.4.1.2. Abusos entre compañeros. El bullying.	64
2.4.2. La integración de los sujetos con inadaptación social.	67
2.4.2.1. Organización de la clase.	70
2.4.3. La sociedad y el menor inadaptado socialmente.	72
2.5. Instrumentos para la medida del clima social	74
2.5.1. Un instrumento para la medida de los roles y las agrupaciones en el aula: el sociograma.	74
2.5.2. Escalas de Clima Social de R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett. (Adaptación española de Fernández Ballesteros, R., y Sierra, B. (1984).	79
2.5.2.1. Escala de Clima Social en la Familia.	80
2.5.2.2. Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES).	81
2.5.3. Batería de Socialización (Autoevaluación). BAS-3 de Silva y Martorell (1987).	82
2.6. El estatus y la conducta grupal ante la agresividad.	84

<b><u>CAPÍTULO TERCERO: TIPOLOGÍA.</u></b>	<b>87</b>
3.1. Tipos de hechos violentos.	87
3.2. Naturaleza de los abusos entre compañeros.	91
3.3. Agresiones por parte de un grupo.	92
3.4. Características de la víctima.	94
3.5. Características del agresor.	96
3.6. Consecuencias para el binomio “agresor-víctima”.	97
3.7. La disrupción en el aula.	99
3.8. El profesor y el control de la clase.	101
3.8.1. El modelado del profesor.	101
3.8.2. Agrupamiento de alumnos y desarrollo curricular.	101
3.8.3. Motivaciones del alumnado.	102
3.8.4. El estrés del profesor.	104
3.9. El absentismo escolar.	106
<b><u>CAPÍTULO CUARTO: PRINCIPALES INVESTIGACIONES SOBRE EL TEMA.</u></b>	<b>111</b>
4.1. Los trabajos de Dan Olweus y colaboradores.	115
4.2. Estudios destacados en el Reino Unido.	119
4.3. Algunas investigaciones en Estados Unidos.	122
4.4. Algunas aportaciones empíricas españolas.	125
4.4.1. Los trabajos de Cerezo y Esteban (1991-1996).	126
4.4.2. Investigaciones de Melero (1993).	127
4.4.3. Estudio de Ortega (1994).	128
<b><u>CAPÍTULO QUINTO: DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DE INVESTIGACIÓN.</u></b>	<b>131</b>
5.1. Descripción del entorno social.	131
5.1.1. La población ceutí.	132
5.1.2. La inmigración en Ceuta.	133
5.2. Entorno educativo: La escuela como realidad social intercultural.	136
5.2.1. El Centro Educativo: lugar privilegiado para la interculturalidad.	138
5.2.2. Antecedentes en el tratamiento del fenómeno de la violencia escolar.	139
5.3. Objeto de estudio (problema de investigación).	141
5.3.1. Objetivos del estudio.	143
<b><u>CAPÍTULO SEXTO:</u></b>	
<b><u>    PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO: JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS.</u></b>	
6.1. Introducción.	145
6.2. Instrumentos para la recogida de datos.	148
6.2.1. El Cuestionario: Justificación de su uso.	149
6.2.1.1. Elaboración del Cuestionario.	151
6.2.1.2. Método de la encuesta en la Ciudad Autónoma de Ceuta: La muestra	153
6.2.1.3. Procedimiento.	160

6.2.2. El Grupo de discusión.	160
6.2.2.1. Características de los grupos de discusión de nuestra investigación.	166
6.2.3. La técnica del texto libre.	169

## **CAPÍTULO SÉPTIMO: ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS.** **171**

7.1. Datos aportados por las respuestas del alumnado.	172
7.1.1. La incidencia de cada tipo de maltrato según “las víctimas”.	173
7.1.2. La incidencia de cada tipo de maltrato según el “agresor”.	181
7.1.3. La incidencia de cada tipo de maltrato según “el testigo”.	185
7.2. Variación de la incidencia según las características de la muestra..	192
7.3. Más allá de la incidencia del maltrato.	
Quiénes protagonizan el maltrato entre iguales: curso, género, religión-cultura-etnia y las relaciones sociales.	201
7.3.1. De qué curso es la persona que agrede.	201
7.3.2. De qué género es la persona que agrede.	205
7.3.3. El escenario del maltrato.	208
7.3.4. De qué cultura, religión o etnia es la persona que agrede.	211
7.3.4.1. Relación entre la religión-cultura-etnia de la víctima y el agresor.	213
7.3.4.2. Relación entre la religión-cultura-etnia y el curso del agresor.	214
7.3.5. El grado de relaciones sociales en las víctimas.	215
7.3.6. Lo que sigue a la agresión: reacciones y sentimientos.	217
7.3.6.1. La ayuda que recibe la víctima.	219
7.3.6.2. Cómo reaccionan los demás: la voz del agresor.	222
7.3.6.3. Cómo se reacciona: la voz de los testigos.	225
7.3.6.4. Qué hacen los profesores en estas situaciones.	227
7.3.7. Sentir miedo en la escuela.	229
7.4. Resultados relativos a las respuestas del profesorado.	230
7.4.1. Cómo viven los profesores los conflictos en el centro y su gravedad.	230
7.4.2. Frecuencia de los tipos de maltrato en el centro en opinión de los profesores.	234
7.4.3. El escenario del maltrato.	237
7.4.4. El perfil de las víctimas y los agresores, según el profesorado.	240
7.4.5. Cuando los profesores son parte del conflicto.	243
7.4.6. Cómo reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales.	245
7.4.7. La intervención, tal como la desea el profesorado.	252
7.5. Comparación con otras investigaciones realizadas.	255
7.5.1. La incidencia en otros países.	258

## **CAPÍTULO OCTAVO: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS.** **261**

8.1. Evolución del maltrato entre iguales en contextos educativos e interculturales: cómo es percibido el fenómeno.	262
8.2. Caracterización de los protagonistas en el maltrato entre iguales	270
8.3. Dónde se produce el maltrato.	273
8.4. La intervención del profesorado cuando conocen el conflicto.	275
8.5. La formación del profesorado para el tratamiento del bullying.	280
8.6. Sábanas informativas.	283
8.7. Mapas conceptuales.	336

## **CAPÍTULO NOVENO: CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES.**

9.1. Panorama actual del maltrato entre escolares de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Ceuta.	341
9.1.1. La incidencia del maltrato.	343
9.1.2. Características de los actores del maltrato.	351
9.1.3. El escenario del maltrato	353
9.1.4. Pedir y recibir ayuda después de la agresión.	356
9.1.5. La visión del profesorado: el abuso entre iguales como problema y su prevención.	360
9.2. Recomendaciones y propuestas de mejora.	368
<b><u>BIBLIOGRAFÍA.</u></b>	<b>375</b>
<b><u>ANEXOS.</u></b>	<b>400</b>
<u>Cuestionarios:</u>	
<i>Alumnado.</i>	400
<i>Profesorado.</i>	416
<u>Textos Libres:</u>	
<i>Texto 1</i>	428
<i>Texto 2</i>	430
<i>Texto 3</i>	431
<i>Texto 4</i>	433
<i>Texto 5</i>	434
<i>Texto 6</i>	436
<u>Grupo de discusión</u>	438

# CAPÍTULO PRIMERO

---

## Conceptualización

Para entender, comprender y poder explicar el fenómeno de la agresividad humana, hemos de posicionarnos en la atalaya de aquellos que consideran la agresión como una forma de conducta entre las múltiples que puede llevar a cabo el sujeto, muy ligada a la situación en la que vive y que puede desarrollarse de las más diversas maneras. De hecho y corroborando esta postura, puede afirmarse que, además, los individuos considerados agresivos, no siempre lo son –ni siquiera en situaciones semejantes- y los que no lo son tampoco se comportan constantemente de forma pacífica; rasgos inequívocos de que nos enfrentamos a conductas que no poseen un patrón estable y constante de comportamiento.

Si hasta aquí ya puede vislumbrarse la dificultad que implica investigar sobre el tema, aún queda lo referente a la legitimización. Lo apuntaba ya en 1970 Buss, cuando aseguraba que los ataques lesionantes pueden o no ser considerados como conductas agresivas dependiendo del contexto en el que se desarrollen; para ilustrar esta situación basta con recordar que si un padre castiga a un hijo, no suele interpretarse como un comportamiento motivado por un sentimiento agresivo puesto que es algo que está socialmente permitido.

La evaluación del contexto social conlleva irremediablemente un enjuiciamiento; siendo estos juicios subjetivos, como son, no podemos perder de vista que son cruciales a la hora de considerar un acto legítimo o ilegítimo (Feshbach, 1971). Parece claro, por tanto, que nos encontramos frente un hecho multidimensional.

Por ello hemos de echar, aunque sea un vistazo, a las múltiples teorías que han ido conceptualizando el fenómeno de la agresividad. El estudio del comportamiento agresivo ha sido abordado desde muy diversos marcos conceptuales y, consecuentemente, desde perspectivas muy distintas cuyos extremos pueden considerarse en las teorías puramente biológicas y en las referidas al contexto social. La Psicología se ha interesado desde siempre por entender la naturaleza de la agresividad humana y, claro está, ha ofrecido varias tentativas de explicación; si bien es cierto que parte de éstas es susceptible de

revisión, también lo es que otra parte permite, cuando menos, reflexionar al respecto y posicionarse con algo de sensatez en el tema.

### **1.1. Qué entendemos por Agresión.**

Son muchos los autores que han aportado una definición al respecto, pero como primera aproximación al término podemos entender la agresión como cualquier forma de conducta que pretende herir, sea física como psicológicamente a alguien (Berkowitz, 1993); como el resto de conductas que provocan desagrado, disgusto, enfado, contrariedad... es censurable.

Si se revisan algunas de las definiciones más actuales (manuales de diagnóstico de los trastornos mentales DSM-IV y CIE.10; APA, 1994 y OMS, 1992, respectivamente) puede observarse cómo estas conductas quedan insertas en los trastornos de la personalidad. Así, la Asociación Americana de Psiquiatría distingue entre *trastornos disociales* (edades tempranas hasta la adolescencia) y *trastornos antisociales* (en la edad adulta). Grosso modo, y para esta primera toma de contacto, puede decirse que los primeros vienen caracterizados por un patrón de comportamiento repetitivo en el que se violan las normas sociales importantes; reflejándose una clarísima alusión a las consecuencias de esta agresión, obviamente censurables; los trastornos *antisociales* vienen definidos por poseer unos patrones conductuales de desprecio generalizado y violación de los derechos de los demás.

Los siguientes cuadros pueden dar una idea más completa de lo que implican ambos conjuntos de conductas.

**Grupo 1.** *Comportamiento agresivo que causa daño físico o amenazas a otras personas o animales. Definido por los siguientes criterios:*

1. A menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros.
2. A menudo inicia peleas físicas.
3. Ha utilizado algún arma que puede causar daño físico grave a otras personas.
4. Ha manifestado crueldad física con algunas personas y/o animales.
5. Ha robado enfrentándose a la víctima.
6. Ha forzado a alguien a una actividad sexual.



**Grupo 2.** *Comportamiento agresivo que causa destrucción de la propiedad de otras personas o animales. Definido por los siguientes criterios:*

1. Ha provocado deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves.
2. Ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas.

**Grupo 3.** *Comportamientos fraudulentos o robos. Definido por los siguientes criterios:*

1. Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona.
2. A menudo miente para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones.
3. Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima.

**Grupo 4.** *Violaciones graves de las normas contempladas en las siguientes criterios:*

1. A menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciándose antes de los trece años.
2. Se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, mientras vivía en casa de sus padres o en un hogar institucional (o sólo una vez sin regresar durante un largo período de tiempo).
3. Suele hacer novillos en la escuela, iniciando esa práctica antes de los trece años de edad.

***Conductas agresivas en la edad adulta (trastorno antisocial en la edad adulta)***

1. Fracaso para adaptarse a las normas sociales en lo que respecta al comportamiento legal, como indica el perpetrar repetidamente actos que son motivos de detención.
2. Dishonestidad, indicada por mentir repetidamente, utilizar un alias, estafar a otros para obtener un beneficio personal o por placer.
3. Impulsividad o incapacidad para planificar el futuro.
4. Irritabilidad y agresividad, indicadas por las peleas físicas repetidas o agresiones.
5. Despreocupación imprudente por su seguridad o la de los demás.
6. Irresponsabilidad permanentes indicada por la imposibilidad de mantener un trabajo constante o de hacerse cargo de obligaciones económicas.
7. Falta de remordimientos, como indica la indiferencia por la justificación de hacer daño, maltratando o robando a otros.

Existen pruebas de que estos últimos trastornos son precedidos, en la edad infantil, por problemas disociales; apareciendo estos comportamientos en situaciones de aparente normalidad funcional puesto que no son distintivos de la esquizofrenia o episodios maníacos.

De otro modo, la Organización Mundial de la Salud, sitúa al comportamiento agresivo como expresión de trastornos disociales tanto en niños como en adultos, centrándose en la caracterización de éstos.

***Conductas agresivas en la edad adulta (OMS)***

1. Cruel despreocupación por los sentimientos de los demás y falta de capacidad de empatía.
2. Actitud marcada y persistente de irresponsabilidad y despreocupación por las normas, reglas y obligaciones sociales.
3. Imposibilidad para mantener relaciones personales duraderas.
4. Muy baja tolerancia a la frustración o bajo umbral para descargar de agresividad, dando incluso lugar a un comportamiento violento.
5. Incapacidad para sentir culpa y para aprender de la experiencia, en particular del castigo.
6. Marcada predisposición a culpar a los demás o a ofrecer racionalizaciones verosímiles de su comportamiento conflictivo.

En dicho informe se especifica que, en las edades infantiles los trastornos de comportamiento van más allá de la simple “maldad” infantil o rebeldía adolescente, mientras que en la edad adulta se trata de trastornos específicos de la personalidad.

Después de observar detenidamente los cuadros puede vislumbrarse que ambas asociaciones caracterizan las conductas agresivas como un tipo de trastorno de la personalidad y/o del comportamiento que trasciende al propio sujeto.

Veamos ahora qué podemos extraer de las definiciones anteriores. Quizás, y si es que alguna de las características dadas pudiese enfatizarse, *el deseo de herir* sería la más la más determinante. De este modo la conducta del agresor tiene, entre otras motivaciones, el afán de hacer daño a su objeto, que en el caso de ser una persona, tratará de evitarlo. Este deseo de evitación por parte de la víctima hace patente que al “blanco” de la agresión no le gusta lo que se le está haciendo y por tanto no es necesario que el grupo social evalúe la situación ya que es la propia víctima quien proporciona esta información sobre las consecuencias negativa de la agresión. Irónicamente, el conocer estas consecuencias, lejos de disuadir al agresor, refuerza el mantenimiento de sus conductas agresivas.

No obstante, y a pesar de que este es el motivo generador de conductas violentas más ampliamente aceptador, no siempre es la finalidad última de dichas conductas, p.e., *demostración de poder*. Es decir, el comportamiento agresivo no tiene siempre el mismo móvil por lo que puede distinguirse entre *agresión instrumental* y *agresión hostil* (Feshbach, 1971). En tanto que la primera se refiere a un uso de la violencia cuyo fin es distinto a la propia agresión, “*sirve de instrumento para...*”, en el segundo tipo de comportamiento agresivo el sujeto sí busca con su conducta provocar daño a otro.

Además de todo esto no se puede olvidar la circunstancia de que la agresión tampoco está siempre bajo el control de quien la ejerce; frases como “*...no sabía lo que hacía*”, o “*...me volví loco, perdí el control de mis actos*”, parecen fortalecer la idea de que, además de ser un fenómeno multifactorial, trasciende al propio sujeto.

Por tanto y recogiendo las ideas generales que se desprenden de lo hasta aquí expuesto, puede aceptarse que a una agresión puntual está todo el mundo expuesto, ahora bien, cuando el hecho o el fenómeno de la violencia trasciende del plano de lo anecdótico, aislado o esporádico convirtiéndose en cotidiano se transforma en un problema social, máxime cuando ocurre en el ámbito escolar, puesto que esto afecta directamente a las estructuras, a la base de las relaciones sociales. Ha de optarse porque la responsabilidad de la *agresividad* debe ser compartida puesto que surge de las necesidades personales de los contendientes, sin embargo, esto no puede atribuírsele a la *violencia* ya que, ésta, supone un abuso de poder por parte de un sujeto sobre otro siempre más débil o, cuando menos, indefenso. El fenómeno de la violencia conlleva una asimetría, una descompensación entre las características personales de los sujetos que intervienen en la situación.

También se ha de ser consciente de que cada sociedad atribuye unos valores, unos significados a este tipo de situaciones que, en función de las propias atribuciones morales de cada sociedad, permiten que los hechos puedan ser enjuiciados de una u otra forma. Así, el concepto de violencia también está sujeto a esas costumbres sociales y, en consecuencia, a su fluctuación; lo que no deja de aumentar la dificultad y confusión a la hora de posicionarse conceptualmente en el tema (lo que para una sociedad o tipo de cultura puede ser considerado como violencia, puede no serlo para otra; la intimidación, la persecución y la destrucción de los derechos humanos puede ser acogido como un simple ritual en grupos sociales donde los principios religiosos, por ejemplo, no otorgan los mismos derechos a hombres, mujeres, niños y adultos, ricos y pobres; Fernández, 1998).

Sin embargo ha de quedar muy claro que tanto desde una posición psicológica como desde una posición social –y más allá de la justificación social o cultural- la violencia existe cuando un individuo *impone su fuerza, su poder y su status en contra del otro*, de modo que abuse de él, lo dañe directa o indirectamente, física o psicológicamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento que el “agresor” arguya para exculparse.

Los malos modos, los insultos, la provocación para iniciar una pelea, o la misma pelea en sí, es un problema que siempre ha existido (incluso el comportamiento de abuso social de unos alumnos a otros o hacia el profesorado)

aunque hasta muy recientemente no se ha tenido en cuenta lo suficiente, no se ha sido sensible a su importancia y a sus consecuencias. Sin duda la sociedad ha sido muy tolerante hacia estos comportamientos que los más fuertes han venido y vienen desplegando contra los débiles, contra los que ocupan un lugar de sumisión en esta expresión de poder perjudicial. Parece obvio la razón de esto, dichos hechos o acontecimientos son una forma de actuación coherente con una disciplina autoritaria basada en la ley del más fuerte. Por lo que el paso de un tipo de disciplina autoritaria a una más democrática y participativa puede crear conflictos puntuales a consecuencia de la aparente falta de modelo, sin embargo si el proceso ha sido consciente, normalmente habrá de surgir un nuevo modelo de convivencia que no justifique e incluso condene la violencia y el abuso. No obstante no ha de confundirse el abuso y los malos tratos con la indisciplina; ésta no es sino un comportamiento que va contra las reglas, las normas establecidas... en tanto que la violencia es un acto que ataca directamente a las personas yendo más allá de las normas de convivencia interfiriendo en el desarrollo social de los protagonistas.

En los siguientes apartados se tratará de profundizar en el conocimiento del comportamiento agresivo mediante el análisis de las distintas teorías psicológicas que han tratado el tema.

## **1.2. Teorías sobre la agresividad.**

Fue a finales del siglo XIX cuando el fenómeno de la agresividad empieza a ser sistematizado por la Psicología. Definido en un principio como *un instinto* (Williams James) y perfilado como *un impulso innato, casi fisiológico* por Freud, no es hasta mediados del siglo XX, cuando se publica la primera aproximación empírica sobre el tema que relaciona la agresión con la frustración; llevada a cabo por psicólogos de la Universidad de Yale en 1939, da a entender los claros tintes conductistas que la coloreaban.

En el polo opuesto a estas teorías o posiciones mecanicistas se encuentran aquellas que consideran la conducta agresiva como el resultado de un aprendizaje. Así puede entenderse que el individuo cuya conducta se ve recompensada mediante el aumento de status, reconocimiento de los semejantes... tiende a ser más agresivo que aquél cuya conducta agresiva se ve constantemente “derrotada” mediante la desaprobación de sus iguales (Sheldon y Glueck, 1951), (Bandura y Walters, 1959).

La dicotomía entre lo innato y lo adquirido ha estado presente a lo largo y ancho de la historia de la Psicología, y de nuevo queda patente en el tema de la agresividad; lo que vuelve a recordar la dificultad de definir el término “agresividad”. A pesar de todo, lo que sí parece claro, hoy en día, es que intentar definirla ya sea desde la perspectiva del innatismo o desde la del ambientalismo, de lo interno al sujeto o desde el medio más próximo a él, es un problema sin sentido puesto que ambos aspectos están presentes y son interdependientes (Yela, 1978). No obstante, la existencia de componentes intrínsecos al sujeto revierte en la dificultad de definir el término, a lo que hay que añadir el que la mayoría de los estudios realizados se hayan centrado en las manifestaciones conductuales lo que da pie a que se recuerde que, a pesar de todo, no se puede considerar la “conducta agresiva” como una única forma de conducta, sino como distintas formas de agresión.

## 1. 2. 1. Teoría clásica del dolor.

En 1963, Pavlov (citado por Cerezo, 1997) demostró que el dolor está o puede condicionarse. Las teorías que consideran las conductas agresivas como respuesta a estímulos adversos, mantienen que el dolor es, en sí mismo, suficiente para activar las conductas agresivas dejando patente la relación directa entre la intensidad del estímulo y la de la respuesta, con lo que cuanto más intensas sean las señales asociadas a un ataque más colérica, agresiva... será la conducta respuesta. Desde esta perspectiva, el proceso agresivo se resumiría de la siguiente forma: el ser humano procura sufrir el mínimo dolor – puede comprobarse fácilmente cómo se tiende a aceptar lo placentero y a rechazar lo que no lo es- ante situaciones adversas actúa frente al atacante de manera agresiva intentando anticiparse a cualquier posibilidad de dolor. También existen substratos biológicos que apoyan esta teoría, así el síndrome de *evitación del dolor* parte de la relación homeostática existente entre los centros “placenteros” y de dolor que se localizan en el cerebro. De hecho existen reflejos psicógenos que pueden correlacionar con el placer y el dolor (p. e., el instinto sexual es muy placentero y el miedo muy doloroso).

En la actualidad se están estudiando las diferencias entre sexos con respecto al nivel de *tolerancia al dolor*, siendo muy posible que en el sexo femenino, los centros de placer estén más desarrollados que en el masculino, de lo que ha llegado a inferirse que los hombres son más agresivos que las mujeres debido a que el umbral de tolerancia al dolor en la mujer es mayor que en el hombre, facilitándose así que el número de conductas agresivas, desarrolladas por éstos, sea mayor.

## 1. 2. 2. Teoría de la frustración.

Los estudios llevados a cabo por Dollard y colaboradores, apuntaban hacia la frustración previa como una de las causas más importantes de las conductas agresivas –directas o verbales-. Para explicarlo se argumenta que el estado de frustración suele tener como efecto la aparición de un proceso de cólera, de cuyo nivel depende el que aparezcan conductas más o menos agresivas, directas o verbales... Esta frustración puede ser considerada desde dos ópticas distintas; aquélla que la entiende como una barrera externa que dificulta o impide al individuo alcanzar una meta (Dollard, 1938), y, desde una perspectiva más actual, que la define como una reacción emocional interna que aparece ante la contrariedad. En esta última conceptualización se hace patente que esas barreras, propias de la visión tradicional, no están limitadas a lo físico sino que es necesaria la intervención de elementos cognitivos que permitan interpretar la situación como *amenazante* (ante situaciones similares no siempre se desarrolla la misma conducta agresiva, ni siquiera se responde siempre de forma violenta o agresiva). Lo que redundaba en el hecho de que ante una misma situación puede adoptarse o no un comportamiento agresivo ante la privación de una meta deseada. Desde esta óptica se ha entendido la agresión como una forma de respuesta que produce el individuo para reducir la instigación frustrante, y que tiende a destruir o perjudicar al organismo que la provoca, o en su defecto, un sucedáneo. En este sentido son el aprendizaje y la experiencia los elementos que actúan como moderadores de la reacción frente a la frustración. En esta línea, Bandura y Ross (1963) comprobaron la repercusión de la relación “aprendizaje y experiencia” como referente en el desarrollo de las conductas agresivas. Así, destacan como la frustración del sujeto –la muestra de su investigación estaba compuesta por niños de entre ocho y doce años- que ha sido expuesto a películas aversivas, activa no sólo reacciones aprendidas de las conductas percibidas en la película, sino que éstas son combinadas con otras respuestas adquiridas con anterioridad, si bien son similares a las presentadas en el film. Se añade de esta forma, tras la visión de la película (y por extrapolación, después de presenciar cualquier acto de violencia) un efecto extra a la agresión innata junto con las conductas violentas aprendidas. Además, los chicos de la muestra parecían tener más tendencia que las chicas a presentar la conducta esperada con lo que, además de reforzar resultados similares



encontrados en estudios a tal respecto, pone de manifiesto que existe una agresividad innata que determina la agresión aprendida. Aunque posteriormente (Berkowitz y Rawling, 1963) se comprobó que una película será identificada por el espectador como un estímulo frustrante en la medida que el sujeto se sienta identificado con el atormentado protagonista de acuerdo con su propio nivel de enfado.

Estudios de Berkowitz (1967) demostraron la existencia de cierta conexión entre frustración y ansiedad, según éstos, el nivel de resistencia, de una persona ansiosa, a desarrollar conductas agresivas es menor que el de una persona que no padezca ansiedad. De este modo, situaciones y objetos reales pueden ser señales que provoquen agresividad, pero también los pensamientos o asociación de situaciones desagradables pueden actuar como detonantes de dichas conductas (Zillmann, 1983). Este hecho se ve acentuado por la falta de control social, el anonimato, al provocar que el individuo no se considere responsable de sus propias acciones sino como parte integrante de un colectivo.

Siguiendo con Berkowitz (1993), y a modo de resumen podría decirse que son varios los factores que confluyen a la hora de activarse una conducta agresiva: la predisposición personal, la activación de un afecto negativo o bien estímulos asociados a una gratificación recibida tras desarrollar este tipo de conductas.

### 1. 2. 3. Teoría catártica de la agresión.

Fue la teoría psicoanalítica quien, tomando como base el modelo hidráulico de la personalidad, acuñó el término de catarsis haciendo referencia a la necesidad de descarga de tensión del individuo. Es por tanto una disminución de la presión –usando el símil físico- la finalidad que persigue el proceso catártico. En el plano de la personalidad, esto supone una expresión repentina de sentimientos, afectos...reprimidos cuya liberación es necesaria para mantener el estado de relajación adecuado. Siguiendo con lo mismo, es obvio, que si se produce la catarsis, el individuo se “sentirá mejor” y, consecuentemente, menos agresivo; justamente lo contrario si dicho mecanismo se viera bloqueado por “alguna circunstancia”

Revisando bibliografía pueden encontrarse dos tipos de liberación emotiva en los seres humanos: *la catarsis verbalizada y la fatiga*. Sus orígenes son bien distintos, así como la primera proviene de la teoría Catártica tal y como la enunció Freud, la fatiga es el resultado de recientes trabajos en psicología del deporte.

Aunque pudiese parecer un poco trivial esta visión de la catarsis y su relación con la agresividad puesto que en sus orígenes fue enunciada como solución única al problema de la agresión humana, son muchas las corrientes psicológicas que secundan el concepto de catarsis. Así, la corriente psicoanalista aboga por la verbalización como recurso para reducir la ansiedad, o para Bandura y el resto de especialistas en modificación de la conducta, acercarse a la persona u objeto temido o incluso el observar que alguien lo hace, supone una experiencia catártica, una experiencia de descarga psíquica. Desde el punto de vista de la escuela de la Gestalt, la catarsis engloba elementos de naturaleza mental y fisiológica. El querer conseguir un objetivo no es sino una señal que activa una cadena de reacciones: la conducta queda modulada por la segregación de adrenalina para, en un segundo momento, iniciarse la activación emocional, el logro del objetivo y la quietud. Este proceso, llamado “reacción simpática” (activación-desactivación) es de naturaleza fisiológica. La actividad adrenérgica es lo que mueve al individuo hacia un conjunto de objetivos, y el estado emocional lo activa para aumentar su esfuerzo, quedando así demostrada su estrecha relación. En la misma línea fisiológica, los trabajos realizados por

Hokanson y Shetler (1961; 1962) parecen apoyar la idea de que el objeto de la catarsis agresiva tiene efectos reductores en el impulso, si y sólo si las inhibiciones hacia un objeto potencial se reducen lo suficiente o lo que es lo mismo, el grado de catarsis está relacionado con la reducción del impulso / lucha y con la reducción del impulso / evasión (si la respuesta de evasión no es apropiada, puede darse la de lucha). La activación total está en función del tipo de frustración, del status del sujeto que la produzca y de la oportunidad de poder devolver la agresión al blanco correcto. En definitiva, los resultados en este campo están referidos a que el estado físico violento, producido por una amenaza hacia el “yo” o por un bloqueo de meta, puede reducirse si se tiene la oportunidad de agredir verbal o físicamente a quien provoca dicho estado.

#### **1. 2. 4. Etología de la Agresión.**

Pueden englobarse en este apartado a todas aquellas corrientes de conocimiento que consideran la agresión en un nivel de reacción innata, impulsiva, relegada a un nivel inconsciente de orden casi fisiológico. Los máximos exponentes de esta postura ante las conductas agresivas son los etólogos y los teóricos psicoanalistas. Sugieren que debido a la espontaneidad de la agresión no hay ningún placer asociado a ella.

Freud mantiene que hay, fundamentalmente, dos tipos de instintos: el sexual y el agresivo (cuyo fin es la destrucción). También clasificaba la agresividad en *activa y pasiva* en función de que los deseos del individuo sean herir, dominar... o, por el contrario, sentirse dominado, herido o destruido. Dado el estado de desarrollo de estas teorías y su imposibilidad de dar respuesta a la pregunta sobre cuáles son los fines de las conductas agresivas las dejaremos en este punto pero sin olvidar que sí es posible distinguir diferentes grados de descarga o tensión agresiva.

### **1. 2. 5. Teoría Genética (Bioquímica).**

Intenta demostrar que el comportamiento agresivo no es sino la consecuencia de las reacciones bioquímicas que se producen en el organismo. Se le otorga un papel fundamental a las hormonas; tanto es así que Mackal propone la existencia de hormonas agresivas, ¿no existen hormonas sexuales?, *“La primera pregunta que nos hacemos es cómo relacionar lo que parece una necesidad puramente fenomenológica con algún mecanismo fisiológico distintivo. Debemos postular sencillamente la existencia de hormonas de agresión junto con las hormonas sexuales, más concretamente con genes específicos de la agresividad”* (Mackal, 1983; 197).

Se ha demostrado que la noradrenalina es un agente causal de la agresión y de la esquizofrenia simple, asimismo la adrenalina y la escasez de noradrenalina lo son de la depresión endógena. Así, las investigaciones al respecto parecen demostrar que los esteroides de la corteza suprarrenal son capaces de inducir estados agresivos mentales y de afiliación comunes; puede inferirse, por tanto, que debe existir una relación bioquímica que los permita o los sustente (Singer, 1971; Harper, 1973; Cryer, 1976; Mackal, 1983).

### **1. 2. 6. Teorías Sociológicas de la Agresión.**

Centradas en el grupo social y no en el individuo, preconizan que la causa que determina un hecho social ha de buscarse entre los hechos sociales que le preceden y no en los hechos individuales. Durkheim (1938), precursor de estas teorías, se posicionaba en la idea de que el ser civilizado es el único que es capaz de efectuar una agresión organizada; sobre este mismo aspecto de las conductas agresivas se hace eco el Manifiesto de Sevilla (UNESCO, 1990) en el que habrá ocasión de profundizar más adelante.

Han sido varias las escuelas que han intentado dar explicación a este acto comportamental, cada una tiene su punto de vista característico. De este modo, la escuela sobre los desastres naturales se centra en el estudio de la conducta colectiva y las repercusiones que las situaciones de desastre tienen sobre el grupo. Quizás entre sus postulados más relevantes se encuentre el hecho de que cuanto más unido esté un grupo, cuanto más identificados se sientan los miembros de él como parte activa en su dinámica diaria... menos probable es

que dichos miembros se sientan afectados por los efectos del desastre. Esa unión de los miembros redundará en un mayor nivel de comunicación, de intercomunicación, y éste a su vez lo hace en el aumento de posibilidades reales que tienen los individuos del grupo en situación de riesgo, de resolver satisfactoriamente –siempre en la medida de lo posible– sus dificultades comunes (Blumer, 1969). Dos años antes, él mismo ya hablaba del “otro generalizado” (Mead, 1956), haciendo referencia a que los orígenes de la conducta de agresión grupal; el estilo de agresión, no ha de buscarse en la educación individual de los distintos miembros del grupo sino en el referente del grupo, en el sujeto colectivo, en ese otro generalizado al que respetamos más que a nosotros mismos, al que se dirigen todas nuestras acciones; es justamente a través de ese “otro” mediante el que obtenemos la gratificación o reproche social que se desprende de nuestras acciones. Tanto es así que la conducta agresiva grupal buscará el bienestar común independientemente del sacrificio que esto represente individualmente para algunos miembros del colectivo.

Ahora bien, no podemos olvidar otro aspecto de la agresividad social sin el que ésta quedaría coja. Esta agresividad puede surgir cuando los objetivos perseguidos son de corte material e individualista o cuando está planteada a nivel de grupo organizado. Llegados a este punto se observan dos aspectos fundamentales, el primero centrado en la competencia del individuo con los demás miembros del grupo y, un segundo, referido al conflicto o agresión socializada. Los estudios realizados a tal efecto abogan por una mayor homogeneidad grupal como característica fundamental de aquellos colectivos cuyas situaciones de competencia son menores en cantidad, y, por el contrario, cuanto más heterogéneo sea, más probable es que surja la competencia. Un grupo competitivo se expone a que la hostilidad latente entre sus miembros aumente promoviéndose la conducta de ensalzarse a sí mismo en detrimento de la unidad grupal (Deutsch, 1949).

Se observa por tanto cómo la cooperación y la competencia son las dos caras de esta “moneda grupal”.

### **1. 2. 7. Un paso más: agresividad como construcción social.**

El conflicto puede ser definido como una situación en la que se enfrentan dos o más protagonistas caracterizada por la existencia de un antagonismo motivado por una confrontación de intereses. Evidentemente existe la posibilidad, más que real, de que algunas situaciones conflictivas se cursen con agresividad, cuando fallan en alguna medida los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse a dicha situación. Por tanto, ante una tensión de intereses, aparece un conflicto; ahora bien, no necesariamente ha de terminar en una situación violenta o agresiva; todo dependerá de los procedimientos que se pongan en juego. Así, si las estrategias y procedimientos son pacíficos los episodios se desarrollarán de forma pacífica, todo lo contrario ocurrirá si esos procedimientos son belicosos, eso podría acarrear que el conflicto se cursara en términos de violencia o agresión.

Cuando uno de los protagonistas abusa de su poder, no por resolver el asunto, sino por causar miedo, intimidación, daño... eso es violencia; el *uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello* (Fernández, 1998; 21).

Pero si, como se ha visto con anterioridad, el marco teórico sobre la naturaleza psicológica de la agresividad sigue abierto, las posibilidades de obtener un marco conceptual para comprender el fenómeno de la agresividad y la violencia humana están más lejanas todavía. Ítem más, cuando ha de asumirse que se está intentando dar explicación a un fenómeno como el de la violencia en el que entra a formar parte de él una agresividad sin ningún sentido, ni biológico ni mucho menos social que algunos autores han venido a definir como *agresividad maligna*.

Ha de aceptarse que un cierto nivel de agresividad sí que aparece en las situaciones de conflicto (especialmente si está planteado como lucha de intereses). El dominio sobre el propio control y el intentar controlar y contener la agresividad de los que vamos a entrar en conflicto no es una tarea nada fácil, de hecho, es muy compleja. Cuando el individuo, sea niño, adolescente o adulto, no ha aprendido mínimamente esa tarea se encuentra en malas condiciones para establecer relaciones interpersonales que se rijan por la palabra, la negociación, la comunicación bidireccional en definitiva. Más preocupante es el hecho de que

el individuo haya aprendido a resolver las situaciones conflictivas sin la “negociación”.

Lógicamente al vivir en sociedad no se está exento de la confrontación entre iguales, el choque de intereses es una de las características de la vida social. Pero esto no implica necesariamente violencia, aunque ya hemos dicho que es inevitable una cierta carga de agresividad, posiblemente inherente al propio conflicto. De este modo, desde una perspectiva ecológica, el conflicto es un proceso natural que se desarrolla en el seno de un sistema de relaciones en el que por definición van a existir las confrontaciones de intereses.

Se ha visto también cómo los procesos psicológicos tienen dos raíces importantes, la sociocultural y la biológica. La raíz social, comunicativa e interactiva que aporta al individuo su articulación cultural, mediante el proceso de socialización, le proporciona también un mundo conflictivo, que tiene que aprender a dominar mediante la negociación y la construcción conjunta de normas y significados aunque no sea un camino fácil (Fernández, 1998). La raíz biológica lo enfrenta a la confrontación natural, quizás la “causante” de nuestra supervivencia hasta el momento; en cualquier caso ninguna de las dos justifican la violencia.

En esta línea, puede afirmarse que el fenómeno de la violencia trasciende la simple conducta individual puesto que al menos afecta a dos personas: quien la ejerce y quien la padece. Pero un análisis más detallado del fenómeno hace que distingamos un tercer afectado, quien la contempla y no puede o quiere evitarla.

Para Bronfenbrenner, y desde la perspectiva ecológica, las experiencias concretas que organizan la socialización van más allá de los intercambios individuales puesto que en ellas se incluyen connotaciones afectivas. Son estas connotaciones un elemento necesario para poder percibir el mundo social como un mundo suficientemente bueno, y en consecuencia, susceptible de ser imitado.

Esta consideración es fundamental para entender el nacimiento y el desarrollo de los fenómenos de violencia interpersonal como respuesta a las experiencias de socialización que se van experimentando a lo largo de la vida de un individuo; los marcos sociales se caracterizan por disponer de sistemas de comunicación y de distribución de afectos, emociones y valores... Estos

elementos (amor, amistad, afecto, empatía personal...) nacen y se desarrollan en el marco de la convivencia diaria pero también la rivalidad, la insularidad y el desafecto; esta convivencia esté sujeta a los sistemas de comunicación, reglas, valores propios de cada período histórico. Son constitutivos de cada época y constituyen los contextos de desarrollo: la crianza y la cultura (Rodrigo, 1994)

Intentemos, ahora, profundizar un poco en el tipo de relaciones interpersonales. *Los iguales* pueden ser definidos como aquellos individuos cuya posición social es similar, pero además es algo que ambos conocen o asumen implícitamente. Es justamente esto lo que les permite calibrar sus diferencias respecto a otros y también sus semejanzas con respecto a los miembros de su grupo. Tanto es así que la ley no escrita de los iguales es la *reciprocidad* que en términos más extremistas puede asemejarse a la Ley del Talión: no hagas conmigo lo que no desees que yo haga contigo, no me trates a mí como no quieras que yo te trate a ti... o dicho de modo positivo: háblame como quieras que yo te hable a ti, trata mis cosas con respeto y yo trataré las tuyas también con respeto... Las personas aprendemos esta ley desde muy pronto, y desde los primeros fracasos relacionales entendemos que se trata de comportarse con el otro de igual modo que esperábamos que se comportaran con nosotros; se abrió, en ese momento de nuestras vidas, un camino duro pero clarificador. A lo largo de la primera escolarización, los alumnos van practicando la dialéctica de sus pequeños conflictos –grandes para ellos-, y en estas situaciones hay una máxima que las preside: todos son iguales ante los argumentos de la reciprocidad; o al menos, eso es lo que se entiende que debe ser. Pero no todos aprenden el arte de defender sus argumentos junto con la obligación o el deber de ajustarse a la norma. A veces, muchos chicos que saben que tienen derecho a la reciprocidad son incapaces de dominar las habilidades y destrezas sociales que le habilitan para defender y ejercitar ese derecho. Otros aún sabiendo que están forzando dicha ley, abusan de un poder abusivo que les provee de algún beneficio personal, convirtiéndose en un problema moral.

El alumnado permanece constantemente agrupado y conviviendo a diario en los escenarios escolares lo que permite que se vayan constituyendo en pequeños grupos sociales de iguales. Estas pequeñas sociedades también van generando una serie de normas y reglas, creencias... que conforman la subcultura de los compañeros, útil y necesaria para que se desarrollen todas las



dimensiones de la persona, pero especialmente aquéllas que tienen más incidencia en la socialización.

Este aprendizaje social generado en esos microsistemas sacraliza todo tipo de comportamientos sociales, valores, convenciones que llegan a ser consideradas como propias, intrínsecas al grupo, y que lo convierte en el más genuino sistema de referencia social para el individuo. En la convivencia, los iguales, incluyen pautas de comportamiento, valores... que dependiendo de su aprobación por parte de la sociedad pueden aportar esquemas a seguir, que reafirman al chico en la seguridad personal gracias al sentimiento de pertenencia al grupo de referencia. Ahora bien, la otra cara de la moneda es que si esos elementos microgrupales se alejan demasiado de las convicciones de prudencia, moral, corrección... de la sociedad, pueden convertirse en un obstáculo en el proceso de socialización.

Uno de los modelos que se aprenden en el ámbito de los iguales es el referido al esquema de *domino-sumisión*. En él está presente el detalle de poder y control que se practica inserto en el proceso natural de socialización y que debe explorarse de forma adecuada, de no hacerlo así, el sujeto está a expensas de que su partenaire se sienta más fuerte, más habilidoso o ávido de poder y que pueda someterlo en una relación en la que el poder social y el control de una persona por otra, están presentes en alguna medida (Fernández, 1998).

Los límites del esquema de *domino-sumisión* también van siendo aprendidos desde nuestros primeros años de vida social. Este conocimiento permite controlar la propia agresividad y los impulsos rudos o violentos. Si este esquema está configurado bajo un conjunto de convenciones injustas en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros son los esquemas a seguir, nos encontramos con otro serio problema de socialización. Cuando un niño se percibe a sí mismo con más poder que otros y abusa de forma reiterada de otros y, además, no recibe ninguna recriminación por parte de sus iguales, ni pierde a sus amigos... descubre que los demás son capaces de sobrellevar su mal comportamiento, sus impertinencias, sus salidas de tono, etc... lo que vehicula siga comportándose con el mismo patrón (que con el tiempo va consolidándose cada vez más). Este tipo de comportamiento prepotente –especialmente al ir acompañado de la sumisión de otros semejantes- pone en serio peligro el vínculo de la reciprocidad. El individuo que ostenta demasiado dominio, aprende a

medir sus actos con una regla trucada puesto que la autocrítica no es un proceso natural ni muy presente en el ambiente; su visión de la reciprocidad se va tornando borrosa. Por tanto si este potente vínculo de la reciprocidad social empieza a fallar, es una señal de que aparecerán malas relaciones interpersonales seguidas, con toda seguridad, por problemas de violencia.

Por tanto, y observando las cuantiosas muestras de agresión que se producen no sólo en los demás sino también en nosotros mismos, y en cualquier tipo de cultura y lugar del mundo independientemente del momento de la historia en que nos encontremos, hay quienes, aún, piensan que es una característica consustancial al ser humano, que es innato al Hombre. Obviamente es una explicación insuficiente al complejo fenómeno de la agresividad humana. Aún a riesgo de lindar con la incomodidad de la repetición, hay que volver a insistir en la premisa que el patrón o tipo de conducta que desarrolla el ser humano, un ser humano, no es sino producto de la interacción de sus experiencias vividas y la carga genética del propio sujeto; en ningún caso podría esgrimirse, por separado, alguno de esos dos elementos concomitantes para explicar el fenómeno de la *agresividad y la violencia*.

En esta línea de pensamiento, coincidimos o nos hacemos partícipes de las consideraciones que expresa el Manifiesto de Sevilla, 1990, al respecto de la violencia, y que fue redactado por la comisión española de la UNESCO; saliendo al paso de la posible relación entre lo biológico y la guerra establece en líneas generales lo siguiente:

1. Científicamente es incorrecto decir que tenemos una tendencia innata a la guerra por ser producto de la evolución animal. Lógicamente se da la lucha en el mundo animal, pero en muy pocos casos la encontramos intra-especies, y mucho menos se incorporan “herramientas de guerra”. La guerra es un fenómeno exclusivo de la especie humana que al haber evolucionado sensiblemente desde sus principios denota que es un producto cultural.
2. También lo es, científicamente incorrecto, afirmar que la guerra u otra conducta violenta viene programada genéticamente en el ser humano. Si es cierto que éstos están implicados en todos los niveles de funcionamiento del sistema nervioso, no puede extrapolarse hasta la

afirmación de que, los genes, producen individuos predeterminados a la violencia, ni tampoco determinan lo contrario, a excepción de algunas patologías. Así pues los genes a pesar de estar implicados en la formación conductual, no la determinan por ello.

3. Es científicamente incorrecto decir que en el curso de la evolución de la humanidad ha existido una mayor selección de conductas agresivas que de otros tipos. Así, el “status” dentro del grupo se alcanza por medio de la habilidad para cooperar y asumir funciones relevantes para la estructura del grupo.
4. Es científicamente incorrecto decir que los seres humanos tienen el cerebro violento. Nuestro sistema neurológico nos capacita para actuar violentamente, pero este no es un proceso automático, tiene que ser activado por estímulos endógenos o exógenos.
5. Es científicamente incorrecto decir que la guerra es un producto del instinto o de una motivación simple puesto que en la actualidad, la guerra necesita del uso de características personales e intransferibles como pueden ser la obediencia, el idealismo...; de consideraciones racionales como puede ser la cuantía, la planificación, la estrategia y, además un fenomenal procesamiento de la información.

Todo lo cual pone de manifiesto que ni estamos ante la satisfacción de un instinto ni puede afirmarse que hay un tipo singular de conducta que pueda denominarse agresivo ni, tampoco, que exista un proceso singular que represente la agresión.

### **1. 3. La victimización infantil.**

Se ha comentado con anterioridad que la agresividad requiere de al menos dos protagonistas, si se les puede llamar así; el agresor, el que inflinge el daño, el abuso o los malos tratos, y la víctima, quien sufre esos males y, no hay que olvidarlo, sus consecuencias. Curiosamente, este es el personaje que menos se ha estudiado –sobre la figura del agresor hay bastante bibliografía-. Sin duda, el que su conducta resulte menos problemática y, en consecuencia, el alcance de su intervención apenas trascienda, puede ser una razón de peso para el cuasi-anonimato del protagonista sometido, explotado y tiranizado en muchas ocasiones.

No es de extrañar la escasez de literatura sobre la victimización cuando algunos autores han considerado que la víctima es parte causal del delito (en cierto modo se lo merece, Weis y Weis, 1975) o que es en 1974 cuando se celebra el primer simposio internacional de victimología (Drapkin y Viano, 1974). Pero tampoco es extraño el que el reconocimiento social de la víctima y análisis de las consecuencias de sufrir el papel de víctima, sea un acontecimiento reciente.

Una consecuencia lógica de lo anterior es que aún menor es la trayectoria de los estudios sobre la victimización infantil. En 1991 y 1992 se detectaron en España 8.565 niños y niñas menores maltratados (Saldaña, Jiménez y Oliva, 1995). Pero los datos pueden ser más escalofriantes si se tiene en cuenta que el maltrato infantil conocido en nuestro país oscila entre el 10-20% de los datos reales (Palacios, 1995) con el agravante de que los niños son mucho más vulnerables que los adultos a la violencia.

Por qué tal cantidad de víctimas. Sin duda la escasa cobertura legal (los niños pueden llegar a sufrir ciertos tipos de violencia que están excluidos del trato legal) es un factor determinante. Quizás el que las conductas violentas sean consideradas, a estas edades, como lucha y no como violencia es otro detalle a tener en cuenta para comprender esa falta de sensibilidad a la que aludimos en este apartado. ¿Por qué si un niño pega a otro es menos importante o menos traumático que si se le pega a un adulto?

Las palizas es otro tipo de maltrato que no está sancionado, o cualquier tipo de castigo corporal que suelen usar los adultos, que están a cargo del niño, en situaciones de desobediencia por parte de éste. Da la sensación de que el hecho de ser “menor” es suficiente, o cuando menos no es óbice –para padres y profesores- a la hora de emplear las agresiones físicas (como instrumento educador) contra los menores. No obstante, son cada vez más los países que tratan de subsanar esta carencia legal.

### 1. 3. 1. Victimización infantil: tipología.

Finkelhor y Dziuba-Leatherman (1994) se centraron en factores como la magnitud y la frecuencia para establecer una clasificación de las victimizaciones. Así, en el caso de las victimizaciones generalizadas incluyen asaltos de los hermanos, vandalismo, castigo físico por parte de los padres, peleas y robo en pequeña escala. Aunque menos frecuentes, están las agudas, que son mas graves: maltrato físico y/o psicológico, abuso sexual, negligencia, corrupción, maltrato institucional, mendicidad y maltrato prenatal (Palacios, Moreno y Jiménez, 1995). En último lugar están algunas victimizaciones que son consideradas como extraordinarias –por su alta esporadicidad- y que son de extrema gravedad; incluyen el rapto, el homicidio, y el abuso con homicidio.

En todos estos casos, la atención tanto profesional como pública es mucho mayor en el caso de las victimizaciones agudas y extraordinarias lo que corrobora esa falta de sensibilidad aludida con anterioridad.

Pero no es esta la única clasificación al respecto, algunos autores distinguen entre los malos tratos, sean físicos o emocionales, activos y pasivos. No profundizaremos en sus definiciones, si bien en el cuadro siguiente aparecen reflejados algunos tipos de conductas típicas en ambos casos, con lo que podemos tener un referente sobre que tipos de comportamientos conforman las distintas categorías.

	ACTIVOS	PASIVOS
MALTRATO FÍSICO	Palizas, abuso sexual...	Abandono físico
MALTRATO EMOCIONAL	Maltrato psicológico	Abandono

Arruabarrena y De Paúl (1994)

Dejando de un lado las clasificaciones, la característica más relevante es su gran frecuencia y extensión. El niño es un blanco disponible sobre el que descargar la hostilidad, debido a su baja estatura física, su debilidad<sup>1</sup>, su alto nivel de dependencia... pero no sólo en caso de agresividad directa, sino que todas esas características les otorgan un alto nivel de riesgo de sufrir también “agresividades” indirectas, es decir, cuando ni siquiera están implicados en la situación hostil, cuando la persona que la provoca no puede ser contestada, el niño se convierte en el chivo expiatorio seguro de ataques que no contraatacará.

Otro punto importante sobre la victimización infantil son los episodios de violencia familiar. Lo niños que crecen en este ambiente –aunque no sean agredidos ellos, son observadores directos de la situación- pueden interpretar que la violencia es una conducta aceptable, que llega a formar parte de la intimidad casi diaria, y que ese tipo de conducta puede extenderse a otros campos con la finalidad de conseguir lo que se quiere, para conseguir el control ya no sólo sobre el resto de la familia sino sobre cualquier igual.

De este modo las consecuencias de la victimización infantil dependen del nivel de desarrollo madurativo del niño y, claro está, de la gravedad o intensidad del hecho. A parte de las evidentes consecuencias físicas, la victimización conlleva unas repercusiones psicológicas en los niños a medio y largo plazo. Algunos estudios indican que un elevado porcentaje de los casos psiquiátricos de una población pueden ser atribuidos a los maltratos sufridos en la infancia (Scott, 199). Otros apuntan la existencia de una estrecha relación entre los trastornos mentales en la edad adulta y el haber sufrido algún tipo de victimización durante la edad infantil o adolescente (Kolko, 1992, Briere y Runtz, 1990). Las investigaciones realizadas en España en los últimos tiempos sostienen que los niños maltratados, generalmente, presentan un funcionamiento psicológico mermado mostrando altos niveles de agresividad; además algunas de las víctimas crecen pensando que el empleo de la violencia es el mejor camino para conseguir lo deseado, es decir, que el que se haya sido victimizado en la infancia puede propiciar que en la adolescencia y/o en la adultez sea, uno mismo, el agente victimizador.

---

<sup>1</sup> Los niños dada su inmadurez necesitan vivir en un grupo social, que no han elegido ni pueden cambiar, que les proteja y alimente, lo que se traduce en un alto nivel de dependencia (Cerezo, 1997).

### **1. 3. 2. Caracterización.**

Como en todo, existen diferentes tipos de víctimas, y cada clase tiene unas características propias; no obstante hay algo que las caracteriza a todas independientemente del grupo al que pertenezca dicha “víctima”, tiene una baja popularidad entre su grupo de iguales, y en ocasiones genera un nivel tal de rechazo, entre éstos, suficiente para no recibir su ayuda.

La típica víctima, si es que se le puede definir de esta forma, padece miedo, en ocasiones terror, lo que le obliga a sufrir una infancia o adolescencia infeliz. El bajo nivel de autoestima que posee facilita los abusos por parte de sus compañeros y redundando en un posible fracaso escolar.

En situaciones acentuadas, es normal que tenga depresión o una alta tendencia a ella, además de fingir enfermedades o incluso provocarlas en su estado de estrés como vía de escape para, así, dejar de asistir al colegio o frecuentar los contextos donde sufre esas agresiones.

Otro aspecto que favorece su papel como víctima es que el agresor tiene un reconocimiento social mayor que el de la propia víctima lo que le perjudica a la hora de mantener relaciones, comunicarse con los compañeros y, lo más importante, este rasgo de incomunicación puede perdurar hasta la edad adulta siendo pernicioso para sus relaciones sociales.

Las relaciones familiares suelen ser, según expertos, demasiado cercanas a la sobreprotección por lo que las habilidades para enfrentarse al “mundo exterior” no son aprendidas en el seno familiar repercutiendo, negativamente, en su desarrollo social.

De otro modo, la víctima, también tiene un cierto nivel de responsabilidad en el fenómeno, pero no confundamos los términos y caigamos en afirmaciones tan extremistas como la de Weis y Weis, en cierto modo se lo merece; nos referimos a que su falta de asertividad y nivel de autoconfianza bajo, ayudan a su hostigamiento. Entre los factores que propician el que sea objeto de abusos y hostilidad están sus gestos, posturas corporales, mala interpretación de la información dada por sus iguales...

Tendrá que aprender a decir “no”, a exteriorizar correctamente sus deseos, a expresar sus inquietudes, sus necesidades, a codificar sus mensajes ajustados al contexto. Para su consecución tendrá que ser tratado con prácticas

de habilidades sociales, habrá de trabajar la autoestima, la asertividad, la presión del grupo, etc, aunque de esto nos ocuparemos en el capítulo referido a la intervención.

En esta línea hay que tener cuidado a la hora de abordar la condición de indefensión de la víctima y no culpabilizar al sujeto. Ha de saberse que en muchas ocasiones, el mismo individuo cae en la asunción de que es el único culpable de esas situaciones, interpreta que el problema está dentro de sí mismo lo que hace que se inhiba a la hora de comunicar su situación a otras personas.

Otra de las características de la categoría de víctima es la existencia del estatus “víctima-agresor” (Ortega, 1994; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Olweus, 1979; Smith y Sharp, 1994); esta relación representa la forma más sencilla para salir de la situación agresiva, me atacas, yo ataco. Máxime cuando en muchas ocasiones el foco de hostilidad no lo ejerce el propio agresor sino un tercero reproduciéndose así el ciclo de victimización.

Para Stepheson y Smith (1989) estos terceros son menos populares entre los compañeros pero más fuertes físicamente que las víctimas típicas. Son fácilmente provocables y ellos provocan a otros compañeros a su vez. Los autores diferencian este tipo de víctima, denominada víctima provocativa, básicamente por su constante búsqueda de la atención de los espectadores y muy especialmente de su grupo de iguales. Este tipo de víctima es más activa, con un mayor nivel de autoestima lo que le permite ser más asertiva. A su mayor poderío físico hay que unirle su facilidad de provocación; suelen protestar frecuentemente al profesor aún siendo el elemento de la provocación (“alguien se mete conmigo, profesor”). El clima de clase puede hacerse agobiante para algunos de sus miembros, apareciendo las situaciones disruptivas (en las que se profundizará más adelante) haciendo difícil ya no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que llega a impedir el proceso educativo. Es la víctima provocativa el mayor reto para el profesor, los orientadores, y en definitiva cualquier profesional de la enseñanza... dado que tendrán que enseñarle que él también tienen una responsabilidad, que hay otros caminos para conseguir la amistad de sus compañeros, la atención de los profesores, el liderazgo.

Del otro lado del binomio, encontramos al otro elemento de la relación “agresor-victima”; el agresor disfruta de una mayor popularidad entre el grupo



de iguales si bien este sentimiento es ambivalente siendo el miedo y el respeto los extremos del continuum. Puede ocurrir, con más frecuencia de la deseada, que este tipo de conductas –amparado en la consecución de los fines del individuo, del niño- se mantengan hasta y durante la edad adulta lo que propicia el aumento de posibilidades de que el sujeto se vea inmerso en lo que puede denominarse población de riesgo de actos antisociales y predelincentes. La ausencia de empatía por los sentimientos de los demás favorece el uso generalizado de conductas abusivas para ejercer el poder con la única justificación de la provocación de los otros; además la privación de culpa impide que pueda reestructurar su comportamiento y reconocer sus actos (Fernández, 1998).

Algunos autores perfilan al agresor como un sujeto de temperamento fuerte, impaciente, inquieto, agresivo, impulsivo, ofensivo, bravucón... antagónicamente a la víctima que normalmente es tímida, de temperamento débil, retraída, temerosa, etc, de lo que quizás pueda extraerse que ambos tienen deficiencias en las habilidades sociales a la hora de comunicar y negociar sus deseos, si bien las víctimas acusan la falta de autoestima y la asertividad.

Parece claro, después de lo visto, que las consecuencias de este tipo de violencia interpersonal pueden llegar a ser realmente perniciosas para los agentes implicados, pero también para los espectadores pasivos; en el caso de la víctima, el riesgo de trauma psicológico, ansiedad, infelicidad, riesgo físico, estrés insatisfacción personal o un mal desarrollo de la personalidad son consecuencias usuales. En cuanto al progreso escolar, quedará mermado a causa del bajo nivel de concentración, el absentismo y problemas de sueño (los adolescentes que habían sido víctimas entre los 13 y 16 años presentaban una gran probabilidad de depresión y baja auto estima a los 23 años; Olweus, 1993).

Los agresores también “notarán” las consecuencias de estas conductas, las cuales pueden ser el germen de lo que a la postre serán conductas delictivas. A veces, si pertenecen a un grupo de agresores, llegan o pueden llegar a agredir por presión de dicho grupo. El hecho es que se suele tomar el comportamiento intimidatorio como una parte esencial de las relaciones entre semejantes y este abuso de poder es usado como moneda de cambio en las relaciones interpersonales.

Esta forma de relación atribuida a los hostigamientos, maltratos, violencia, abuso de poder, intimidación... en caso de pasar desapercibido y perdurar, irá modelando individuos adultos que se relacionarán con los demás a través de estrategias de “abuso-sumisión” deteriorándose así los niveles óptimos de vida social.

Consideramos, así, que la agresividad en la infancia tiene unas características determinadas, diferentes a otros momentos de la vida del individuo –del niño- y que se convierten en idiosincrásicas de este momento vital.

Normalmente suelen aceptarse ciertos comportamientos que, a otras edades, no estarían justificados, pero que interpretamos como conductas adaptativas al medio, conductas que buscan el equilibrio entre los deseos del niño y su realidad externa. Conductas no solo aceptables sino deseables en pro de un buen desarrollo moral y social (Burguet, 1999); ahora bien, cuando sobrepasan el límite de lo tolerable, de lo justificado, se convierten en una “llamada de atención”.

Son la familia y la escuela, fundamentalmente, en cuanto a factores ambientales, en pugna y en interrelación con los biológicos los que dan lugar a que el individuo genere y desarrolle un nivel específico de agresividad. Dicho nivel suele mantenerse a lo largo del tiempo y situaciones. Es importante tener en cuenta otro factor relevante como es que el niño sea, a lo largo de su estancia en el seno familiar, testigo directo de episodios de violencia familiar. Esto nos lleva a hablar de la otra cara de la moneda, la victimización; es inquietante el que la sociedad acepte, de forma generalizada, los episodios de agresividad en los que están involucrados familiares adultos y en los que el niño es objeto de malos tratos –siempre que no sean graves- , estando justificados como parte del proceso educativo del niño.

## **1. 4. Factores que favorecen el desarrollo de las conductas agresivas.**

Los malos tratos entre niños/as, la violencia, los abusos, son un fenómeno –si lo consideramos como un todo- que hay que estudiar teniendo en cuenta una multitud de factores derivados de la situación evolutiva de los protagonistas, de sus condiciones de vida, de sus motivaciones, de sus inquietudes, de sus percepciones respecto de la vida y la sociedad.

Además no puede obviarse el escenario donde la violencia tiene lugar, es decir, el contexto de la convivencia diaria de los protagonistas que cristalizan en el tipo de relaciones afectivas que inundan la vida del sujeto, dado que se llevan acabo en la vida académica, familiar, en los sistemas de poder y comunicación. En todos esos ámbitos, y particularmente en el contexto escolar, los procesos de comunicación no se dan en el vacío, sino que se desarrollan sobre un sustrato conformado por un entramado de roles, normas, reglas, microsistemas, es decir, en el seno de una microcultura de relaciones interpersonales en la que se dan cita, con relativa frecuencia, la competencia, la insolidaridad, y a veces, el abuso de los más fuertes.

Lo que sí puede afirmarse con rotundidad es que las conductas violentas tienen como campo de cultivo aquellos ecosistemas donde las normas sean arbitrarias, que hayan sido elaboradas al margen de la participación de los individuos, inconscientes y poco claras. En ámbitos donde los implicados no sepan o no tengan claro cuándo unas normas son de obligado cumplimiento y cuándo pueden no cumplirse debido a la inexistencia de una especificación de hasta dónde llega la libertad individual de cada uno, y lo más importante, hasta dónde la libertad individual se ha de sacrificar por la libertad del grupo, en orden al respeto de los derechos de los demás.

### **1. 4. 1. Los factores ambientales.**

#### **1. 4. 1. 1. La sociedad.**

Se están produciendo unos cambios sociales de cierta relevancia. Los grandes avances tecnológicos, económicos, del saber, médicos... se están produciendo en una sociedad llena de paradojas, de contradicciones que lo mismo que crea y promueve principios de igualdad, valores democráticos, etc,

permite el mantenimiento de desigualdades sociales; al igual que se aboga por los derechos humanos y erradicación de la injusticia, se acentúan las tendencias individualistas, de competición, de rivalidad desmesurada propia de los sistemas capitalistas que son campo de cultivo para las conductas agresivas y actitudes violentas que se trasladan tanto a la familia como a la escuela.

Del mismo modo, las personas se ven sometidas a la gran influencia de los medios de comunicación –de los que se hablará más adelante- que llegan a ser responsables de la exaltación de la agresividad, de establecer una relación directa entre el poder, la riqueza y la impunidad en el ejercicio de la violencia.

En la sociedad actual y en base a su estructura social, permisiva con los grandes focos de pobreza, se ve favorecida la existencia de contextos sociales en los que la agresividad, la delincuencia y, en general, las actitudes antisociales encuentran las condiciones idóneas para desarrollarse. Esta estructura social que se aferra a la competitividad (paradójicamente, dada la precariedad en ofertas de empleo y el desarrollo de la persona) propicia las actitudes violentas. También es cierto que la violencia no es la misma para todos, así, las mujeres, los niños, los marginados son quienes más sufren sus consecuencias.

Pero hay otros factores o ámbitos de desarrollo social que intervienen en el incremento de factores de riesgo. Los factores de riesgo que pueden –de hecho lo hacen- potenciar la agresividad son: los medios de comunicación, la estructura social y educativa, las características de los ecosistemas en donde residen los adolescentes, el status socioeconómico, el estrés social causado por el desempleo y el aislamiento social (Melero, 1997). Además pueden añadirse los sucedáneos del placer (drogas, deportes de masas) y las tendencias políticas extremistas que hacen apología del racismo, del nacionalismo a ultranza, etc (Fernández, 1998).

Desde esta investigación defendemos la idea de no instrumentalizar a la escuela como solución de esta vorágine de sucesos sociales. Ésta no es la única respuesta al problema, más aún cuando su función de moldeado alternativo a las injusticias sociales se ve continuamente cuestionado por la realidad cotidiana del niño en su ámbito social y familiar. La escuela no debe y mucho menos puede tener la obligación de educar a los jóvenes de forma independiente sobre

todo cuando los valores y la información se gestan en la misma estructura de la sociedad.

#### **1. 4. 1. 2. La familia.**

La familia es el primer referente social que tiene el hombre y, por ende, el primer “instrumento” socializador en la vida del sujeto. Por tanto parece lógico entender que se constituye como un elemento clave en la gestación de conductas agresivas en el niño.

El ámbito familiar generará sentimientos, valores, normas de convivencia que redundarán en la vida adulta. Fomentará la creación de ciudadanos que se ajustarán o no a las normas sociales, a las normas de convivencia, con mayor o menor facilidad dependiendo, entre otros factores del modelo de crianza vivido. La familia, y lo que ésta representa, está presente en todas las vidas de los niños / niñas, y en caso de su falta, están las instituciones sociales en las que revierte todo lo dicho para la familia, funciones educativas, sociales...

El ámbito familiar en el que se desenvuelve el niño es fundamental para entender sus conductas antisociales, conflictivas o violentas. La escuela supe en cierta medida aquellos aspectos que la unidad familiar se ve incapaz de abordar, supone, además, un ensanchamiento del mundo cercano del niño, un escenario de las primeras experiencias sociales –fuera del marco de protección familiar-, pero de ello nos ocuparemos más adelante.

En definitiva, la familia y la escuela son los principales agentes socializadores y consecuentemente en los que recae mayor responsabilidad.

Se ha producido una serie de cambios en el seno de la unidad familiar: la incorporación de la mujer al ámbito laboral ha obligado a redefinir los roles de cada uno de los miembros de la pareja introduciéndose modificaciones en la organización de la familia tradicional (modificaciones de horarios, de funciones y responsabilidades...). A pesar de ser la familia nuclear aún el tipo predominante, se viene observando un cambio respecto al número de miembros familiares, ha decrecido, y, además, las familias monoparentales van aumentando en número de casos (especialmente las formadas por madre-hijo/s). Estos cambios en la estructura familiar han ocasionado modificaciones en los hábitos de vida de los hijos; fundamentalmente el incremento de horas en la que

éstos están solos en la casa y la doble carga de trabajo que la mujer debe asumir en algunas ocasiones.

En tanto que estos cambios se van produciendo con cierta agilidad, a nivel personal y desde el punto de vista del individuo, dichos cambios estructurales no han modificado sus necesidades para poder desarrollarse como persona, alcanzando la madurez necesaria para actuar de forma autónoma. Todos necesitamos un medio que nos cobije, que dé respuesta a las necesidades de seguridad, que contenga nuestras necesidades, que nos permita conocer nuestros límites, que nos dote de una identidad y autoestima.

De otro modo, la sociedad avanza a pasos agigantados, los procesos tecnológicos son vertiginosos, la información es cada vez mayor, más rápida... lo que "obliga" a unos recursos humanos cada vez más cualificados y que han de estar acordes con las capacidades que se deben fomentar para la participación social, de la amistad, integración, en definitiva, para una sociedad más justa.

También es cierto que ocasionalmente hay padres que dimiten de su función educadora por distintos motivos, sean laborales o emocionales.

El enfrentamiento entre las necesidades del individuo y las crecientes exigencias sociales se da en unos contextos familiares en los que, actualmente, las relaciones son más liberales, menos autoritarias que en otras épocas, pero donde la preocupación de los padres por los hijos es muy fuerte. Así, a veces la familia se siente incapaz de responder a la complejidad que hoy se exige a la educación de los hijos / as.

Claro indicador de la importancia que tiene el seno familiar en el posterior desarrollo de las conductas antisociales, y por tanto las conductas violentas, son los numerosos estudios e investigaciones que se han llevado a cabo teniendo este referente.

Recientes estudios han intentado encontrar la relación entre el modelo familiar y las futuras conductas delictivas de los niños. Así las investigaciones llevadas a cabo por Patterson, Capaldi y Bank (1991) afirman que las conductas antisociales que se desarrollan en el seno de una familia sirven de entrenamiento para las conductas que los jóvenes pondrán de manifiesto en otros ambientes como consecuencia de un proceso de generalización. De este modo en el contexto escolar este proceso de generalización conlleva tres estadios a lo largo

de los cuales se muestran, por parte del niño, conductas obviamente antisociales como pequeños hurtos, desobediencia, actos disruptivos, etc. Consecuencia de esto es la paulatina exclusión del niños de su grupo de iguales y progresivo fracaso escolar. De este modo en tanto que el niño pasa por uno de estos estadios van aumentando sus posibilidades de pasar al siguiente con lo que la cotidianidad de sus conductas conflictivas le van llevando irremisiblemente a un deterioro de sus relaciones con los iguales y, a la vez, a un déficit escolar cada vez más importante.

Otros estudios intentan relacionar las conductas que presentan los niños fuera de su ambiente familiar con las variables afectivas presentes en ella (rechazo de los padres, castigo, carencia de cariño, negligencia). Sus conclusiones hacen referencia a que debe ser el hogar quien actúe como generador de conductas antisociales, de conductas en las que prime la agresividad como conducto para resolverlos problemas personales (Eron, Huesmann y Zelli, 1984, 1986, 1987, 1991).

Distintos autores consideran los siguientes factores de riesgo para la agresividad de los niños y adolescentes (Morton, 1987; Harris y Reid, 1981; Patterson, DeBaryshe y Ramsay, 1989):

- La desestructuración familiar que provoca que alguno de los roles tradicionales sean cuestionados por la ausencia de alguno de los miembros progenitores o por falta de atención, por ejemplo, padres demasiado ocupados por su trabajo, o insensibles a la responsabilidad de tener hijos...
- Los malos tratos y el modelado violento dentro del marco familiar que potencia el que el niño aprenda que el daño físico, verbal, el abuso... tiene un uso justificado en la resolución de conflictos. En definitiva, aquellos entornos familiares en los que puede llegar a aprenderse que el poder se ejerce siendo el más fuerte, obviando la negociación, el diálogo y el respeto por las preferencias del “contendiente”.
- Los modelos de crianza basados en unas prácticas demasiado laxas, suaves, livianas o por el contrario punitivas en exceso.

- La falta de afecto entre los mismos cónyuges también provoca conflictividad familiar. La falta de seguridad vehicula esas prácticas suaves en los modelos de crianza.

En definitiva, las variables implicadas son una carencia estructural en el seno familiar óbice referencial a la hora de saber qué se espera de cada uno de sus miembros; la cohesión del grupo, las prácticas inconsistentes de disciplina, el empleo de violencia en la resolución de los conflictos familiares (tanto entre la pareja o en un ámbito familiar más general), el aislamiento social de la familia, el rechazo paterno de los hijos, el bajo control por parte de los padres a la hora de supervisar a sus hijos, los castigos corporales... Estos aspectos familiares tienen una gran influencia en la formación de valores morales, roles y, en consecuencia, en las relaciones que el niños mantiene en otros lugares de socialización como la escuela o como el barrio (Patterson, Capaldi y Bank, 1991; Leonard, Huesmann y Zalli, 1991)

Investigaciones más próximas en el tiempo (Cerezo, 1991; Esteban y Cerezo, 1992; Cerezo, 1995) también destacan la importancia que tiene el clima socio-familiar en la formación y desarrollo de este tipo de conductas en los escolares. Tras aplicar las escalas de Clima Social en la Familia de Moos, Moos y Trickett (1984) se hace patente que aquellos alumnos que son considerados por el resto de compañeros como personas agresivas y agresoras, perciben su ambiente familiar como conflictivo; en esa línea, los alumnos considerados víctimas percibían su ambiente familiar con un nivel de sobreprotección superior al del resto de compañeros.

Los datos encontrados parecen dirigir la atención hacia el hecho de que cada individuo desarrolla un nivel específico de agresividad desde muy pronto, pero no hay que entender esto como si la agresividad estuviese constitucionalmente determinada, sino que cualquiera que fuese el repertorio de conductas antisociales que presenta un individuo es una forma de interacción aprendida (Cerezo, 1997).

Puesto que la familia es el entorno más significativo en los primeros años de vida para el niño, puede pensarse que los padres enseñan a los niños a ser agresivos aunque de forma inconsciente y no premeditada si bien no es extraordinario encontrar una “cierta conciencia” paterna al respecto (“Mira,



hijo, si te quitan la pelota pégale a quien lo haga”). Lo cierto es que las conductas agresivas que exponen los padres y otros miembros familiares no son sino refuerzos para la conducta agresiva que desarrollan los niños. Si a esto se unen las condiciones afectivas y emocionales con las que convive, se puede asegurar que se está facilitando el aprendizaje de conductas agresivas y que en ocasiones, se puede llegar a la frustración e incluso a la victimización del propio niño.

#### **1. 4. 1. 3. Los medios de comunicación.**

Actualmente se está cuestionando el que los medios de comunicación sean el primer canalizador de la información; fundamentalmente porque la violencia de los medios es una opción propia de éstos. Esto es así desde el primer momento en que la emisión de imágenes violentas, o la no emisión de ellas, es una opción que recae sobre las propias cadenas de televisión.

Lo más preocupante es cómo bajo toda una serie de informaciones la violencia se presenta como algo cotidiano, frecuente, normal y usual; y además cómo los más violentos tienen la capacidad de ganar, de imponerse a los demás, de imponer sus deseos a sus iguales.

Del mismo modo existen situaciones a lo largo de este continuo bombardeo de información en que puede leerse entre líneas “Utiliza la fuerza para tener razón” (Dot, 1984); con esto no se está dejando patente sino otra facultad que poseen los medios de comunicación, la emisión a voluntad de los mensajes subliminales.

Ante esta situación de emisión y recepción directa, ante la imagen directa, ante este impacto que supone esta inmediatez de los medios de comunicación, la escuela tan sólo puede actuar como “interprete” que capacite y ayude al niño, al adolescente, a discernir, a ser crítico, a saber leer entre líneas respecto de la información mediática que recibe.

Los estudios que se han realizado han sacado a la luz cómo tanto los niños como los adolescentes que eran expuestos a imágenes de violencia ficticia (películas) o violencia real (guerras, asesinatos) se mostraban insensibles al estado personal del “otro” (Pearl, 1987; Eron, 1982). No obstante, no existen unos resultados concluyentes al respecto de la incidencia y repercusiones que

puede llegar a tener la exposición continuada a situaciones de violencia en los medios.

El principal argumento explicativo al respecto es que, como argumenta Berkowitz (1993), han de tenerse en cuenta los componentes cognitivos; por tanto, el que un “espectador” se desenvuelva más o menos –o nada-violentamente después de estar expuesto a imágenes o mensajes de este tipo, dependerá de que los interprete en mayor o menor grado como una cuestión personal, que identifique en los protagonistas la acción de herir o matar intencionadamente, y por tanto, existe cierta relación entre las acciones que ven y la agresión.

Lógicamente no es la única responsable del desarrollo de conductas violentas en los niños / adolescentes, pero sí puede entenderse que es un factor a tener en cuenta. Quizás el único resultado consensuado científicamente es el hecho de que puede conseguirse un efecto antagónico en los casos en que esa “violencia mediática”, esos contenidos violentos o agresivos, son comentados y discutidos con adultos que hacen ver al niño el significado real de lo recibido por la televisión.

El mensaje mediático de los medios de comunicación, y muy especialmente de la televisión, sobre los jóvenes, y sobre la población en general nos impulsa a pensar que proporciona una interpretación sesgada de la realidad, una realidad “recortada”, mediatizada, pero que es percibida –si no se tiene una formación suficiente- como una interpretación de la realidad que, a ojos de una audiencia inexperta, como una realidad global y objetiva. La televisión actúa como conformadora de conciencia, orientadora de conducta y deformadora de la realidad (Sánchez Moro, 1996).

Mantenemos que las imágenes violentas, que su secuencia, emitida en los medios tienen un deber moral con los espectadores dado que la televisión es el principal trasmisor de valores por ser el primer proveedor de información. Asimismo la inmediatez con que se promueven los hechos violentos llegando a convertirlos en cotidianos y el modelado pasivo de esta violencia como medio de resolver conflictos y adquirir poder son factores que redundan en dicho deber moral (Fernández, 1998).

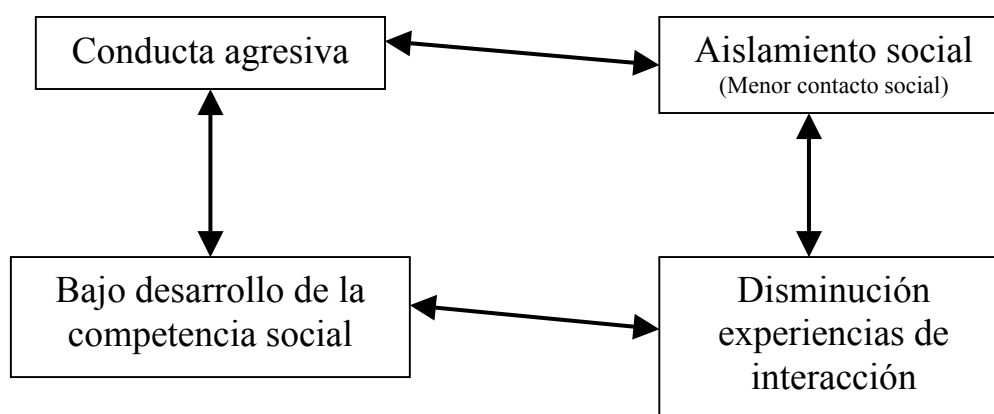
Otro ejemplo de cómo los medios pueden alterar la conciencia moral de los espectadores –que a la postre serán ciudadanos inmersos en una sociedad- es el dispositivo desarrollado por las cadenas televisivas con el que se manipulan las vidas íntimas de otras personas; o lo denominado “tele basura” donde se exponen las tragedias humanas cuyos efectos vehiculan la pasividad ante conductas indignas pero que también facilitan la alerta ciudadana ante posibles horrores que pueden ocurrir. Este es otro factor que facilita esa alteración moral de los jóvenes espectadores, y por qué no, de los no tan jóvenes.

#### 1. 4. 2. Factores cognitivos y sociales.

Los resultados obtenidos por las investigaciones en este campo parecen apuntar que los individuos agresivos no poseen otro tipo de respuesta que no sea la violenta, a la hora de enfrentarse a situaciones adversas o conflictivas. La explicación que argumentan para esto es la inadaptación como consecuencia de una mala codificación al respecto de la información aportada por el medio en el que se desenvuelven, lo que dificulta la elaboración de respuestas alternativas.

Según esto se confirmaría el que los individuos agresivos son menos considerados, menos sensibles y reflexivos hacia los sentimientos de los demás. Incluso que estos jóvenes presenten dificultad para pensar y actuar frente a los problemas interpersonales (Dodge, Pettit McClaskey y Brown, 1986).

Se entra en un círculo vicioso en el que, la conducta agresiva es la causa del aislamiento social y rechazo del individuo, lo que redundará en el cada vez menor contacto social; consecuencia de lo cual disminuyen las experiencias básicas de interacción necesarias para el desarrollo de la competencia social (Rubin, LeMare y Hollis, 1991); su bagaje conductual queda mermado y se circunscribe a las conductas agresivas origen de su exclusión social.



En esta línea puede afirmarse que el niño que crece en esa situación de rechazo, puede inferir que el mundo le es hostil, que todos están contra él, lo que le posiciona en un estatus negativo dentro del propio grupo. En su necesidad de relacionarse socialmente, orienta su búsqueda hacia aquellos con los que se siente respaldado, de tal forma que el entramado relacional de los niños agresivos se compone de niños que, al igual que él, comparten ese aislamiento social. De este modo se generan subculturas, grupos desestabilizadores dentro del gran grupo caracterizadas por un entramado relacional muy fuerte y jerarquizado perpetuándose así estos “círculos” de hostilidad (Cairns y Cairns, 1991).

No deja de ser llamativo el que a pesar de estos fracasos en las relaciones sociales y la percepción hostil del mundo, a la que aludíamos, la autoestima que tienen estos sujetos se mantiene en márgenes que pueden ser considerados como aceptables, es decir, a pesar de todo se autovaloran positivamente (Cerezo, 1997).

#### **1. 4. 3. Factores de personalidad.**

También se han realizado estudios que buscan la relación entre las conductas agresivas y las características de personalidad de los niños (Slee y Rigby, 1994). Parece ser que los niños agresivos tienden a mostrar cierta tendencia al psicoticismo lo que se traduce en esa despreocupación por los demás, por su deseo de ridiculizar a los demás, insensibilidad e incluso crueldad frente a los problemas de los demás.

Destaca también su temperamento expansivo a la par que impulsivo lo que determina su gusto por el cambio, por los contactos sociales, por no estar solo, por el movimiento y hacer cosas. A esto hay que sumarle su atracción por el riesgo y las situaciones de peligro, la facilidad con que se enfada y variabilidad de sus sentimientos poniendo de manifiesto unos trastornos de conducta, que les lleva a provocar situaciones problemáticas, con facilidad, con sus iguales y con adultos.

#### **1. 4. 4. La escuela.**

Es evidente que todos los elementos implicados en la educación tienen que asumir la responsabilidad de no sólo la instrucción del niño sino también de su educación en valores y del desarrollo moral y afectivo del alumnado. De este modo, las familias, el profesorado, las instituciones educativas, la Administración, las instituciones sociales que participan en el mundo de la educación han de ser muy conscientes de que tienen un mismo objetivo básico que recoge los dos componentes mencionados.

Partiendo del análisis que se ha hecho del papel de la familia y la sociedad, puede afirmarse que ha sido un acierto el que, en la LOGSE, se haya incluido en la propia definición de los contenidos escolares, junto a los saberes, las actitudes, los valores y las normas y al considerar la evolución escolar de los alumnos no sólo desde las capacidades escolares sino también teniendo como referente las afectivas y las sociales.

No obstante y paradójicamente, encontramos que en la práctica educativa tiene una gran importancia y prioridad el desarrollo de las capacidades afectivas, intelectuales y morales desde la Educación Infantil, pero que progresivamente y a medida que el alumno va avanzando en su escolarización, esta trascendencia va enmarcándose en los contenidos, casi con exclusividad – sin que desde aquí se les quiera privar de la importancia que tienen-, ocurriendo así que cuando el niño está en sus últimos años de Primaria, y en Secundaria Obligatoria, y coincidiendo con una edad en la que está sometido a grandes cambios en todos los ámbitos de su vida, se percibe en las aulas un cierto distanciamiento afectivo, del mundo de los sentimientos, de la solidaridad, de la participación, del respeto mutuo... convirtiéndose la actividad del aula en una mera transmisión de conocimientos.

Es decir, que se ha sustituido el enfoque moral de la educación por un enfoque montado sobre un conjunto de habilidades psicológicas.

## CAPÍTULO SEGUNDO

---

### **La escuela como marco institucional para la violencia**

“La mejor escuela es la que se supera, la que te da potencialidades para ir más allá, la que te abre al exterior; por eso la peor escuela es la que te sobreproteje en su microclima cultural cerrado y te impide salir fuera, porque el exterior es percibido como un lugar de la inseguridad inasumible”.

(Badillo, 1995; p. 139)

Todas las sociedades han cedido, una vez cubiertas sus necesidades primarias, sus obligaciones de trasmisión de valores, y en definitiva, sus obligaciones educativas a “alguien”. En nuestra sociedad, esas funciones recaen sobre la escuela; constituyéndose, así, como una institución social básica. De este modo parece claro entender como la mejor escuela es aquella que mayor interacción con la sociedad permite al sujeto.

Como toda institución, la escuela engloba a un conjunto de relaciones, procesos y recursos para satisfacer las funciones que le han sido encomendadas, para satisfacer intereses o necesidades comunes. Como es lógico, el individuo, por sí mismo, no es capaz de asumir ni afrontar las distintas necesidades en ningún nivel de organización humana, menos aún en las sociedades desarrolladas. Son las instituciones quienes ofrecen normas, roles, pautas de comportamiento, esquemas, valores para que el individuo pueda resolver los problemas sociales con cierta facilidad y seguridad.

De este modo, al facilitar y regular las relaciones sociales se está permitiendo al grupo que interiorice el código de valores de la propia institución llegando al control social de sus miembros.

La escuela, así, constituye el contexto donde se establecen relaciones sociales encaminadas a satisfacer ciertas demandas de la sociedad. Pueden identificarse claramente varias funciones sociales propias de la escuela. En este sentido, la custodia, la selección del papel social, la doctrina (acomodar al individuo al sistema vigente) y la función educativa (entendida como el

desarrollo de las habilidades e incremento de los conocimientos) son las que propone Fuensanta Cerezo, 1997.

Pero hay otras funciones que ha de cumplir la escuela: a) facilitar la asimilación de la cultura social, b) eliminar los riesgos ambientales en la medida de lo posible, c) facilitar el contacto del individuo con el medio social y d) coordinar, dentro del individuo, las influencias de los diversos ambientes en los que se desenvuelve éste (Dewey, 1979).

La perspectiva tradicional de la escuela entendía a ésta como una organización humana, grupal y cuyos miembros están coordinados para la consecución de unos fines educativos y alcanzar unos objetivos de eficacia docente. Esta organización docente conlleva una interacción de los distintos individuos, que trabajando de forma grupal y bajo un liderazgo ejercido desde la Dirección, se orienta hacia dicha meta; pero en este tipo de escuela se obvia la cultura de forma incomprensible.

La cultura es un elemento fundamental en cualquier organización, de hecho éstas vienen definidas por la cultura en el sentido en que Thevenet (1991; 5) afirma “La cultura es un concepto adecuado en la medida que permite comprender el funcionamiento de las organizaciones y resolver sus problemas allí donde otros estudios se hacen ineficaces”.

Al igual que Grouard y Meston (1995), desde esta investigación se defiende la perspectiva de que la crisis actual de la escuela es un problema de cultura organizacional.

## **2. 1. La clase como ámbito social.**

Todos los sistemas sociales tienen unas normas, unas reglas, unas funciones imperativas y fundamentales que los caracterizan y que han de llevarse a efecto de la forma establecida. Cada una de esas funciones puede ser institucionalizada; y en el momento en que un conjunto de funciones de este tipo son desarrolladas por un grupo de personas organizadas, esta organización se conforma en institución.

Toda institución se basa en una asignación de roles que serán llevados a efecto por las personas que la constituyen. Los roles dependerán de la posición,

del estatus, que ocupe cada miembro del grupo dentro de la organización. Evidentemente, cada rol lleva asignadas una serie de obligaciones, responsabilidades, compromisos, privilegios, y de forma concomitante una serie de expectativas que recaen en quien desempeña ese papel institucional. Otra característica del rol es su complementariedad, es decir, un rol sólo puede ser definido en función de otro u otros de este modo, por ejemplo, los roles de profesor y alumno no pueden ser definidos el uno sin el otro.

Si partimos de la idea expuesta, la clase puede ser considerada como una “pequeña institución” con sus roles característicos y las consabidas expectativas que éstos conllevan. Pero este sistema social en el que se convierte la clase no puede ser concebido sin tener en cuenta otros sistemas, sociales también, que la engloban (escuela, comunidad, ciudad, sociedad...).

Pudiera parecer, hasta aquí, que una vez expuestos los aspectos grupales de la institución, aspectos normativos, todas las instituciones con características semejantes tienen una conducta grupal también similar; nada más lejos de nuestra intención y de la realidad, puesto que los roles son desempeñados por personas, cada una de las cuales con características idiosincrásicas, lo que incide en un desarrollo del rol particular y propio de cada individuo. Este desempeño de las funciones está influido por las motivaciones, la personalidad, las inquietudes, los objetivos, expectativas, en definitiva, por el estilo personal de cada individuo; de manera que aunque, verbigracia, el rol de profesor tenga unas características definidas y propias, nunca podrá encontrarse a dos profesores iguales.

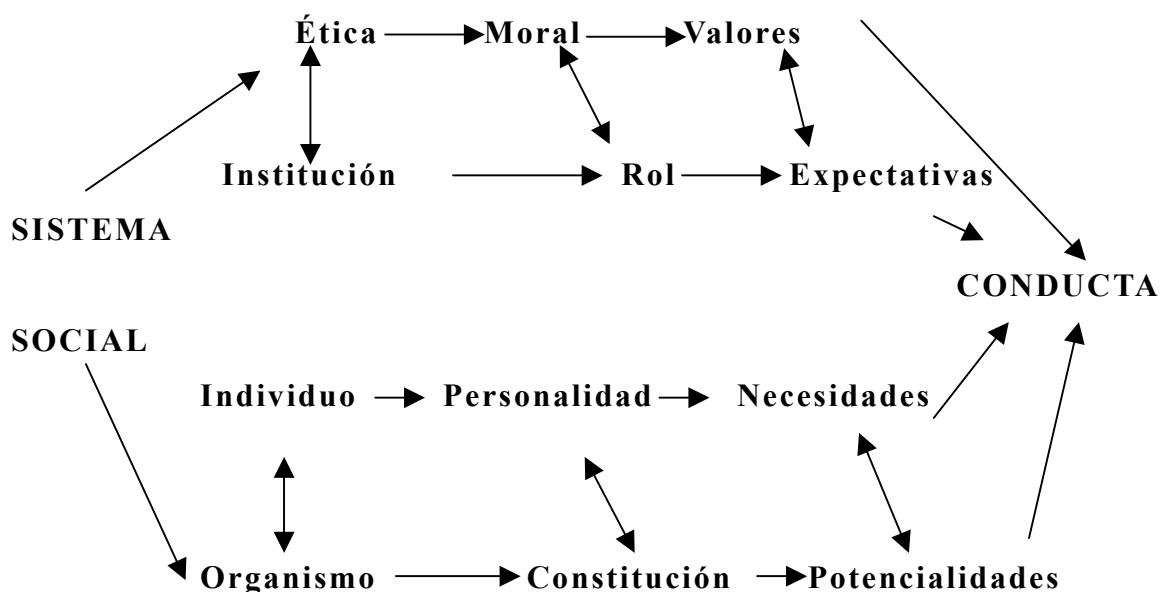
Así, pueden observarse en la figura los elementos constitutivos – normativos y psicológicos- de un sistema social.

Este análisis puede ampliarse con el estudio de las dimensiones biológica y antropológica. Pero hay dos factores en cualquier grupo social, y en consecuencia en la clase, cuya importancia no puede obviarse; son el clima y el sentimiento de pertenencia al grupo que como puede intuirse están íntimamente conectados.

Si entendemos que la comunicación significativa es clave para el buen funcionamiento de todo grupo organizado, podrá comprenderse que puesto que el sentimiento de pertenencia al grupo redundará en la seguridad de éste, cuanto



mayor sea dicho sentimiento, más fácil será esta comunicación obteniéndose una sensación de apoyo social que el sujeto obtiene del grupo.



Tomado de Getzel, J. W. y Telen, H. A. (1972)

Parece lógico pensar que, de esta forma, el modelo ideal de clase (como modelo social) deberá de ser capaz de dar respuesta a las necesidades de cada alumno que se verá identificado con las metas del sistema y entenderá que las expectativas que se le atribuyen están racionalizadas, es decir, son las “normales, las básicas” si se quiere que el grupo alcance los objetivos hacia los que está encaminado. Podría obviarse el recordatorio de que para que esto ocurra, los miembros del grupo han de sentirse parte de él tanto en el ámbito emocional y racional como en el funcional, pero lo explicitamos una vez más dada su importancia.

Es esta la fundamentación de la clase como grupo social, pues posee la identidad de una unidad social con un número de normas específico, una atmósfera determinada, unos roles propios y un conjunto de expectativas grupales e individuales. Asimismo la combinación propia de estos elementos permite que, la clase, goce de un ambiente social diferente al de cualquier otra.

El aula, desde nuestro planteamiento, debe ser considerada como una unidad social que tienen un carácter individualizado, por lo que el

comportamiento de cada grupo de clase será diferencial al estar determinado por la interacción y la comunicación existente entre sus integrantes.

## **2. 2. La agresividad infantil y su desarrollo.**

Como el resto de los fenómenos individuales, la agresividad presenta diferentes características y manifestaciones dependiendo del estado evolutivo del sujeto. Decíamos, por tanto, que a la hora de presenciar, estudiar y entender una conducta agresiva ha de tenerse muy en cuenta ese nivel madurativo del niño, adolescente o adulto. De esta forma, y centrándonos en el niño –tema que nos ocupa- aunque igualmente válido para el resto de los períodos vitales, algunos comportamientos que pudiesen parecer inadecuados a cierta edad pueden ser propios de un momento determinado.

La edad del niño determina, en gran medida, la intensidad en la exigencia de satisfacción inmediata de sus deseos, haciendo uso de todos los recursos posibles para eliminar los estímulos aversivos. En cuanto al momento inicial de estas conductas, es muy difícil determinar cuándo se produce; lo que sí parece claro es que desde muy pronto, el niño, comienza a mostrar rechazo a todos los estímulos que considera frustrantes o motivo de restricción. En un principio, el niño no es capaz de dirigir “su respuesta” antisocial hacia el foco de su irritación, desarrollando conductas que podríamos considerar como casuales o fortuitas, pero a medida que va creciendo, éstas van siendo más certeras.

Feshbach (1971) define este tipo de agresividad como manipulativa. Está emparentada con el momento de crecimiento del niño y tiene una función adaptativa acorde con la difícil labor de inserción en el grupo y consciencia de la realidad externa. Muchas de estas conductas agresivas pueden considerarse como, no sólo normales, sino necesarias para el desarrollo madurativo y social del niño al suponer una exteriorización de un conflicto y del deseo por resolverlo. De esta forma el niño consigue paulatinamente una independencia del yo posibilitando una progresiva autoafirmación de la personalidad (Wallon, 1925).

Las rabietas son una clara muestra de agresividad manipulativa. Sin duda, independientemente de las muestras de agitación en los niños, éstas están

encaminadas a distintos objetivos en función de la edad en la que se produzcan. En edades inferiores al año, suelen estar provocadas por la ausencia de cuidados y, consecuentemente, pretenden conseguir la atención necesaria para satisfacer las necesidades relacionadas con la falta de alimento, compañía... lo que podría interpretarse desde una visión catártica, como una reducción de la tensión sufrida por el individuo. En el segundo año el detonante es bien distinto, en estos casos acostumbra a ser la confrontación con la autoridad lo que provoca el conflicto; la percepción distorsionada de la realidad hace que sus deseos no estén siempre acordes tanto en su relación con los adultos como con sus iguales pretendiendo, así, el control de objeto frustrante.

La autoafirmación que empezaba a desarrollarse en los primeros estadios alcanza su auge en las situaciones sociales comprendidas entre los tres y cuatro años. Otro factor determinante en este período, a la hora de entender este tipo de conductas, es el negativismo que siente el niño. Por esta razón las manifestaciones agresivas alcanzan una mayor intensidad a su constitución como un hábito dentro de la interrelación con los demás. Las pataletas, las rabietas, los lloros, golpes y toda clase de gestos desproporcionados se erigen como distintivo comportamental.

A partir de los cuatro años la agresividad surge como respuesta a la frustración generada cuando el niño encuentra algún obstáculo en su "camino" para satisfacer sus deseos; el niño orienta su agresividad hacia el objeto o persona que se interpone entre los deseos y su consecución, y que el niño identifica como responsable de su propia insatisfacción.

Lo usual es que a los niños les cueste comportarse de forma cortés, considerada... éstas características al ser propias del comportamiento social habrán de ser adquiridas a lo largo del proceso de socialización, las irán aprendiendo e incorporando a su propia conducta. De hecho, en estas edades, en la interacción social es frecuente la existencia de conflictos y conductas agresivas.

Todo esto, y coincidiendo con Goodenough (1931), pone de manifiesto que cada niño utiliza un repertorio determinado de conductas agresivas con las que exterioriza su enfado y estado de contrariedad; esta situación alcanza su máximo desarrollo alrededor del año y medio de edad. Es a partir de entonces

cuando estas conductas empiezan a estar cada vez más controladas por el niño (antes son más azarosas y los ataques de furia son más incontrolados) que las va dirigiendo paulatinamente hacia el objeto frustrante.

La expresión manifiesta de la agresividad se va inhibiendo a medida que avanza la socialización, lo que implica un mayor desarrollo de los controles internos y de las formas más eficaces y aceptables de gestión de conflictos debido a la asunción, por parte del niño, de las reglas que rigen el derecho de los otros. Esto no implica de manera invariable que los niños de edades similares desarrollen el mismo tipo de conductas agresivas, ya se ha comentado que el abanico de posibilidades es amplísimo (Cerezo, 1997).

Estudios realizados sobre la relación entre las conductas desarrolladas por los niños, ponen de manifiesto que los niños, desde el segundo año de vida, son más agresivos que las niñas, y que además las formas de manifestar la hostilidad difieren entre sexos. Los niños exhiben conductas agresivas relacionadas con los ataques físicos en tanto que las niñas lo hacen más mediante el ataque verbal. Además las conductas agresivas tienen mayor duración en los varones (Kagan y Moos, 1962).

Para caracterizar las conductas agresivas y su evolución en la edad infantil puede tenerse como punto de referencia el estudio realizado por Bolman (1974); en él se pone de manifiesto cómo entre los cuatro y siete años la forma más usual de exteriorizar su hostilidad son los celos, envidia y constantes enojos orientados hacia los padres. Ahora bien, el blanco de las conductas suele estar desplazado hacia un hermano o algún igual. Su finalidad es dar salida a la frustración originada por el conflicto amor-odio generado a lo largo del proceso de interiorización de las normas morales. Para autores como Feshbach, este sería el momento de transición en el que la agresividad manipulativa deja paso a la hostil caracterizada por el deseo de hacer daño.

Entre los seis y catorce años van apareciendo múltiples formas de agresión que se suman a las prototípicas de las edades anteriores: fastidio, enojo, celos, censura, etc. Igualmente el objeto de las agresiones se extiende de los padres hacia los hermanos, semejantes, o inclusive, el propio sujeto. La razón de ser de estas conductas a estas edades pasa por “ganar, competir, asegurar la justicia, dominar los sentimientos”. Pero quizás lo más representativo de esta etapa sea

la aparición de la competencia, la sublimación y sustitución como consecuencia de una mayor racionalidad y autocontrol.

La agresividad que conforma la edad adulta, y que abarca toda la gama de sentimientos modificados de agresión que experimentan en relación con las actividades, el trabajo y el deporte, empieza a configurarse a partir de la adolescencia. El objeto recurrente es uno mismo, teniendo como finalidad el mantenimiento del equilibrio emocional; equilibrio estrechamente relacionado con la autoestima.

<b>Edad</b>	<b>Tipo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Otras cualidades</b>
Desde el nacimiento hasta los seis meses.	Displacer indiferenciado.	Ninguno.	Alivio o reducción de la tensión.	Con inclusión de todo el organismo, sin que haya diferencia entre el sí mismo y el objeto exterior.
Desde los seis meses a los 2 años.	Rabia semidiferenciada	Cualquier objeto frustrante, sea animado o inanimado.	Eliminación del objeto frustrante.	La diferencia entre el sí mismo y el exterior, aunque todavía vacilante, va estableciéndose gradualmente.
De 1 a 3 años.	Rabia dirigida, rabietas, enojo.	Objeto específico, habitualmente la madre o algún hermano.	Control o dominio del objeto frustrante; propósitos sádicos; lastimar, torturar, etcétera.	Se aplica el principio del talión ("diente por diente", cobran importancia el control y el dominio del objeto amado; es normal la lucha por el poder; predominan las descargas mo-trices; supuesta-mente, etapa de algunos actos delictivos, sádicos, etc.
De 2 a 5 años.	Rabia modificada y rabietas, ambivalencia, celos, envidia.	Objeto admirado o temido, en general los padres.	Resolución de mezclas conflictivas de amor y odio, conservación del amor de los padres, obtener reparación.	Intento de imitar a los padres e identificarse con ellos; de ahí que sea común la negación y el desplazamiento del enojo; cobran importancia las fantasías agresivas.
De 4 a 7 años.	Enojo, celos, envidia.	Como en el caso precedente.	Como en el caso precedente.	Comienza la internalización de las normas morales; se prefieren la fantasía y las expresiones verbales; son corrientes los desplazamientos, por ejemplo, a un hermano, o a un chivo emisario; abundan los juegos agresivos.

De 6 a 14 años.	Enojo, fastidio, disgusto, envidia, codicia, deseo, celos, censura.	Padres, hermanos, el mismo sujeto.	Ganar, competir, asegurar la «justicia», dominar los sentimientos.	La racionalidad el autocontrol cobran cada vez mayor eficacia; los niños pelean físicamente, las niñas verbalmente; son típicas la sustitución, la sublimación, la competencia.
De 14 años a la edad adulta.	Toda la gama de sentimientos modificados de agresión, experimentados sobre todo en relación con las actividades, el trabajo y los deportes.	Se vuelven dominantes las actitudes referidas a uno mismo.	Mantenimiento del equilibrio emocional, en especial en relación con la autoestima.	Aparece la capacidad de empatía con los demás y también la capacidad de pensamiento abstracto.

Tomado de Herbert (1983), Págs. 273-274

### **2. 3. Caracterización de los conflictos que se dan en la escuela.**

Teniendo en cuenta las distintas dimensiones que conforman la personalidad humana (véase la figura de Getzel, J. W. y Telen, H. A.) y que determinan por tanto las relaciones entre iguales pueden encontrarse cuatro tipos de conflictos en el aula.

- Disonancia entre las expectativas institucionales y los valores culturales fuera del aula. Las expectativas de las instituciones cristalizan en gran medida con las del profesor, que aspira a que sus alumnos trabajen de forma que superen los objetivos propuestos a la par que consiguen desarrollar satisfactoriamente sus potencialidades. Lo que implica un esfuerzo y una dedicación por parte del niño que choca con los valores que la sociedad actual prioriza, el hedonismo y la consecución inmediata de las metas. De este modo el aula y la sociedad mantienen una relación de incongruencia a los ojos del niño, viéndose abocado a un conflicto en lo que respecta a la conducta escolar.
- Conflicto entre las expectativas y la personalidad del individuo. Las posibles discrepancias existentes entre las expectativas propias del rol que desempeña cada uno y la personalidad del sujeto, llevan a éste a enfrentarse a la decisión de optar por *una mala integración personal* –

lo que redundaría en un aumento de la frustración e insatisfacción personal- o por *una mala adaptación al rol asignado*, convirtiéndole en un alumno poco efectivo, poco eficiente.

- Conflicto de rol. Dentro de esta categoría pueden encontrarse distintos casos; así, ocurre que ni siempre ni todos caracterizan de igual modo un mismo rol (p. e. qué debe hacer un director en un centro, o el tutor, o cómo debe actuar un alumno) generándose un conflicto en las *características* del rol. Consecuencia directa de estos conflictos son los que algunos autores denominan *conflictos de obligación* de un rol verbigracia un profesor universitario que intenta compaginar su labor docente con su función investigadora. Otro tipo de conflicto, derivado de los anteriores, es el que surge cuando una persona ha de compaginar varios roles a la vez dándose las dicotomías padre/madre – profesor/a o alumno/amigo, alumno/hermano... (Ross, 1999).
- Discrepancias entre necesidades y potencialidades del sujeto. Este conflicto de personalidad se refleja a la hora de desempeñar el rol incidiendo de este modo en la relación que el sujeto lleva con la institución y con todos sus componentes.

Por tanto puede suponerse que en función de la posición, de la importancia, del valor, en definitiva, del peso específico que las dimensiones antropológica, biológica... tengan en la caracterización de la personalidad de cada individuo, éste podrá adaptarse y gestionar los conflictos de clase de forma más o menos satisfactoria tanto en el ámbito personal como en el social.

## **2. 4. Los iguales y su relación en el aula.**

Este tipo de relaciones han ido despertando cada vez más interés en la investigación no sólo educativa sino también social. Los estudios realizados dejan patente la gran influencia que la interacción entre compañeros ejerce sobre factores educativos como pueden ser la adquisición de competencias, actitudes, conocimientos, consecución de objetivos...

Pero también en el aprendizaje de habilidades y destrezas sociales, control de los impulsos agresivos, nivel de adaptación de las normas, aspiraciones personales, autoestima... (Jonson, 1981). Por lo que las relaciones sociales en la etapa infantil tendrán una repercusión no solo secundaria ni a medio o largo plazo, sino que su influencia es molesta y perjudicial para el rendimiento escolar y el desarrollo social del niño en estas edades.

Son dos las cuestiones que han de intentar esclarecerse en pos de una mayor comprensión del asunto. De un lado se hace necesario conocer los mecanismos que contribuyen a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la interacción social; por otro, los tipos de relaciones sociales que los niños mantienen entre sí.

De la primera cuestión cabe destacar –como mecanismo que ayuda a comprender los resultados del aprendizaje- el papel de colaboración y ayuda que los alumnos mantienen entre sí y, consecuentemente, los posibles conflictos que de ahí se generan. Son estos procesos colaborativos los que facilitan la reestructuración del conocimiento del niño debido a los conflictos sociocognitivos.

Desde la psicología cognitiva se plantea la hipótesis del “conflicto sociocognitivo” que viene a decir que los sujetos realizan mejor sus tareas de aprendizaje trabajando en grupo que en solitario, siempre que exista una actitud de predisposición a tener en cuenta lo que el otro dice y, a la vez, la necesidad de confrontar puntos de vista moderadamente divergentes sobre la tarea en cuestión. De esta manera se genera un “conflicto sociocognitivo”, lo que provoca la movilización de las estructuras intelectuales existentes y fuerza a reestructurarlas dando lugar al progreso intelectual.



La escuela soviética representada por Vygotsky (1935/1979) postula el origen social de la inteligencia, así que no es sólo que la interacción favorezca su desarrollo, sino que está en su génesis.. Toda estructura psicológica superior se genera en un primer momento en un plano interpersonal, debido a la relación con las otras personas, para pasar después al plano intrapersonal, referido al propio individuo, mediante un proceso de interiorización en el que desempeña un papel fundamental el lenguaje, no sólo como medio de comunicación sino como elemento que posibilita la formulación de conceptos, ideas, relaciones, etc.

El principio básico de este enfoque es, por tanto, que el desarrollo cognitivo se manifiesta en el niño cuando éste participa en interacciones sociales, que sólo serán estructurantes en la medida en que susciten un conflicto de respuestas entre los compañeros. Visto lo cual hay que tener en cuenta dos aspectos, la interacción entre compañeros que desemboca en la creación de nuevas estructuras cognitivas (si es común viene denominándose coelaboración) y, en segundo lugar, el hecho de que los individuos que han “mantenido” un conflicto sociocognitivo también han confrontado sus respuestas heterogéneas.

Estudios que se han realizado al respecto, ponen de relieve las siguientes conclusiones principales:

- a) Las realizaciones colectivas son mejores que las de los niños que trabajan a nivel individual.
- b) La interacción social se conforma como un ámbito privilegiado, desde el primer momento que puede provocar un conflicto sociocognitivo, de desarrollo cognitivo.
- c) Los niños pequeños son quienes mayor partido sacan de las situaciones de interacción social.
- d) La interacción social puede hacer progresar a los individuos en su desarrollo cognitivo de forma duradera.
- e) Esta interacción social promueve no solamente un tipo determinado de aprendizaje sino el desarrollo cognitivo a nivel general.

De este modo, es fácil entender que las líneas de comunicación de la clase deben estar abiertas. En realidad, en una clase en silencio se darán pocas

conversaciones. Si la comunicación se suprime constantemente, el grupo quedará expuesto al fracaso y a una frustración permanente. Cuando el grupo es contrariado de ese modo, la comunicación adecuada queda además obstruida por sentimientos de hostilidad y resentimiento. Tales condiciones no son favorables para la enseñanza y sí muy propicias para el desarrollo de muchos tipos de problemas de conducta individual y de grupo. Cuando es posible para los niños comunicar libremente, si sienten que hay necesidad de hacerlo, se evitan o se resuelven muchos problemas. La tarea del maestro no consiste en restringir o evitar las comunicaciones, sino en cuidar que se desarrollen normas de comunicación que faciliten la enseñanza y estimulen las buenas relaciones.

De hecho la existencia de estudios al respecto de los efectos de una buena comunicación y sus consecuencias, quedan patentes no sólo en el ámbito de la socialización sino también en el campo del aprendizaje, puesto que el aprendizaje grupal ha demostrado ser más eficaz que el individual.

#### **2. 4. 1. Los roles y a las agrupaciones.**

No resulta nuevo el hecho de que para entender y explicar una conducta hay que tener en cuenta la situación en la que dicha conducta se produce. Bronfenbrenner (1976), desde el punto de vista de la investigación educativa, desarrolla lo que se viene conociendo con el nombre de “Ecología de la Educación”; así toda persona establece una relación dinámica con su situación, tomando la idea de Lewin, hasta tal punto que lo que hace cada individuo modifica las características del ambiente y, a la vez, según sea éste así actuará el sujeto.

Teniendo como marco de referencia el aula, los factores sociales influyen tan intensamente en el proceso de aprendizaje que lo determinan en gran medida. Entre estos factores, uno de los más importantes es precisamente el grupo de compañeros, al ser éste quien, más usualmente, premia o castiga las conductas de sus miembros.

Una falta de aceptación de los compañeros resquebraja la autoconfianza del estudiante debilitando su motivación a la hora de enfrentarse a los obstáculos académicos (Schmuck, 1978); aunque en un primer momento pudiera pensarse en el profesor como principal artífice de la actividad del alumno al

depender de él la organización de la clase, y en consecuencia, el tipo de interacción que se puede generar entre sus miembros, un análisis más detenido saca a la luz la red de relaciones con los compañeros, y que son estas relaciones las que forman el contexto en el que tiene lugar todo aprendizaje. Por tanto no es sólo la situación diádica entre profesor y alumno el determinante de este proceso de enseñanza-aprendizaje (Jonhson,1980). El profesor interfiere en los procesos de aprendizaje y en los relacionales. Sin embargo, el estudio de la dinámica del aula pone de manifiesto que es el propio grupo de alumnos quien genera, mantiene y modifica unas estructuras relacionales que no siempre están bajo el control del profesor y confieren una especial estructura al grupo.

Todos los miembros del grupo, por el mero hecho de pertenecer a él, están implicados en dichas estructuras relacionales, siendo el grado de participación e implicación grupal un factor que incide significativamente en los resultados académicos. Aunque todavía son escasos los conocimientos que tenemos acerca de los mecanismos psicológicos a través de los cuales las relaciones que se establecen entre los alumnos repercuten en los procesos de aprendizaje implicados en la realización de tareas escolares, podemos establecer alguna aproximación de la mano de las teorías evolutivas, tanto las pertenecientes a la escuela de Ginebra como a la soviética (de las que ya se han comentado sus rasgos definitorios anteriormente).

De modo que en los procesos de interacción en la clase han de tenerse en cuenta los factores motivacionales (la intención con que los alumnos participan en las tareas de aprendizaje) y los afectivos que dan lugar a las actitudes y/o sentimientos que unos tienen con respecto a otros.

Estos afectos se sitúan en escalas bipolares: aceptación-rechazo, cariño-antipatía, agresor-víctima, igualdad-sumisión, colaboración-imposición, etc. Otros aspectos de gran relevancia son el autoconcepto académico y el ánimo con el que afronta la tarea, donde desempeña un importante papel la historia personal de éxitos o fracasos escolares (Romero, 90). El conocimiento de estos factores es fundamental para acercarnos a la realidad social del aula (que no es sino lo que se postulaba al empezar este epígrafe).

#### **2. 4. 1. 1. Un aproximación al clima social del grupo-aula.**

Al estudiar el entramado de relaciones socioafectivas dentro del aula, destaca la existencia de una estructura informal que está presente a la vez que la formal -propia de la institución- y que establece los roles según el estatus de cada individuo. Como en el resto de la instituciones, para abordar su estudio resulta de utilidad seguir la línea metodológica de la Sociometría, creada por Jacob Moreno, que la define como el estudio de la organización y evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos prescindiendo de la estructura interna de cada individuo (Moreno, 1954). En todo grupo cabe distinguir tres dimensiones:

Estructura externa o formal, convencional. Los vínculos que unen a los individuos están determinados por el rol o papel oficial que cada uno ocupa en el grupo.

Estructura interna o informal, de origen espontáneo; está basada en las atracciones personales, sentimientos, preferencias, etcétera. Moreno la llama «matriz sociométrica».

La realidad social, síntesis e interpretación dinámica de las dos anteriores.

La fundamentación teórica de esta metodología reside en que los procesos de interacción dentro del aula están determinados por la popularidad de sus miembros dentro del grupo. Así, en función de las elecciones o los rechazos que los demás hagan de un sujeto podemos distinguir en cada grupo-aula tres tipos sociométricos diferentes:

a) El alumno popular. Por prestigio exterior o destrezas; por cabecilla, valentón al que sigue el grupo, aunque no lo acepte, por temor; o bien por encarnar el ideal del grupo, en cuyo caso sería el líder indiscutible, es aquel sujeto que es elegido por la mayoría de sus compañeros.

b) El alumno aislado. Aquel al que nadie, o casi nadie, elige. Está desatendido u olvidado y de hecho pasa inadvertido.

c) El alumno rechazado o impopular. Es aquel que resulta ser el más rechazado. Así como la popularidad tiene efectos muy positivos para el sujeto, la falta de popularidad puede ejercer sobre el alumno diversos efectos que además son muy duraderos y profundos:

Hay quienes tratan de reforzar su autoestima tratando de adquirir prestigio a través de actividades compensatorias. Otros acrecientan su agresividad, fanfarronean, mienten, buscan una posición de notoriedad para compensar su frustración. En otros, fomenta el aislamiento y desarrolla satisfacciones sustitutivas solitarias, a la vez que se acrecientan los sentimientos de incapacidad e inferioridad.

De este modo, la conducta que los niños adaptados mantienen con sus compañeros se caracteriza por un alto nivel de participación en el grupo y por una mayor frecuencia con que se dirigen amistosamente a sus compañeros, les atienden y refuerzan.

El ser aceptado por el grupo correlaciona positivamente con distintos aspectos del comportamiento psicosocial y contribuye especialmente a acrecentar la sensibilidad hacia las necesidades sociales de los otros. Asimismo, encontramos correlaciones importantes entre adaptación socio-emocional y aceptación por parte de los compañeros.

La conducta de los rechazados, por el contrario, se caracteriza por frecuencia muy superior de contactos agresivos, por manifestar expresiones de desacuerdo y demandas de atención sobre sí mismo y por ausencia de refuerzos positivos hacia los demás (Hartup, 1967).

En esta línea parece fácil entender que cada niño se organiza en el grupo-aula y se sitúa en relación con los demás lo que le ayuda a poner en orden el mundo que le rodea y a construir su personalidad (Vayer y Roncin, 1989). De este modo, cuando un individuo se incorpora a un grupo se enfrentan dos tendencias: el deseo de dominio y el de afiliación. Pueden adoptarse enfoques diferentes para estudiar el dominio social. Uno podría ser definir el dominio como la capacidad para apropiarse de un recurso y como eje desde el que se evalúan las relaciones sociales y estructurales del grupo. Y el segundo desde una perspectiva distinta que trataría de identificar los esquemas conductuales del niño frente a sus iguales, en comportamientos de dominio y subordinación. Un tercer enfoque podría basarse en las relaciones de poder y de estatus en el grupo, consistiendo en la identificación de las formas específicas que adoptan los intercambios sociales.

Cabe apuntar un cuarto enfoque (Cerezo, 1997), y es el que pueden aportar los adultos que tienen relaciones cotidianas con la infancia. En general, éstos opinan que la mayoría de los comportamientos sociales son de carácter amistoso e incluyen intercambios positivos tales como la cooperación, la ayuda y los juegos colectivos. Sin embargo hay experiencias de fenómenos de agresión entre iguales cuya explicación podría basarse en el hecho de la desintegración que sufre el niño cuando ingresa por primera vez en el medio escolar. El mundo establecido en su medio familiar se ve relegado a otro espacio y tiempo –quizás a un segundo plano-, al tiempo que su deseo de ser y de hacer se acrecienta por la novedad y el ambiente: los espacios, los objetos, el modelo de los otros. No obstante sus deseos se encuentran con los de sus iguales provocándose un conflicto que se resolverá en función de su temperamento y su historia personal. Serán estas situaciones conflictivas las que harán que se esfuerce en prevalecer sobre el otro o se verá sometido a él (comportamientos de dominancia o sumisión) aunque también puede replegarse en sí mismo incurriendo en el aislamiento. Fuere como fuese, la experiencia del contexto material y relacional le permitirá encontrar a aquel o aquellos que lo acepten descubriendo el placer de pertenecer a un grupo y de experimentar el ser reconocido y apreciado por los otros. Este sentimiento es tan gratificante que los comportamientos sociales aumentan a medida que el niño se adapta y se integra en el nuevo contexto, es decir, refuerza la conducta prosocial.

Ahora bien, las condiciones que influyen en la conformidad de los niños con los grupos de pertenencia (Johnson 1980) están relacionadas con el grupo como colectivo y con el individuo.

a) Condiciones referentes al grupo:

- La importancia de las normas para el grupo.
- Una concienciación de la existencia de la norma.
- La supervisión de la norma para su aprobación.
- Premios y castigos como refuerzo severo.
- Cohesión fuerte del grupo: cuanto más integrado esté el individuo mayor será su conformidad.
- No discrepar con la normativa de otros contextos.

b) Referentes a las características de la persona:

- La confianza en sí mismo que incidirá en un menor conformismo.
- Dependencia-Independencia. La necesidad de aprobación se relaciona con la conformidad.
- Conformismo. El conformista es respetuoso con la autoridad.

Schmuck (1983) hace un análisis sobre los motivos que facilitan la interacción de los alumnos dentro del aula que puede ayudarnos a comprender el porqué de estas relaciones; a modo de resumen, destacamos los siguientes:

- *Deseo de poder*, como capacidad efectiva de controlar las alternativas de conducta de que disponen otras personas. Esta necesidad de control del grupo está en relación con el problema de la incertidumbre cognitivo-emocional y pone de manifiesto la necesidad de una vivencia de seguridad. En el ámbito escolar, para muchos alumnos las reacciones de sus compañeros son imprevisibles y limitan el desarrollo de sus planes individuales. «Es una tentación que sufren algunos alumnos de controlar la conducta de sus compañeros para conseguir una mayor expansión del yo». (Beltrán, 1987, pág. 371.)
- *Deseo de competencia*. Caracterizado por el deseo de logro, eficacia y destreza, con el fin de ser considerado «importante» por los compañeros.
- *Deseo de afiliación*, que persigue la sensación de ser aceptado y querido por el grupo.

También son diversos los modelos explicativos del rol del grupo en el desarrollo individual; basándonos en las aportaciones de Díaz-Aguado (1986) pueden resumirse como sigue:

a) *Enfoque cognitivo-evolutivo*. Estas teorías, como ya hemos comentado, apuntan que el grupo de iguales resulta ser una fuente de conflictos sociocognitivos. Es decir, el grupo obliga a cada individuo a poner de manifiesto las estructuras operacionales, los esquemas de pensamiento y las propias opiniones, que al ser confrontadas con las de los otros miembros dan lugar a la necesidad de volver a estructurarlas con el consiguiente crecimiento intelectual.

b) *Perspectiva etológica*. Desde esta teoría se resalta el papel de la interacción con compañeros en el control de la agresividad. El método observacional, característico de la etología, ha permitido declarar que la relación entre iguales es la pieza clave para la socialización de la agresividad, así como para la génesis de conductas prosociales y de liderazgo.

c) *Perspectiva socio-grupal*. Destaca la influencia de los iguales en la transmisión de las normas culturales, concretando, entre otros aspectos, el papel de los compañeros y el profesor en la conformación de éstas y la importancia que la sensación de pertenencia al grupo y el desarrollo del sentido comunitario tienen para un buen ajuste social. Según esta perspectiva, en el grupo se dan dos tipos de alumnos: los adaptados y los rechazados. El resultado de estas relaciones, elecciones y rechazos, confrontaciones y sentimientos de pertenencia es la propia estructura de cada grupo social.

d) *Teorías del aprendizaje*. En las edades tempranas la imitación y la uniformidad se conforman como una de las manifestaciones claras de integración y adaptación al grupo de iguales (la forma de hablar de sus compañeros, y especialmente las normas de comportamiento social de sus amigos). Las razones que parecen motivar este hecho son reforzar la pertenencia al grupo y la necesidad de competencia, de manera que el individuo quiere ser como los demás, pero a ser posible un poco más. Los alumnos de estatus más popular ejercen un efecto especial como agente de cambio de conducta del grupo. Ejemplo de esta aceptación relevante es cuando los alumnos populares ejercen de “tutores” en la rehabilitación de niños con conductas problemáticas. Desde esta perspectiva, el grupo de iguales actúa como agente que refuerza el aprendizaje y a su vez ofrece modelos para el mismo. Estas teorías comparten con el enfoque sociogrupal el supuesto implícito de que el grupo de iguales cumple, o puede cumplir, un importante papel en la transmisión de normas culturales.



### **2.4.1.2. Abusos entre compañeros. El bullying.**

En la última década y tras unos estudios pioneros en el mundo escandinavo, y muy particularmente en Noruega donde se llevó a cabo una campaña nacional para su prevención, los abusos entre compañeros han tomado la categoría de tipo de hecho conflictivo al que dar atención. Las agresiones entre escolares son parte del currículum oculto. No es un fenómeno nuevo, ni puede manifestarse que va más o menos en aumento, simplemente se es más consciente de su existencia y por primera vez empiezan a haber estudios que indican su frecuencia, el número de alumnos involucrados, lugares, etc. y una serie de variables de interés científico y académico.

Este fenómeno se da en todos los centros escolares con más o menos intensidad, su importancia radica en que puede representar un gran daño psicológico, social y físico para el alumno que lo sufre, lo ejerce o lo contempla. Es por tanto un fenómeno altamente complejo que necesita estudio y reflexión.

Las agresiones y violencia entre alumnos adquieren distintas formas: Algunas son más exteriores o físicas, otras pueden manifestarse más soterradamente y sólo mostrarse de forma verbal. En muchas ocasiones se nutre de presiones y juegos psicológicos que en último término acaban por coaccionar y minar al más débil de la relación. Abarcan una amplia gama de conductas que pueden concluir en maltrato personal entre compañeros, en rechazo social de algún chico y/o en intimidación psicológica.

Se trata de situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro/a compañero/a y lo someten a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc. aprovechándose de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse –además estas acciones se producen durante un tiempo prolongado. Este comportamiento es llamado bullying en el mundo anglosajón y mobbing en el mundo escandinavo. Es difícil una traducción correcta de estos vocablos ya que son términos coloquiales que se refieren a una amplia gama de conductas.

Las consecuencias de este tipo de situación son complejas y multifacéticas. Están involucrados no ya sólo aquellos que desarrollan el

proceso de intimidación, humillaciones, agresiones, sino todos los demás agentes que al no participar, o bien consienten el acto (compañeros) o bien desconocen (padres, profesores) y en ambos casos refuerzan la acción intimidatoria, no participando o consintiendo.

Dan Olweus, de la Universidad de Bergen, desarrolló los primeros criterios para detectar el problema de forma específica, en 1978, permitiendo diferenciarlo de otras posibles interpretaciones como: juego turbulento, acto disruptivo, incidente puntual o bromas y relaciones de jugueteo entre iguales propias del proceso de maduración del individuo.

Los abusos, maltratos entre compañeros o bullying, se refiere a una acción en la que un individuo es agredido, intimidado por otro/otros individuos convirtiéndose en víctima incapacitada para defenderse por sí misma.

Para que una agresión se considere «abuso y/o maltrato» ha de cumplir los siguientes requisitos:

- a) La agresión puede ser física, verbal o psicológica.
  - Física referida a agresiones del cuerpo.
  - Verbal referida a insultos, motes, burlas, etc.
  - Psicológica referida a aislamiento, rechazos, chantajes, etc
- b) Existe una relación de desequilibrio de poder, de indefensión. Víctima-agresor. No puede referirse a una pelea concreta entre dos individuos en igualdad de condiciones, en equilibrio social, psicológico.
- c) La acción tiene que ser repetida, ha de haber ocurrido durante un tiempo prolongado.

El espectro de tipos de “bullying” es muy amplio y variopinto. La mayoría de los autores (Smith y Thompson, 1989, Olweus, 1978, Tattum y Lane, 1989) vienen identificándolo como acciones intimidatorias donde se dan una serie de combinaciones de agresiones físicas, verbales y psicológicas. Además autores como Besag (1989) añaden el “aspecto moral de intención”, de difícil cuantificación, aunque elemento importante en cuanto a la modificación de comportamiento y cambio de actitud. Sin embargo, su definición está sujeta a constantes revisiones según avanzan los estudios sobre su naturaleza.

De este modo Smith y Sharp (1994) lo consideran “un abuso sistemático de poder” y Randall (1996) añade, con acierto, que a menudo es el miedo al que está sujeto la víctima lo que causa el dolor e inhibe sus acciones y se convierte en el abuso en sí, sin tener que llegar a una repetición de sus acciones. Randall define este tipo de acciones como “un comportamiento agresivo que surge de un intento deliberado de causar daño psicológico y/o físico a otra persona”. Se infiere que las intimidaciones entre alumnos pueden suponer todo un mundo soterrado de relaciones negativas donde impera el poder de los unos o el uno, y el dolor y el miedo del que lo sufre.

Hasta el momento, los trabajos de investigación sobre este tema se han centrado más en estudios descriptivos que en aportaciones explicativas de interpretación teórica. La urgencia en detener dichos actos y la necesidad de desarrollar un entramado de intervenciones para paliar y prevenirlos ha estimulado la elaboración de diseños donde se agrupan la exploración, la descripción y la intervención educativa.

Se citará un caso en el que se ven plasmadas gran cantidad de las características vistas hasta el momento y que facilitará la comprensión del concepto “bullying”:

“Luis de catorce años solía sentarse y mantenerse cercano a sus compañeras de clase. De carácter introvertido, delgado y de mirada baja no socializaba con los chicos de su clase. Hijo de madre viuda y con una hermana, se sentía cercano a su familia y se le consideraba el bebé en su seno. Al final del primer trimestre, tras haberse formado los grupos de amigos y amigas, este se adhirió a un grupo enteramente de chicas siendo él el único chico. Sus maneras eran cuidadosas y nunca emitía gritos, ni grandes risotadas. Un grupo de compañeros comenzaron a meterse con él. Le empezaron a llamar “marica”, después de lo cual se mofaban de que sólo fuera con las chicas y le empujaban y gastaban bromas pesadas constantemente. Ningún chico quería sentarse a su lado y siempre mantenían una sonrisa burlona cuando se referían a Luis. Un día en el gimnasio, el único lugar donde no guardaba la protección de sus amigas, le quitaron la mochila se la tiraron por el suelo, le insultaron y le escondieron sus pantalones y ropa. Todos salieron a su debido tiempo del vestuario, él se quedó rezagado y consiguió la regañina del profesor. Tras este incidente, las burlas se incrementaron hasta que un día una profesora detectó que algo extraño estaba ocurriendo dado el tono de mofa que utilizaban sus compañeros para hablar de él..”. (Tomado de Fernández, 1998; 49).

## **2. 4. 2. La integración de los sujetos con inadaptación social.**

La escuela es el primer marco institucionalizado fuera del ámbito familiar con el que se enfrenta el niño. Tanto es así, que es ahí donde realmente se inicia su socialización<sup>2</sup>. Desde una definición literal de integración, la entendemos como la acción de unir las distintas partes que conforman un grupo social. Por tanto, la integración ha de considerarse desde una doble perspectiva: a) como conjunto de elementos interdependientes, en situación de igualdad, entendido éste bien como una distribución equitativa de derechos y deberes sociales (Bronston,1974), bien desde una corriente humanista, como el principio rector de la racionalidad práctica de la acción social, en el sentido que nos orienta, ayuda y mentaliza a aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes y algunos más diferentes (Ruiz,1994) y b) como adición de elementos que completan una realidad, en la que la participación activa del sujeto es la característica que mejor delimitaría la auténtica situación de integración social (“la integración es el hecho de estar entre los otros, con los otros, de tener un rol y un lugar en un grupo o una sociedad; en definitiva de aportar una contribución”. Trannoy, 1978, pág. 32).

Esta conceptualización requiere de una operativización que permita verificar en la práctica si un sujeto está o no integrado. Robbins (1979) señaló tres imperativos que son imprescindibles para que se confirme la existencia de una auténtica integración: a) el alumno tiene los mismos derechos y responsabilidades que el resto de sus compañeros; b) el alumno se comporta de una manera similar a la del resto de sus compañeros, y c) el alumno. utiliza únicamente los servicios adicionales que realmente necesita. Según estos criterios podría considerarse como más integrado a aquel alumno que desarrolle un mayor número de conductas que favorezcan el acercamiento a las mismas actividades de aprendizaje y a los mismos privilegios, obligaciones y limitaciones que tengan la mayor parte de los compañeros que comparten con él el aula. Asimismo, no puede obviarse el papel de los elementos integradores que potencien dicho estado de igualdad, por lo que tendrían que considerarse los

---

<sup>2</sup> Entendida como el proceso a través del cual logrará integrarse en condición de miembros participante en la sociedad en la que vive.

siguientes elementos como factores determinantes en la integración social del sujeto en el aula:

*a) Factores relativos al alumno desintegrado*

Las habilidades sociales del sujeto determinan todo propósito instruccional. Lindsley (1965), en un estudio con 200 maestros, encontró que para éstos el 60,5% de los problemas que presentaban sus alumnos se debían a conflictos derivados de la inadecuación y desajuste de las conductas sociales, y sólo un 33% para los vinculados al rendimiento académico. Tanto es así que el profesorado prefiere un alumno cuyas dificultades estén relacionadas con la adquisición de repertorios académicos que a un estudiante que presente un comportamiento desadaptado, indisciplinado o disruptivo.

*b) Factores relativos al profesor*

El profesor incide en la recuperación del alumno socialmente desintegrado a través de una doble vía:

- De un lado, adoptando una metodología y un estilo de enseñanza que se ajusten a las necesidades y características del sujeto (estilo de aprendizaje, creando un clima de clase óptimo para el establecimiento de interacciones sociales integrativas).
- De otro, potenciando las interrelaciones positivas entre el alumnado a través de la introducción de actividades instruccionales centradas en el empleo de grupos de trabajo que favorezcan las interacciones entre semejantes.

*c) Factores relativos a los compañeros*

La influencia entre iguales en el desarrollo social del niño es indudable. La mayor proximidad física, el tiempo de contacto entre ellos y, cómo no, la facilidad de identificación con un igual con experiencias semejantes, necesidades y canales de comunicación son factores que permiten dicho desarrollo social.

Estas virtudes se acrecientan cuando el alumno se encuentra desintegrado socialmente y ello es susceptible de ser tratado a través de un compañero que podrá adoptar tres modalidades distintas: como modelo, como tutor o como terapeuta.

*d) Factores relativos al entorno físico*

Los pupitres perfectamente alineados frente a la mesa del profesor, la orientación de la pizarra, en definitiva, la organización física tradicional de nuestras aulas, dificulta la interacción entre los compañeros. Pero además favorece el aislamiento y el que los niños socialmente desintegrados se inhiban debido a una reducción en la participación y desempeño social (quienes ni siquiera pueden ver la cara de la mayoría de sus interlocutores).

Si bien es cierto que existen factores que condicionan las actividades de participación y las relaciones sociales (el tamaño de la escuela y del aula, la ratio profesor-alumnos, su densidad...) también lo es la agrupación que el profesor realiza al organizar sus clases. En este sentido, Dunn y Dunn (1978) realizaron una investigación en la que encontraron que según una serie de criterios de preferencias de los alumnos éstos debían ser agrupados siguiendo las siguientes directrices: el sector central de la clase se destinaría a los alumnos que prefiriesen trabajar en grupo grande. En los extremos, junto a las ventanas, se efectuarían actividades de trabajo individual, y a ambos lados se colocarían grupos de trabajo reducidos. Por último, las díadas de alumno-tutor se distribuirían heterogéneamente. Pudiera parecer una organización excesivamente compleja, nosotros la denominaríamos dinámica y abogaríamos por un tipo de organización que, al menos, fomentara el trabajo cooperativo como metodología organizacional más integradora.

### **2.4.2.1. Organización de la clase.**

Las investigaciones sobre organización y control de clase se han centrado en la estructura de la clase y los procesos de instrucción (especialmente referidos a acciones llevadas a cabo por los profesores) que promueven orden y la implicación de los alumnos en la tarea, que a su vez se ven como pre-requisitos para la consecución de los objetivos curriculares (Evertson y Harris, 1992)

Pero, ojo, promover una clase donde impere el orden no significa un silencio continuo y/o absoluto ni tampoco una obediencia ciega a las reglas impuestas desde la normativa general. Sino más bien se refiere a una suerte de elementos que se conjugan en una situación particular para conseguir que los alumnos trabajen de forma homogénea, conjuntada o grupal en una actividad con una metodología dada. Según esto, una clase puede estar sumergida en ruido, movimiento, conversación, etc, y considerarse ordenada. Las condiciones de una actividad, en un aula varían dependiendo de las intenciones y de la situación del grupo. Un ambiente ordenado resulta de la habilidad del profesor para controlar y guiar esa actividad, de la calidad de las relaciones interpersonales que se den y de la forma en que se desarrollan las actividades.

La importancia de las primeras semanas de clase para sentar las bases de las normas a seguir en el aula, las expectativas que se quieren cumplir, las demandas que se les va a exigir y los modos de proceder que se van a ejercitar, podría definirse como la socialización de los alumnos en la rutina de la clase. Estas primeras semanas deben reflejar una autoridad impregnada de clarificación y asertividad. Habrá que aclarar la organización del trabajo y la metodología a seguir. Se crea un clima “por aprender”. Si no se consigue comunicar este interés, pronto se verá cómo el grupo-clase se convierte en disruptivo y surgirán los conflictos. Entrado el curso escolar, la relación profesor-alumno se suaviza, surgen los afectos y se flexibilizan los procedimientos.

La consistencia en la actuación de los profesores hará que el alumnado pueda predecir las consecuencias de sus actos tanto para bien como para mal. Según Tattum (1989a), la inconsistencia en la aplicación de las reglas que se hayan marcado dentro del aula precipita los enfrentamientos. Esta inconsistencia

puede ocurrir con rasgos tan sutiles como cuando un profesor reacciona de forma diferenciada hacia alumnos diferentes. Estos lo perciben como un símbolo de injusticia y de falta de fiabilidad. En la literatura especializada está constatado el “etiquetado” y el tratamiento diferenciado en base a la reputación del alumno, posiblemente el mayor índice de “tratamiento especial” se reitera en aquellos alumnos considerados como “muy buenos estudiantes” a los que se favorece, en muchos casos con sentimiento de merecimiento e inconscientemente, dado su buen modelado ante el resto del alumnado. Por ello debemos cuidar el llamado “efecto pigmalión” en el cual nuestras expectativas sobre el alumnado resultan en una profecía de autorrealización (Rosenthal y Jacobson, 1968). Esto aconseja apelar a las conductas que un alumno puede estar haciendo en un momento determinado pero no atribuirle la cualidad de esa conducta a su ser. De ahí la utilización del verbo estar (estar inquieto) y no el de ser (ser inquieto y/o revoltoso).

Los aspectos no verbales del control del aula por parte del profesor son consideraciones importantes en cuanto a la mejora o deterioro de la dinámica de instrucción. El profesor debería moverse dentro del aula y no permanecer siempre alrededor (detrás preferentemente) de la mesa. No limitarse a la utilización de la pizarra y con ello restar supervisión a los rincones al fondo del aula. En casos de alumnos cuchicheando, alterando las explicaciones con comentarios chistosos, desatendiendo y realizando otras tareas ajenas a la marcha de la clase, el profesor puede invadir el territorio acercándose a los chismosos, tocando levemente el hombro del distraído, enviando mensajes con los ojos o con las demandas de atención.

Esta supervisión silenciosa ayuda a no centrar la atención en la conducta disruptiva sino a centrarse en la tarea, prever posibles incidentes, ejercer una autoridad subliminal. En muchos casos las llamadas constantes por parte del profesor a un alumno o varios alumnos disruptivos sólo provoca interrumpir la marcha de la clase, de ahí que varios autores propongan desatender la conducta disruptiva dentro del aula, dentro de lo posible, reforzando las pautas de trabajo y utilizando llamadas a las normas y no tanto a los individuos.

Hay que tener en cuenta que el muchacho/a disruptivo quiere “llamar la atención”, hacerse notar aunque sea como “el molesto”. Llamadas a parte después de clase es la opción que muchos profesores proponen para aclarar la



situación con dichos alumnos. También es aconsejable en estos casos enseñarles a contar hasta diez y controlar su impulsividad antes de contestar o expresar su descontento.

Kounin (1970) nos explica cómo el control del profesor dentro del aula atiende a tres dominios:

1) Los profesores ven grupos, es decir, observan lo que está ocurriendo en todo el aula y cómo se está desarrollando la actividad en su totalidad.

2) Los profesores observan comportamientos que se desvían de los objetivos de la tarea. Esto permite detectar y reconocer a tiempo el comportamiento no correcto, posibilitando una intervención pronta y eficaz.

3) Los profesores controlan el ritmo y la duración de una actividad y su adecuación al tiempo estimado.

El profesor ha de atender a varias demandas a la vez dentro del aula, explicar y controlar que todos estén atentos, ayudar a unos y ser requerido por cinco manos en alto a la vez desde el otro lado de la clase, explicar a unos con palabras y atender con las manos a otro, corregir y escuchar para inmediatamente responder. Esta facultad se adquiere con la práctica y en muchos casos es agotadora; sin embargo, es esencial conservarla para educar a nuestros alumnos.

De ahí que los profesores deban aprender a interpretar el escenario de aula a la vez que instruyen, explican, preguntan, atienden demandas, argumentan, etc., que supone el proceso de enseñar.

### **2. 4. 3. La sociedad y el menor inadaptado socialmente.**

Una sociedad exige un orden que regule las relaciones entre sus miembros y que sea garante de la consecución de los objetivos comunes. Es sólo mediante la socialización como se consigue la conformidad del comportamiento individual. Aunque este proceso de socialización no basta para asegurar esa adaptación en el comportamiento. Así la sociedad desarrolla una serie de instrumentos encaminados a que los individuos se sometan a las normas establecidas. Es el denominado control social. De este modo el inadaptado tropieza, en primer lugar, con las instituciones jurídicas, encargadas de

diagnosticar y decidir el tratamiento. Todas las demás actuaciones (psicológica, sociológica, asistencial, educativa...) parten de este planteamiento.

La expresión más fuerte de inadaptación social es la expresión, por parte del menor, de su conflicto o dificultad social en forma de delito. Para regular éstos, existen leyes estatales, autonómicas... en nuestro caso es la Ley orgánica 4/1992 de 5 de junio (sobre reforma de la Ley reguladora de la competencia y el procedimiento de los juzgados de menores) donde se contemplan varias posibilidades de intervención. Prima el hecho de evitar el internamiento del menor, dirigiendo la sanción hacia una forma de resocialización de carácter eminentemente educativo, y nunca punitivo (sólo se impondrá la privación de libertad personal en el caso de que el menor haya cometido algún delito grave en el que exista violencia contra otra persona o reincidencia en sus delitos, y siempre que no haya otra medida más adecuada).

Las medidas son:

1. *Libertad vigilada*: que intenta que el menor lleve una vida normalizada, es decir, que asista a la escuela y haga lo que hacen sus iguales, al tiempo que permanece en su ambiente familiar. El educador debe intentar que se cumpla el contenido educativo de la sentencia.
2. *El acogimiento por otra persona o núcleo familiar*. Al ser un acogimiento impuesto, el menor lo suele vivir como un castigo impuesto hacia él. Además, esta medida se hace muy difícil por la escasez de familias que se prestan a ello. Sin embargo, es la medida más integradora ya que el conflicto de estos adolescentes viene provocado, en la mayoría de los casos, por el medio en que habitualmente se desenvuelven; cambiar este contexto por otro más normalizado constituye la mejor medida reeducativa y facilita la integración social del joven.
3. *Servicio en beneficio de la comunidad*. Con esta medida se pretende que sea el propio trabajo del sujeto, en favor de aquellos a quienes ha perjudicado, el que vehicule la reeducación y reinserción del menor en la sociedad. Existe algún problema legal para esta medida ya que los menores de 16 años no pueden realizar ningún tipo de trabajo.

4. *El internamiento en un centro de reforma.* Es la más grave de las medidas judiciales en tanto que supone la privación al menor de su libertad separándolo de su ambiente familiar. El menor suele vivirlo como un encarcelamiento, por lo que cualquier tipo de medida reeducativa no suele dar fruto, además de que en sí misma la medida no favorece lo que se persigue: la integración social del sujeto.

Este planteamiento sobre la ley nos lleva a cuestionarnos su eficacia en cuanto a la reeducación e integración de estos niños-adolescentes en la sociedad por lo que cabe preguntarse si está en consonancia con el principio de normalización o por qué fallan los mecanismos de prevención.

## **2. 5. Instrumentos para la medida del clima social.**

Encontramos en el mercado algunos instrumentos estandarizados que nos permiten una aproximación, bastante fiable, a la forma en que los alumnos perciben el clima social donde están inmersos: el sociograma, las escalas de Clima Social de Moos, Moos y Trickett, en su versión española; también puede medirse el nivel de socialización a través de la Batería de Socialización BAS-3 de Silva y Martorell.

### **2. 5. 1. Un instrumento para la medida de los roles y las agrupaciones en el aula: el sociograma.**

Para acercarnos al estudio de la estructura interna de un grupo destacamos el test sociométrico (Moreno, 1972) por su fácil aplicación y gran utilidad. Es un instrumento que permite detectar el grado en que los individuos son aceptados o rechazados en un grupo, es decir, su estatus dentro del mismo, descubrir las relaciones entre los individuos y, por tanto, conocer sus tres dimensiones o estructuras grupales.

El procedimiento del test sociométrico o sociograma comprende los siguientes pasos:

- a) **Fijación de criterios.** Qué es lo que pretendemos estudiar: aceptación, rechazo, contexto, etc .Clima social del grupo-aula

b) **Formulación de las preguntas** a todos los miembros del grupo para que elijan a aquellos individuos a los que más desearían y menos desearían tener como compañeros en determinadas actividades. Conviene que sean sencillas, realistas y concretas. Pueden tener carácter positivo o negativo. Podemos establecer items como: ¿A quién elegirías como compañero de clase?, ¿A quién no elegirías como compañero de clase? Es conveniente fijar un número determinado de elecciones; un número suficiente puede ser tres.

c) **Elaboración de las respuestas.** Aplicación de la prueba.

d) **Organización de los resultados:** confección del diagrama o sociograma.

e) **Análisis e interpretación del sociograma**

Sus normas de aplicación son similares a las de cualquier prueba estandarizada; podemos apuntar las siguientes:

1. Motivar al alumnado para su realización.
2. Situar a los alumnos de manera que les sea difícil ver el ejercicio de otros compañeros.
3. Escribir en la pizarra la lista de clase colocando delante el número de orden y exceptuando a aquellos alumnos que falten de manera prolongada.
4. Repartir la hoja con las preguntas y esperar a que rellenen sus datos personales.
5. Explicar en qué consiste la prueba. Leer el encabezamiento y comprobar que lo han entendido.
6. Indicar que pueden hacer, como máximo, tres elecciones en cada ítem, si éste el número de elecciones prefijado, y para ello deberán escribir los números correspondientes a los sujetos elegidos por orden de preferencia.
7. Subrayar la conveniencia de responder a todas las preguntas.
8. Proponer un tiempo para resolver dudas y a una señal dar comienzo a la prueba.
9. Dar tiempo suficiente para que terminen todos. Normalmente son suficientes quince minutos.
10. Procurar que durante la realización hagan el menor número de preguntas posible.

Una vez recogidos todos los cuestionarios se analizan los resultados siguiendo las pautas que se reseñan a continuación:

1.º Elaboración de una hoja de respuestas global para cada grupo mediante un cuadro de doble entrada, de manera que en el eje de ordenadas figuren los números correlativos de los alumnos y en el eje de abscisas los números o nombres correspondientes a las variables que hemos considerado. Cada cuestionario ha de quedar reflejado copiando en el mismo orden los números que el sujeto haya escrito en su hoja.

2.º Para evaluar las preferencias del alumnado puede optarse por la siguiente solución: a la primera elección se le conceden tres puntos, dos a la segunda y uno a la tercera. Una vez ponderadas las respuestas se pasa a elaborar la “matriz sociométrica” que consiste en un cuadro de doble entrada en el que a la izquierda, en su línea de ordenadas, se colocan los números correlativos correspondientes a los alumnos como electores; en su parte superior, en la línea de abscisas, se coloca la misma numeración considerados ahora como sujetos que pueden ser elegidos, de manera que la lista en vertical significa “sujetos que eligen a...”, y la lista en horizontal “sujetos elegidos por...”.

Para trasladar los datos de cada alumno a este cuadro se procede como sigue: supongamos que en el primer criterio o variable, el alumno 1 ha elegido a los alumnos 7, 4 y 10; ponderadas estas elecciones como se ha establecido, equivaldrían a tres puntos para el alumno 7, dos para el alumno 4 y uno para el alumno 10. Estos valores serán los que se deberán plasmar en nuestra matriz de elecciones, y así lo haremos sucesivamente con cada alumno. Las elecciones recíprocas serán resaltadas poniendo su valor entre paréntesis.

3.º Una vez trasladados los datos a la tabla, se calcularán algunos valores de gran utilidad. Estos son los siguientes:

<p><math>S_p</math> = Número de veces que ha sido elegido un sujeto. <math>S_p</math> = Sumatorio del número de elecciones recibidas. <math>P_e</math> = Suma del valor de las elecciones recibidas. <math>E_p</math> = Número de sujetos que ha elegido cada sujeto. <math>R_p</math> = Número de reciprocidades.</p>
--

Puesto que todos los datos en un mismo cuadro son de difícil manejo, puede elaborarse una sociomatrix independiente para cada una de las variables del sociograma.

4.º Interesa conocer el significado exacto de los datos obtenidos a partir de la sociomatrix. Por ejemplo, un alumno que ha logrado 8 elecciones, ¿sería popular en la clase?. Igualmente siempre interesa obtener un criterio común de comparación entre los grupos, para así poder comparar los resultados hallados con los demás. Para ello puede aplicar el cálculo llamado “probabilidad teórica del azar”. Para su formulación remitimos al libro de Moraleda (1978) titulado Sociodiagnóstico del aula. Aplicando este cálculo estadístico, podremos conocer:

- a) La media de elecciones emitidas por todos los alumnos de la clase.
- b) La probabilidad de que un alumno elija a otro.
- c) La probabilidad de que un alumno no elija a otro.
- d) La función binomial de la probabilidad.
- e) La puntuación estándar de la probabilidad, con un margen de error del 5%.





Existe un procedimiento más sencillo usando la tabla de Bronfenbrenner, teniendo en cuenta que sólo puede utilizarse con fiabilidad si el número de elecciones permitidas es fijo y el grupo está configurado entre 15 y 35 sujetos. A continuación, la siguiente tabla (y a modo de ejemplo) nos permite establecer los límites superior e inferior en cada caso.

<b>Nº Elecciones</b>	<b>Un criterio Lím. inferior</b>	<b>Lím. superior</b>	<b>Dos criterios Lím. inferior</b>	<b>Lím. superior</b>	<b>Tres criterios Lím. inferior</b>	<b>Lím. superior</b>
1	Ninguna	4	Ninguna	6	0	8
2	Ninguna	6	0	9	1	12
3	0	7	1	11	3	15
4	0	8	2	13	5	18
5	1	9	4	16	9	22

5.º Una vez realizadas las operaciones pertinentes nos encontramos con dos resultados que equivalen a los límites superior e inferior. Los valores del test sociométrico mayores que el límite superior serán significativamente positivos. En el caso de las elecciones estos alumnos serán populares; en el caso de los rechazos, estos alumnos serán rechazados. Los valores del test sociométrico menores que el límite inferior serán significativamente negativos. Pondrán de manifiesto a los alumnos aislados o a los no rechazados. Los valores no significativos serán aquellos que estén comprendidos entre ambos límites.

No obstante y a pesar de que la matriz sociométrica contiene todos los datos de nuestro test, en ocasiones (cuando el grupo no es muy amplio) es conveniente a la hora de comprenderlo representarlo mediante un croquis que puede ser colectivo o individual. Para realizar un sociograma de grupo es conveniente seguir los siguientes criterios:

- a) En una hoja de papel se dibujan tres círculos concéntricos.
- b) En el círculo interior se colocan los números que corresponden a los sujetos significativamente positivos; en el anillo intermedio, los no significativos; en el anillo exterior, los significativamente negativos. Es conveniente colocar a todos los chicos en una misma parte del gráfico y a las chicas en otra.
- c) Los chicos se representan por un triángulo y las chicas por un círculo con su número en el interior.
- d) Como sistema de representación de la dirección de las elecciones, rechazos o percepciones, se usan los siguientes símbolos (Se pueden diferenciar por medio de colores. Si el grupo es muy numeroso es preferible hacer un diagrama para cada criterio).

<i>Elección/Rechazo.</i>	
<i>Elección/Rechazo recíproco</i>	
<i>Elección/Rechazo supuesto</i>	
<i>Reciprocidad supuesta</i>	

e) La intensidad en las elecciones/rechazos se indicarán poniendo en el extremo de la flecha tantas puntas como valores ponderados represente.

No obstante lo expuesto con anterioridad, contamos en el mercado con un programa informático para el tratamiento de los sociogramas, el “Sociograma” de Almar y Gil.

6.º El nivel de cohesión del grupo o grado en que sus miembros se sienten motivados a permanecer en él se calcula mediante la fórmula que expresa el cociente entre *el número total de elecciones recíprocas* y *el número posible de elecciones recíprocas*.

Este valor medido en unidades porcentuales será óptimo cuando se sitúe entre los límites 55-75, será bajo cuando no llegue al límite inferior y excesivamente alto cuando sobrepase el 75%.

Los resultados del sociograma pueden ser de gran utilidad para situar a los alumnos en equipos de trabajo, de actividades deportivas, etc., a la vez que acercan al profesor a la realidad social del grupo de manera que pueda reconocer a los alumnos que atraviesan por dificultades en la relación social, los que están bien relacionados, las pandillas o pequeños subgrupos, el índice de cohesión del grupo, etc., aspectos todos ellos de gran valor a la hora de organizar el trabajo en el aula. Debemos tener en cuenta que el panorama relacional no es estático, sino cambiante, por lo que se aconseja repetir la aplicación del sociograma cada cierto tiempo.

### **2. 5. 2. Escalas de Clima Social de R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett.**

*(Adaptación española de Fernández Ballesteros, R., y Sierra, B. (1984).*

Estas Escalas de Clima Social fueron diseñadas y elaboradas en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), bajo la dirección de R. H. Moos (1974). Se trata de ocho escalas de estructura similar que evalúan el clima social en diversos ambientes entre los que se encuentran el familiar y el escolar. La batería puede ser aplicada a adolescentes y a adultos.



### **2. 5. 2. 1. Escala de Clima Social en la Familia.**

Esta escala aprecia las características socio-ambientales de la familia. Evalúa y describe las relaciones interpersonales entre todos sus miembros, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. Está formada por 90 elementos, agrupados en 10 subescalas que definen tres dimensiones fundamentales:

1. Relaciones: grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y grado de interacción conflictiva. Está integrada por tres subescalas: Cohesión (CO) o grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan; Expresividad (EX), grado en que se permite o se anima a los miembros a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos; y Conflicto (CT), que mide el grado en que se expresan libremente y abiertamente la ira, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia.
2. Desarrollo: evalúa la importancia que tienen dentro de la familia los procesos de desarrollo personal. Esta dimensión comprende las subescalas de Autonomía (AU), que evalúa el grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones; Actuación (AC), o grado en que las actividades, tales como escuela o trabajo, se enmarcan en una estructura orientada a la acción o a la competencia; Intelectual-Cultural (IC), que mide el grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales; Social-Recreativo (SR), que evalúa la participación en este tipo de actividades; Moralidad-Religiosidad (MR), que mide la importancia que se da a las prácticas de tipo ético-religioso.
3. Estabilidad: estructura y organización de la familia y grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la misma sobre otros. La forman dos subescalas: Organización (OR), importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia; Control (CN), o grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas establecidas.

Los índices de fiabilidad de ésta Escala, sometida al estudio de consistencia interna a través del coeficiente alfa, se encuentran en límites muy satisfactorios.

El empleo de esta escala nos ayudará a conocer el grado en que el ambiente familiar puede estar influyendo en la formación de conductas competitivas o por el contrario en el desarrollo de conductas pasivas, y qué aspectos concretos de la relación entre sus miembros las facilita.

#### **2. 5. 2. 2. Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES).**

Esta escala evalúa el clima social en el aula atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase. Se puede aplicar a todo tipo de centros docentes.

Los principios utilizados en el desarrollo de la escala se derivan principalmente de las aportaciones teóricas de Henry Murray (1938) y de su conceptualización de la presión ambiental. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental, y que éste ejerce una influencia directa sobre la conducta. La escala consta de 90 elementos agrupados en cuatro grandes dimensiones:

- Relaciones: grado en que los alumnos están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Tiene tres subescalas: Implicación (IM), que mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y cómo disfrutan del ambiente creado; Afiliación (AF), que mide el nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos, y Ayuda (AY), que evalúa el grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos.
- Autorrealización: valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Comprende dos subescalas: Tareas (TA), que evalúa la importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura y Competitividad (CO), que mide el grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.
- Estabilidad: evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Está integrada por tres subescalas: Organización (OR) o

importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares; Claridad (CL), que mide la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de una normas claras y el grado en que el profesor es coherente con esa normativa; y Control (CN), que mide el grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores.

- Cambio: evalúa el grado en que existen novedad, diversidad, y variación razonables en las actividades de la clase. Está compuesta por la subescala Innovación (IN), que mide el grado en que los alumnos contribuyen a planificar actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

En los estudios de la adaptación española de la escala CES, los coeficientes de fiabilidad «alfa» indican que los índices, aunque no muy elevados, son satisfactorios.

El propósito de esta prueba se basa en que aprecia aspectos relevantes para la evaluación de las relaciones entre los escolares, entre los profesores y los escolares, actitud hacia la actividad escolar y valor que le atribuye a la misma. Destaca la valoración del grado de afiliación y competitividad.

### **2. 5. 3. Batería de Socialización (Autoevaluación). BAS-3 de Silva y Martorell (1987).**

Se trata de un Cuestionario de dos categorías de respuesta que evalúa las siguientes dimensiones de conducta social: Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones sociales (con un polo negativo de conducta antisocial, especialmente de tipo agresivo), Retraimiento social, Ansiedad Social/Timidez y Liderazgo. Contiene también una escala de Sinceridad. Su aplicación está estimada para jóvenes de 11 a 19 años. Esta versión permite explorar a través de la percepción que los sujetos tienen de su conducta social aspectos relacionales de personalidad que ayudarán a conocer y valorar el clima social del grupo y cómo se sitúa cada individuo en él.

Los elementos correspondientes a cada escala se presentan mezclados. El contenido de cada una de las cinco escalas es el siguiente:

- Consideración con los demás (Co): detecta sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados.
- Autocontrol en las relaciones sociales (Ac): recoge una dimensión claramente bipolar que representa, en su polo positivo, acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto, y en el polo negativo, conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina.
- Retraimiento social (Re): se aparta tanto activa como pasivamente de los demás hasta llegar, en el extremo, a un claro aislamiento.
- Liderazgo (Li): valora el grado de influencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.
- Sinceridad (S): pretende valorar el grado de tendencia al disimulo.

En cuanto a la fiabilidad de esta batería, sometida al estudio de consistencia interna a través del coeficiente alfa, los resultados se encuentran en límites muy satisfactorios.

Las normas de interpretación permiten la elaboración de un perfil individual, según las puntuaciones alcanzadas en cada una de las subescalas, en términos de: sensibilidad social, tendencia a la agresividad e indisciplina o por el contrario acatamiento de normas, extroversión o retraimiento, temperamento asertivo o timidez y sentimientos de pertenencia al grupo.

A modo de conclusión con respecto a los distintos instrumentos que se pueden utilizar para el estudio del clima social en el que se desenvuelve el niño se proponen desde aquí las escalas de Clima Social de Moos, Moos y Trickett, en la Familia y en el Centro Escolar. Pero no olvidamos que el nivel de socialización de cada miembro del grupo es un factor determinante en la caracterización del mismo, para cuya valoración puede ser un buen instrumento la batería de Socialización BAS-3 de Silva y Martorell. Todavía descendemos algo más en el conocimiento del clima social del aula a través del análisis de su estructura informal, para lo cual proponemos el empleo del sociograma.

## **2. 6. El estatus y la conducta grupal ante la agresividad.**

Además de lo tratado hasta aquí, tiene una especial importancia el hecho de que muchas conductas indeseables que se llevan a cabo en el aula, se adquieren y mantienen en gran parte por el refuerzo que proporcionan los propios compañeros (Patterson, Littman y Bricker,1967; Cerezo y Esteban,1992).

Las investigaciones de Cerezo (1991) y Cerezo y Esteban (1992, 1994) apuntan que en la interacción dinámica entre escolares se encuentran tres grupos bien diferenciados:

- El grupo mayoritario de bien adaptados, que generalmente mantienen relaciones positivas con sus compañeros.
- Un grupo mucho menor en número de alumnos agresores o bullies.
- Un grupo de alumnos víctimas, también muy inferior en número.

Los datos recogidos de los distintos estudios e investigaciones pueden ser indicativos de cómo el grupo refuerza las conductas agresivas. Así puede destacarse cómo el grupo valora más positivamente a los bullies que a las víctimas, y en consecuencia se hace referencia a un mayor sentimiento de afiliación en los primeros y por otro lado que las víctimas se sientan más apartadas y solitarias.

La conducta de las víctimas puede llevar al grupo a interpretaciones erróneas que repercutirán en su aislamiento y rechazo del propio grupo; a veces, son los que pasan más inadvertidos y en otras ocasiones expresan con mayor frecuencia demandas de atención sobre sí mismos, lo que desde el grupo suele interpretarse como un gesto cobardía o debilidad de carácter. Además, suelen presentar alguna minusvalía.

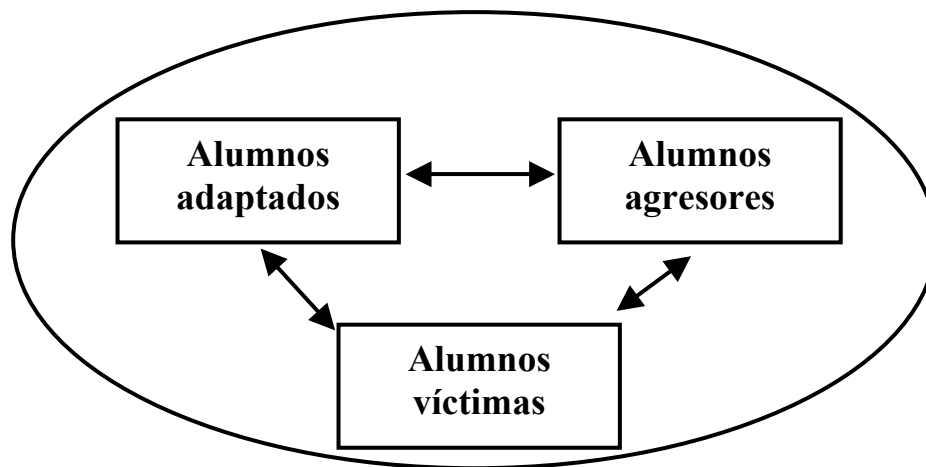
Curiosamente tanto los agresores como las víctimas encuentran falta de refuerzos positivos hacia los demás compañeros, aunque por lo anterior puede entenderse que es menor en el caso de los agresores, a causa de la escasa consideración que muestran hacia los demás, en especial hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados.

Ante el grupo, los “matones” cuentan con una importante baza a su favor: son considerados los más fuertes del grupo, lo que les confiere un estatus de cierta relevancia, y además suelen ser los mayores del grupo (superando en uno o dos años la media de edad del grupo). Las peleas suelen ser empezadas por ellos, siendo los que de hecho pegan o maltratan a otros, que a pesar de no estar bien visto no impide que sean más populares que las víctimas; lo que hace suponer que de alguna manera tienen un mayor reconocimiento social. Es normal que tengan su propio grupo de seguidores o formar pequeños grupos dentro del grupo general, cosa que no le ocurre a la víctima, que generalmente está sola.

Por el contrario, las víctimas son consideradas débiles y cobardes, se les tiene manía y aunque sean mejores estudiantes apenas son elegidas (el 3% de sus compañeros). Lo que pone de manifiesto que en los grupos de escolares hay otros factores externos a la propia tarea de aprendizaje que están incidiendo poderosamente en la interacción social. En el capítulo siguiente ampliamos los resultados de esta investigación.

No pude obviarse el factor edad puesto que se convierte en una característica discriminante entre bullies y víctimas, comprobando que los bullies suelen ser mayores a la media de edad del nivel al que están adscritos. Asimismo cuanto mayor es la distancia de edad existente entre un alumno y su entorno escolar más frecuente es que éste muestre conductas agresivas; estos datos deberían, cuando menos, hacernos cuestionar muy seriamente el tema de la repetición de curso, especialmente si lo que se pretende, así, es la «recuperación» del alumno.

Para concluir podría decirse que la interacción dinámica en el aula de los tres subgrupos de alumnos que en ella se encuentran mantiene y refuerza la conducta agresiva de los bullies y la situación de victimización de las víctimas.



### **REFUERZO CONSTANTE**

Aunque nos hemos centrado en el estudio del aula, no debemos olvidar que ésta es una parcela de un contexto mucho más amplio: el centro escolar, que el ambiente generado por la institución como tal a través de sus preceptos, currículos, normas, etc., orienta al grupo hacia una determinada forma de interacción profesor-alumno y también de los alumnos entre sí. De manera que será muy diferente si están basadas en la cooperación, en cuyo caso facilita y favorece la convivencia pacífica entre iguales, o si por el contrario se inclina más hacia la competitividad haciendo suyo el lema “que gane el mejor”, contribuyendo así al fomento de conductas poco socializadoras (Cerezo, 1997).

Es el momento de plantearse la importancia de la intervención a nivel curricular que implique a toda la comunidad educativa y no sólo a los alumnos directamente implicados. Algunas de cuyas iniciativas se expondrán más adelante.

## CAPÍTULO TERCERO

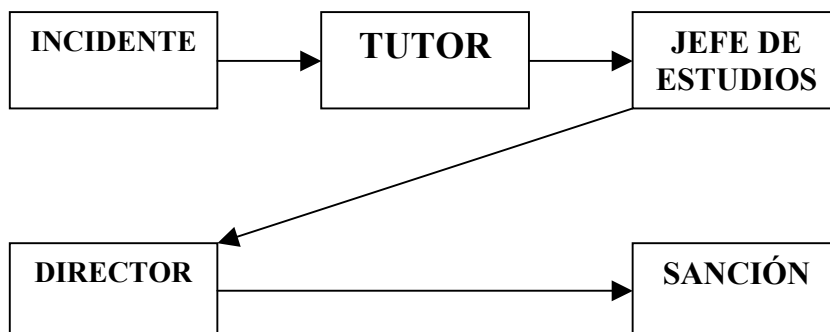
---

### 3.1. Tipos de hechos violentos.

Una vez revisadas las causas que generan, originan, justifican y explican los incidentes agresivos, indisciplinados y conflictivos en el marco escolar, debería aclararse qué tipos de hechos de esta índole se manifiestan en dicho ámbito.

En primer lugar la conflictividad escolar toma diferentes formas tales como disrupción, violencia entre iguales, agresiones profesor-alumno, robos, etc. No pueden agruparse todos los incidentes que se dan en los centros bajo una misma etiqueta puesto que así se estaría sesgando la realidad escolar, desvirtuándose. Y en segundo lugar, el que todos los conflictos se describan con un término genérico: “problemas de disciplina” supone inmediatamente un estado de crisis y consecuentemente una aplicación del Real Decreto de Derechos y Deberes de los alumnos.

Al categorizar cualquier incidente como indisciplina se aplica el modelo tradicional de solución de conflictos dentro de las escuelas, que sigue ineludiblemente el siguiente esquema:





Si bien es cierto que dependiendo de la gravedad del hecho, este modelo supone diferentes estratos de actuación; su estricta aplicación a menudo crea un vacío, puesto que:

- a) Rara vez tiene un matiz recuperador.
- b) Se observa el incidente de forma puntual relegando el contexto en el que ocurrió dentro del currículum oculto.
- c) Se tratan exclusivamente los síntomas de un problema (el incidente en sí).
- d) El problema profundo que motivó dicha conducta queda sumergido en la oscuridad.

No debe caerse en mensajes rotundos ignorando que la conflictividad es parte del quehacer educativo, ni magnificar la conflictividad considerando que nos impide realizar el proceso de enseñanza. Por ello es necesario que utilicemos términos concretos que describan tipos de hechos violentos y/o conflictivos. No es lo mismo hablar de interrupción que de violencia entre alumnos, no es lo mismo hablar de intrusión de personas ajenas que de absentismo escolar; puesto que sus tratamientos y repercusiones en el centro educativo son distintos y, en tanto que esto es así, también ha de serlo su valoración.

Aunque cada tipo de hecho conflictivo exige unas intervenciones diferenciadas que apuntan a tres objetivos básicos: prevención, intervención y resolución del conflicto (por tanto, y por ejemplo, las medidas a tomar serán diferentes para solucionar el absentismo que para intervenir en la mejora de las relaciones entre iguales).

Cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo, a menudo surgen los actos disruptivos dentro del aula. Esta interrupción atiende muy especialmente a la imposibilidad de instruir por parte del profesor o, formulado a la inversa, la dificultad del alumnado de aprender debido a los desórdenes, indisciplina, desmotivación y apatía en el proceso de enseñanza dentro del aula. Este tipo de conflictividad en las escuelas es el más abundante, del que más se habla entre profesores en los pasillos y que de forma cotidiana representa el reto de educar.

Sin embargo, aunque no sale en los medios de comunicación y no se afronta como un hecho violento por la inmensa mayoría de la sociedad, es causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y del alumnado y cultivo de una escalada de conflictos.

A pesar de ya haber matizado algunas características sobre lo que es susceptible de ser considerado violencia, seguiremos profundizando en pos de una mayor claridad conceptual. En esta línea aclaratoria, sólo cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual, se considera violencia. La violencia física puede tomar la forma de pelea, agresión con algún objeto o simplemente un daño físico sin importancia aparente. La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, motes y expresiones dañinas. Esta es sin duda la más usual y por ello la más repetida y visceral. La violencia psicológica a menudo pasa desapercibida y se refiere a “juegos” psicológicos, chantajes, reírse de, sembrar rumores, aislamiento y rechazo, como elementos más usuales. En esta categoría se puede incluir los abusos entre alumnos, y las agresiones entre profesores-alumnos y alumnos-profesores. El abuso entre alumnos pasa significativamente desapercibido y se viene considerando dentro del currículum oculto como proceso de maduración, siendo percibido en algunos casos como un proceso inevitable. Las agresiones profesor-alumno, pueden mantenerse en el ámbito del miedo, el alumno no se atreve a asertar su necesidad de ser respetado, o en el otro extremo puede suponer un gran escándalo público de magnitudes desproporcionadas. En ciertos casos son los profesores quienes tras una escalada del conflicto con algún alumno reciben agresiones, insultos o amenazas. En ciertas ocasiones puede convertirse dicho profesor en el chivo expiatorio de un grupo negativo que entra en una pugna de autoridad y poder. La relación profesor-alumno tiene una asimetría de poder. Pues bien, esta heterogeneidad relacional (que también se ha tratado anteriormente) puede producir sentimientos de venganza, miedo y rencor. A veces simboliza la personalización del rechazo a la escuela por parte de un alumno en un profesor determinado que por su falta de autoridad, debilidad (juventud, vejez, aspecto físico, tipo de asignatura que imparte, etc.), se convierte en blanco fácil donde apuntar.

Su solución en casos graves trae consigo un daño emocional muy doloroso por las dos partes. Por desgracia siempre exige que uno gane a

expensas del otro, dado el contexto de poder en el que está inscrito. La mediación y la negociación en estos casos también es asimétrica pues el cuerpo de adultos exige que “la autoridad” quede restituida por miedo a un declive colectivo de la misma. Sólo los afectos, la sinceridad y la actitud positiva entre las dos partes pueden restituir la relación.

La violencia puede ser también indirecta pudiendo acabar en algunos casos en vandalismo o destrozo. En última instancia, estos actos de destrozo no son más que un síntoma, la afloración de un desajuste entre norma y acto. El destrozo puede ir dirigido intencionalmente hacia una persona en concreto y entonces convertirse en violencia indirecta de agresiones interpersonales.

Los robos de pequeños enseres y de objetos importantes en laboratorios, talleres, etc. representan otro tipo de conflictividad. También existe gran proporción de robos pequeños entre compañeros (Fernández y Quevedo, 1991), muy especialmente entre los de menor edad. Los robos de material escolar necesitan por un lado supervisión cuidadosa en las aulas específicas por parte del profesor, y un clima de responsabilidad compartida en el alumnado, que puede ayudar tanto para que estos no ocurran como en los incidentes de robos entre alumnos.

La asistencia a la escuela de jóvenes ajenos al centro conlleva una situación de riesgo al poderse producir situaciones descontroladas y no sujetas a las normativas escolares. Este fenómeno se está incrementando en centros públicos con puertas abiertas y falta de supervisión de entrada. Su solución pasa por el cierre de puertas y supervisión de los accesos de entrada al recinto escolar. Los centros de enseñanza no siempre cumplen los requisitos arquitectónicos idóneos para su supervisión. Esta debería ser una variable importante al diseñar futuras escuelas por la administración pública.

Otro aspecto que es de especial relevancia es el que ante la obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años se ha incrementado el absentismo dentro de las escuelas, lo que se define como la falta de asistencia de los alumnos a clase con regularidad que en algunos casos viene acompañada de la falta de comprensión por parte de las familias de la necesidad y obligatoriedad de la asistencia del alumnado, justificando todo tipo de faltas,

utilizando al adolescente en trabajos familiares o profesionales y fundamentalmente creando una disociación entre fines escolares y familiares.

### **3.2. Naturaleza de los abusos entre compañeros.**

La persistencia de estos hechos no es privativa de ciertos grupos sociales, sino que ocurre en todo grupo social. Es decir, en todo centro escolar existe en mayor o menor grado. Dependiendo del contexto social y de la edad de los sujetos tomará unas formas u otras, variará en intensidad, abarcará a más o menos individuos. En todo caso siempre simbolizará un abuso de poder por parte de los más fuertes, o aquellos que se hacen más fuertes al acorralar a la víctima y ostentar su dominación ante los demás compañeros. Es lo que Rosario Ortega ha denominado “el esquema dominio-sumisión” .

Mucha información sobre las características de estos incidentes proceden de cuestionarios anónimos. Las acciones intimidatorias son justificadas por los jóvenes de diferentes maneras. Fernández y Quevedo (1992) tras revisar unas mil redacciones realizadas por alumnos de catorce-quince años en las que se narraban historias vividas durante su vida escolar, consiguieron establecer unas categorías de razones, tipos o prototipos de los participantes en la agresión.

Los alumnos tendían a incluir una causa que justificaba las agresiones, un algo, a menudo en la víctima, que le hacía diferente y que constituía la causa de la agresión. En otras narraciones describían a los agresores y sus métodos de agresión. Se constataron los papeles de víctima y de agresor y salió a relucir el caso de agresor-víctima que diferentes estudios (Olweus, 1978; Ortega Merchán, 1997) constatan estadísticamente. Los prototipos de causas exteriores que explican los hechos para los alumnos son diferencias debidas a gordura, defecto físico, delgadez, pobreza-suciedad, vestimenta inadecuada (no ir a la moda), racismo, ramificaciones familiares (enfrentamiento entre las familias de los involucrados), ruptura de pareja, delegado, empollón, homosexual, buscona y agresiones profesor-alumno, alumno-profesor. Igualmente, hay que valorar la incidencia de casos de abusos contra niños, compañeros de integración, que debido a su condición de minusvalía física o psíquica presentan mucha mayor probabilidad de convertirse en objeto de burlas y agresiones.

Aunque de esta forma sólo pueden identificarse las justificaciones externas que los alumnos describen como instigadoras o provocadoras, éstas pueden ayudar a detectar situaciones de riesgo en los individuos, en el aula y/o en el centro escolar. Aunque el complejo entramado que supone una escalada de abusos y agresiones y su ocultamiento están produciendo estudios psicológicos más profundos. Así se ha estudiado que la apariencia física aunque pueda suponer una condición de riesgo no necesariamente implica una agresión, y Olweus (1978) explica cómo esas diferencias eran pretextos que los agresores utilizaban para abusar de las víctimas.

En palabras de los propios alumnos lo identifican como: meterse con, abusar, reírse de, insultar, pegar, agredir, ser egoísta, hacer una cobardía, etc. Por otro lado el mundo investigador y científico utiliza términos como maltrato, abuso, violencia, instigar, hostigar, acosar, etc. Los jóvenes y niños/as aunque no utilizan el término “maltrato”, lo saben interpretar e identificar, al igual que el término “abuso” que inmediatamente identifican como ambivalencia de poder de diferente naturaleza. Por lo que un alumno que intenta comunicar su situación de riesgo no expondrá que le estén maltratando, sino “se están metiendo conmigo” o bien describirá las acciones con las cuales está siendo vejado, es ese momento cuando podemos identificar un comienzo de maltrato entre alumnos.

### ***3.3. Agresiones por parte de un grupo<sup>3</sup>.***

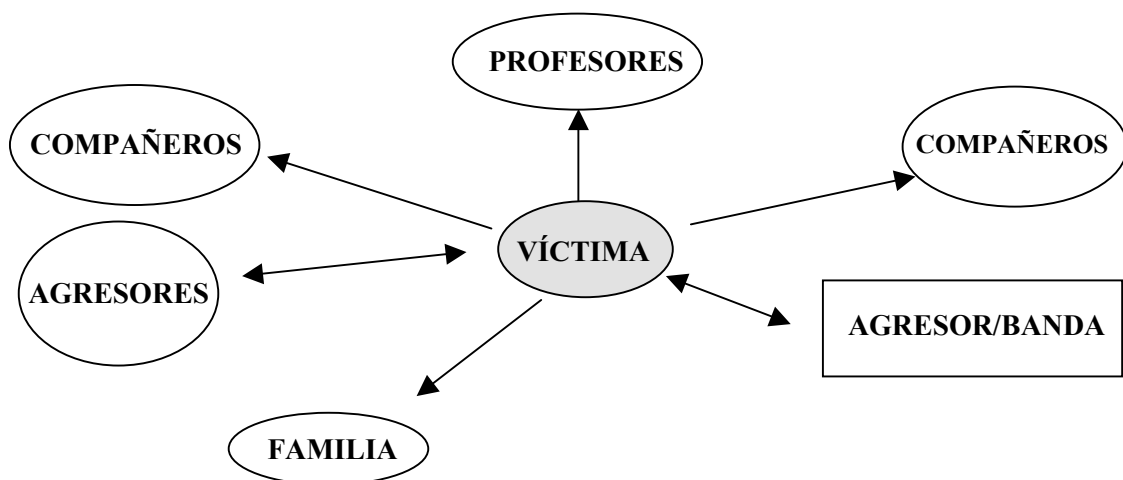
En el caso de abusos por parte de un grupo hacia un chivo expiatorio se pueden producir diversos actos que causan un clima de miedo e inseguridad por ejemplo: exigir dinero, no dejar hablar y reírse en su cara, amenazar, etc. El modelo clásico de abusos entre iguales muestra el perfil de agresiones por parte de un grupo a una víctima, aunque recientes sondeos nos aclaran que se identifican gran cantidad de agresiones de individuo a individuo con estas características. Primero es la víctima quien la padece al verse sometido al hostigamiento de un grupo de compañeros. Dependiendo de la reacción de los otros (los compañeros), la víctima se quedará sola ante el grupo o conseguirá apoyo de algún otro amigo. El grupo refuerza sus vínculos de afiliación a través

---

<sup>3</sup> Tanto este epígrafe como el siguiente complementan el punto 1.3. por lo que algunos aspectos que aparecen a continuación ya habrán sido comentados.

del hostigamiento compartido creando un campo de influencia de la agresión que en caso de no cortarse a tiempo puede impregnar el clima relacional del grupo clase y abarcar a otros muchachos.

Si observamos el cuadro siguiente una vez comenzados los ataques que pueden tomar acciones diversas (poner mote, reírse de, romper enseres, etc.) (Fernández y Quevedo, 1992) la víctima se va aislando. Sus amigos se mantienen cercanos pero fuera del foco de los agresores, pues en caso de que se incluyan en el núcleo de la víctima, ellos también serán victimizados. Es, justamente, en este estadio en el que la acción educativa desde el centro escolar puede incidir con más contundencia. Si conseguimos que, una vez comenzados los ataques (tomen la forma que tomen) la víctima sea apoyada por su grupo de iguales cercanos, si además hay una conciencia moral de que actuar de esta manera es “inadmisible”, y si la víctima tiene cauces dentro del contexto escuela donde se sienta capaz de comunicar sus miedos, entonces podremos controlar las relaciones entre iguales, para que no alcancen los niveles de abusos que observamos en nuestras escuelas.



Mientras tanto el resto de los compañeros se mantiene en los límites de la agresión. Si preguntamos a estos si saben qué está ocurriendo suelen soslayar la información y ocultar los hechos. Simboliza esta acción una falta de solidaridad, una frialdad ante la injusticia, un sentimiento de “a mí no me ha pasado, mejor no meterme en líos”. Los observadores pueden tomar cuatro posturas o dilemas morales:

- Promover y/o participar activamente en las agresiones.
- Apoyar pasivamente las agresiones.
- Rechazar pasivamente las agresiones.
- Enfrentarse activamente a las agresiones.

Estas cuatro actitudes pueden ser ejemplificadas con “historias de vida” (biografías) (Fernández y otros, 1991) de los propios alumnos y trabajar el dilema moral en nuestro currículum. Es la fuerza del otro, del compañero la que determina en muchos casos si una agresión cesa o se incrementa. Por otro lado tanto los profesores como los familiares suelen no conocer el alcance e intensidad de los hechos, manteniéndose alejados de los escenarios donde se desarrolla el proceso de agresión. En otras ocasiones las intimidaciones son consideradas como “casos de chicos” sin requerir intervención. La víctima se siente indefensa y en muchos casos culpable. Entiende que ha hecho algo mal, que lo merece puesto que nadie le apoya. Su aislamiento psíquico, su falta de comunicación con adultos el desconocimiento de estos sobre los hechos, la falta de solidaridad entre compañeros... socavan la fuerza y la autoestima de la víctima produciéndose el proceso que denominábamos (en epígrafes anteriores) como “victimización”.

### **3.4. Características de la víctima.**

Existen diferentes tipos de víctimas y no todas comparten las mismas características, si bien, todas ellas tienen una baja popularidad entre sus compañeros y producen el rechazo suficiente como para no ser capaz de recibir la ayuda de sus iguales.

La víctima típica padece miedo y como consecuencia tiene una infancia o adolescencia infeliz. Esto está asociado a baja autoestima y posible fracaso escolar. Tiene mayor tendencia a la depresión, puede fingir enfermedades e incluso provocarlas en su estado de estrés. La popularidad de la víctima entre sus compañeros está por debajo de su o sus agresores lo que le impide comunicarse y relacionarse con sus propios compañeros. En edad adulta, este rasgo puede perdurar y producirle dificultades en las relaciones sociales. Las

relaciones familiares suelen ser cercanas y algunos autores indican que está sobreprotegido, las habilidades para enfrentarse al mundo de fuera no son aprendidas en el seno familiar incidiendo finalmente en su desarrollo social.

También la víctima tiene responsabilidad en el fenómeno: su falta de asertividad y seguridad en sí misma ayudan a su hostigamiento. Sus gestos, su postura del cuerpo, sus dificultades en la interpretación de los mensajes dentro del discurso entre iguales y su falta de "simpatía" le hacen flaco favor. Habrá que enseñarle a decir "no" , a expresar sus ideas y deseos, a comunicar sus sentimientos, a codificar los mensajes ajustados al contexto. Por ello, se ha tratado con prácticas en habilidades sociales trabajando la autoestima, la asertividad, la presión de grupo, etc.

Sin embargo, hay que tener cuidado y abordar esa condición de indefensión sin culpabilizar al sujeto. La víctima interpreta que el problema esta dentro de sí misma y, en algunos casos, que se lo merece, lo que inhibe sus posibilidades de comunicar su situación a otras personas. Además siente que comunicar le debilitaría aún más ante los ojos de sus compañeros lo que le desprestigiaría. Es por esto por lo que deben crearse, o cuando menos, ayudar a crear canales seguros de comunicación dentro de la escuela que faciliten la actuación en casos de abusos.

La categoría de víctima recoge un número variado de descripciones, pero en todos los autores se encuentra la categoría «víctima-agresor» (Ortega, 1994; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Olweus, 1979, Smith y Sharp, 1994). Esta categoría representa la estrategia más corriente para salir de la situación, "me atacas, yo ataco".

En muchos casos el foco del hostigamiento no es el agresor sino una tercera persona donde se reproduce el ciclo de victimización. Según Stephenson y Smith (1989) estos niños/as son los menos populares entre los compañeros y físicamente más fuertes que la víctima típica. Se les provoca con facilidad y ellos provocan a sus compañeros a su vez. También en grupos-clase donde existe un alto índice de victimización, estrés entre iguales y malas relaciones, se dan también mayor número de incidentes de interrupción. El clima de clase se hace agobiante para algunos de sus miembros impidiendo su proceso educativo e instructivo, generando mensajes de ataque-defensa, poderío-sumisión.



Por otro lado estos autores también distinguen entre la víctima típica y la «víctima provocativa» que busca la atención de los espectadores y muy especialmente entre el grupo de compañeros. Esta víctima provocativa logra el antagonismo y participa activamente en las situaciones de agresiones. Es más activa, asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas; físicamente más fuerte y con facilidad para la provocación, suele protestar con más frecuencia a sus profesores: “alguien se mete conmigo”, aún siendo el elemento provocador de la agresión. Indudablemente este tipo de víctimas crea un sinfín de problemas para el profesorado.

En este sentido es importante averiguar si los incidentes cuya culpa atribuye a sus compañeros son ciertos. Es este tipo de víctima el que representa un mayor reto para los orientadores dado que habrá que enseñarle que él también tiene una responsabilidad y que hay otros medios más adecuados para obtener la atención, el liderazgo y la amistad de sus compañeros.

### ***3.5. Características del agresor.***

Por su parte, el agresor goza de mayor popularidad entre sus compañeros aunque con sentimientos ambivalentes: a muchos les impone respeto o miedo. Al salirse con la suya interpreta que puede ejercer el abuso de poder a través de la agresión. Este rasgo se mantiene en la edad adulta y le insertará en población de riesgo de actos antisociales y predelincuentes en la adolescencia. Al no sentir “simpatía neutral” hacia los sentimientos de los demás interpreta que sus actos están justificados por la provocación de los otros. La falta de culpa le impide restituir o reconocer sus actos. Necesita entrenamiento en control de la ira, desarrollo de la empatía, autocontrol, etc. En definitiva habilidades sociales para saber convivir en sociedad.

Olweus (1979) describe al agresor como un muchacho con temperamento agresivo e impulsivo, y a las víctimas de temperamento débil y tímido. De lo que se recoge que los agresores suelen tener deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos, y las víctimas acusan falta de autoestima y asertividad. Igualmente (Olweus, 1980), encontró que existía una correlación entre los agresores y la procedencia de hogares con un alto nivel de agresiones y violencia entre los miembros de la familia.

Este aspecto intrafamiliar ha sido estudiado extensamente en la psicología de maltratos y agresiones en las familias en U.S.A. (Harns y Reid, 1981) y explican cómo niños coartados y expuestos a ambientes agresivos en sus casas actuarán de forma parecida en el patio del colegio. Igualmente (Patterson, DeBaryshe y Ramsay, 1989) sugieren que los factores familiares que predisponen para un alto nivel de agresión son: falta de cariño entre los padres o en la familia, el uso de la violencia física dentro de la familia y falta de normas de conducta claras y constantes. Otra interpretación mantiene que los padres de niños socialmente agresivos emplean técnicas inadecuadas para su control.

### **3.6. Consecuencias para el binomio “agresor-víctima”.**

Para los agentes involucrados las consecuencias de este tipo de violencia interpersonal pueden ser muy nocivas. Así, para la víctima, puede convertirse en motivos de trauma psicológico, riesgo físico, causa de profunda ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y, en definitiva, un sinnúmero de insatisfacciones y riesgos innecesarios y lesivos para el desarrollo de cualquier individuo. Pero también tiene implicaciones escolares tales como fracaso escolar y pobre concentración, absentismo, sensación de enfermedad psicosomática debido al estrés, que se manifiesta al llegar la hora de ir al colegio, además de problemas en el sueño que impiden un correcto reposo. En un estudio (Olweus, 1993) observó claramente que los adolescentes que habían sido victimizados de 13 a 16 años mostraban gran probabilidad de depresión a los 23 años y baja autoestima.

En tanto que para el agresor puede ser la antesala de una futura conducta delictiva, una interpretación de la obtención del poder a base de la agresión que se perpetúa en su vida adulta, una supervaloración del hecho violento como socialmente aceptable y con recompensa. A veces cuando son parte de un grupo de agresores, agreden por presión de grupo. Otros sin embargo, toman parte en la victimización de forma activa y en ocasiones la actitud y comportamiento intimidatorio se convierte en una parte esencial de la relación entre iguales al ser la moneda de cambio en su trato personal, lo que les coloca en posición de desarrollar estrategias abusivas como medio de relación con otras personas.

Para los compañeros observadores representa una actitud pasiva y complaciente ante la injusticia y un modelado equivocado de la valía personal. Además de manifestar una clara falta de solidaridad.

Los estudios más recientes en este tema se centran en dos vertientes. Por un lado le está estudiando la proyección de estos comportamientos en edad adulta en situación de trabajo (Smith, 1997) cómo se mantienen rasgos de dominio y/o sumisión y las repercusiones para dichas personas. Y por otro lado se están realizando experiencias de coordinación dentro de la comunidad entre diferentes agentes sociales además de escuelas para intervenir y prevenir las agresiones y abusos entre jóvenes (Randall, 1996).

Estos dos enfoques amplían ciertamente las repercusiones que los actos de abusos entre compañeros pueden suponer en el medio escolar. El estilo de relación que se atribuye a los hostigamientos y maltratos entre compañeros en caso de perdurar, pasar desapercibido y no estar sujeto a una revisión de respeto del otro, puede ocasionar ciudadanos que en la vida adulta actuarán con estrategias de abuso y sumisión que deterioran los niveles óptimos de vida en sociedad.

Si en la escuela se pudiera obtener una conciencia moral de respeto entre los individuos y de cariño y apoyo del débil tendríamos potencialmente una sociedad del futuro más justa y cívica. Visto así, los estudios sobre abusos en la comunidad apuntan a la necesidad de coordinar esfuerzos para que aquello que se comunica en la escuela no quede limitado al espacio y tiempo escolar, sino que impregne la vida diaria de nuestros jóvenes. Este tratamiento posibilitará la creación de una conciencia de comunidad en la que se considere que los abusos entre sus diferentes miembros no pueden darse impunemente. Finalmente, observaríamos las repercusiones claras que se obtendrían en la educación para la ciudadanía de nuestros jóvenes y el respeto, de hecho, de los derechos humanos.

### **3.7. La disrupción en el aula.**

El estado de inquietud dentro del aula se denomina “disrupción”. Para Delwyn Tattum (1989b) puede interpretarse como un conjunto de conductas inapropiadas, por ejemplo: falta de cooperación y mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, agresión, hostilidad, abuso, impertinencia, amenazas, etc.

También se puede mostrar con estrategias verbales como: repetir que se explique lo ya explicado con ánimo de retrasar la tarea, hacer preguntas absurdas, reaccionar desproporcionadamente a una instrucción exagerando su cumplimiento, vestir ropas u objetos grotescos, demostrando expresiones desmesuradas de aburrimiento, etc. Según McManus (1995), son tácticas para tantear al profesor y dependiendo de su reacción, se tomará un camino u otro. Son los profesores que no muestran enfado ni confusión pero que tampoco ignoran las pruebas a las que están siendo sometidos, los más eficaces restableciendo el orden..

El profesorado describe la disrupción con expresiones como “no escuchan”, “les falta concentración”, “se meten unos con otros”, “tienen malos modos hacia el profesor”, “interrumpen las explicaciones”, “son desobedientes”, “usan palabrotas” o “lenguaje soez”, “se levantan sin pedir permiso o sin propósito específico”, etc. Todas estas escenas causan un estrés especial en el profesor y no tanto en el alumnado. Para el profesor, este tipo de conductas o comportamientos, puede significar grandes impedimentos en su necesidad de comunicar y enseñar a los alumnos los contenidos y procedimientos que deben aprender; en tanto que para el alumnado no va más allá de una situación en la que la clase toma un formato informal y antisocial que rompe la rutina de la vida escolar.

La disrupción proporciona un campo apropiado para no aprender y crea grandes dificultades en los procedimientos de las tareas. Provoca una actitud negativa entre el alumnado y el profesor, abonando el campo para unas relaciones interpersonales difíciles. En algunos casos se puede resumir en un o unos líderes negativos (el niño/a disruptivo) con problemas de conducta, baja autoestima y claros problemas de “saber estar” o falta de habilidades sociales de escucha y respeto de la dinámica de clase.

El niño disruptivo al límite, denominado “el niño imposible” (Lane, 1990), suele tener una causa multifactorial con incidencia en fracaso escolar, hipersensibilidad, problemas familiares, estrés ambiental, con necesidad de apoyos tanto en los aspectos conductuales como de aprendizaje.

Dado su marcado carácter académico, no es difícil observar que aquellos grupos-clase con alto índice de malestar acabará engrosando las filas del denominado fracaso escolar. Por otro lado plantea dos dilemas en el profesorado:

- Motivar al alumnado para provocar un cambio de actitud y una reconversión de la dinámica de aula.
- Atender a aquellos alumnos que a pesar de encontrarse en un grupo significativamente disruptivo muestran interés por aprender y valoran el proceso educativo para su formación posterior.

Llama la atención la disparidad de interpretaciones entre el profesorado de las diferentes conductas disruptivas de los alumnos. Unos las consideran insolentes, otros no las perciben, otros las consideran naturales y ajustadas a las motivaciones de los alumnos. Así, tampoco es de extrañar que sobre un mismo grupo clase de un total de, por ejemplo diez profesores, puedan existir diez interpretaciones de dicho grupo. Es importante que el profesorado conjugue sus percepciones en una interpretación favorecedora de la consistencia y coherencia de actuación; que llegue a actuar como un equipo que tiene por objetivo llegar a un consenso que facilite la tarea de clase.

Las conductas disruptivas requieren de un doble análisis si quieren ser entendidas en toda su dimensión. En primer lugar, las implicaciones de control y manejo de la clase por parte del profesor, lo que supone el análisis de las dinámicas de trabajo, de la organización del aula -a la vez que un breve repaso de la presentación del currículum y su desarrollo a través de actividades-. En un segundo momento del análisis serán las motivaciones del alumno disruptivo y del profesor que o sufre o favorece el ambiente disruptivo. Las motivaciones del alumnado son variadas y las conductas en el aula son producto de una variedad de causas. El profesor en situaciones de disrupción sufre el denominado “estrés del profesor” que también es un factor primordial en el análisis del hecho en sí.

### **3.8. El profesor y el control de la clase.**

Obviamente, tanto el profesor como el método de control de clase que utilice serán las piezas maestras que favorecen o contrarrestan los problemas de interrupción. No debe olvidarse que, además, las metodologías, la presentación de las actividades y su desarrollo también son factores esenciales a la hora de fomentar la motivación o la desidia del alumnado.

Podemos hablar de categorías de control de clase como organización, modelado del profesor, agrupamientos y desarrollo del currículum; sin embargo, las interacciones profesor-alumno nos obligan a centrarnos en el detalle de las acciones para revisar las cualidades esenciales. Ese detalle puede variar y no ser adecuado en toda circunstancia, sino más bien orientar hacia una actitud al enfrentarnos a situaciones similares.

#### **3.8.1. El modelado del profesor.**

El primer modelado dentro del aula es el profesor, que ha de representar el papel a seguir tanto en la forma de expresarse, de moverse y comunicar expectativas positivas, como en la realización de tareas. La llegada a tiempo a las clases, la devolución de los trabajos corregidos y con sugerencias, la salida con el toque del timbre, el interés razonable por los contenidos y la materia son procedimientos no expresados que el alumno capta, asimila y reproduce. La frase “haz lo que yo digo y hago” es un ejemplo estimulante que marca los pasos a seguir con claridad.

#### **3.8.2. Agrupamiento de alumnos y desarrollo curricular.**

Hay tres elementos esenciales en la organización de la clase referido por Watkins y Wagner (1991): los agrupamientos de alumnos, la variedad, desarrollo y estructura de las actividades así como las metodologías a seguir.

Se deberían favorecer agrupamientos diversos basados en la tarea. Es decir, los alumnos deberían ser capaces de trabajar en grupos variados y no someterse exclusivamente a su grupo de amistades.

Las agrupaciones deben favorecer la ayuda, el contraste, el trabajo en equipo, el compartir y la responsabilidad. Mover a los alumnos para crear mejor clima compañerismo, por encima de amiguismos, siempre nos aportará ventajas. Las clases no deberían ser estáticas sino organizadas conforme a las necesidades

de la tarea. Si la tarea exige que los alumnos se sienten siempre en orden alfabético, o siempre con sus amigos, o siempre ocupando los lugares del fondo, se supone que la metodología también es estática. La variedad de metodologías (exposición del profesor, trabajo en parejas, trabajo en pequeño grupo, proyectos, utilización de medios audiovisuales, debate, presentación de alumnos, lectura silenciosa, trabajo escrito, etc.) representan diferente organización dentro del aula. Pero lo más importante es que las actividades propuestas estén bien estructuradas, sean comprensibles para los alumnos para que estos interpreten correctamente los pasos a realizar y no resulten monótonas y aburridas. Sabemos que el exceso de dificultad en la tarea, la incompreensión de los pasos que hay que dar o la repetición de lo ya conocido desmotiva al alumnado y puede crear un tiempo para la disrupción.

### **3.8.3. Motivaciones del alumnado.**

Otras investigaciones se han centrado en el alumno y sus motivos para su conducta antisocial o disruptiva. Dreikus et al. (1982), mantiene que todas nuestras acciones tienen un motivo y van dirigidas hacia ciertos propósitos. Los seres humanos son seres sociales que se esfuerzan por integrarse en sociedad y mucho de lo que hacen se centra en mantener su propia identidad social. El niño adaptado se ajusta a las normas, el niño disruptivo “equivoca sus objetivos” y actúa erróneamente puesto que no cree que puede encontrar su reconocimiento social más que a través de la provocación.

A través de la observación del comportamiento infantil, estos autores concluyen que hay cuatro propósitos por los que el niño/a se comporta mal en el aula:

- Obtener atención.
- Obtener poder.
- Deseo de venganza.
- Mostrar incapacidad asumida

Aunque estos propósitos son especialmente claros en niños/as de menos de once años, pueden también explicar muchos comportamientos antisociales de los adolescentes. El problema que suscitan es cómo el profesor puede discernir entre los diferentes objetivos de los alumnos con mala conducta.

Como citan Dreikurs y Casel (1972) en Gotzen (1997), la solución de disciplina se fundamenta en los siguientes principios de actuación por parte de los adultos:

a) El establecimiento de relaciones basadas en el respeto mutuo entre profesor y alumno. El rol del profesor es más el de estimular al alumno en su toma de decisiones que el de presionarlo en este sentido.

b) Se insta al profesor a reemplazar cualquier forma de castigo por la aplicación de las consecuencias naturales y lógicas, mediante las cuales el alumno captará el funcionamiento de la realidad más que la fuerza y el poder de los adultos.

c) El profesor ha de tomar consciencia de la influencia que ejerce sobre los alumnos, de manera que sus actitudes hacia éstos pueden modificar considerablemente las situaciones y problemas que ocurren en el aula.

Se proponen, a tal efecto, dos indicadores: La reacción inmediata del profesor, sus sentimientos ante la provocación y la forma como responde el alumno cuando interviene el profesor para corregirlo.

El deseo de atención por parte del niño disruptivo, causa irritación en el profesor, quien debe ignorar en la medida de lo posible el comportamiento y dar atención y apoyo al alumno cuando actúa correctamente. Es importante recordar esto porque suelen ser estos momentos tranquilos cuando el profesor se siente por fin en paz y libre de dar atención al alumno. Si hubiera que actuar sobre la conducta disruptiva, el profesor no debería mostrar en ningún caso irritación, sino actuar con calma y de forma precisa.

La obtención del poder se centra en la necesidad del niño/a de manifestar que ellos mandan y que se pueden salir con la suya. El adulto al intentar dominar la situación, la refuerza y provoca una lucha de poder. Es en este caso cuando se puede producir un aumento de agresiones. El profesor se puede sentir amenazado, derrotado y con ira, sin embargo está en su mano el rebajar el conflicto. Concluir la escalada a la mayor brevedad y fijar un momento de encuentro a solas es más conveniente que reaccionar con una respuesta agresiva.



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. Cuando los profesores se sienten ofendidos, dolidos o que les “han tomado el pelo” es cuando se reconoce este deseo. Dreikurs mantiene que el profesor a pesar de las condiciones adversas debería establecer relaciones de confianza aunque puedan estar sujetas a la decepción. En estos casos se debería buscar las cualidades positivas que tiene el alumno y promover su autoestima, puesto que si son capaces de valorarse a sí mismos tendrán menos necesidad de molestar a los demás.

La incapacidad asumida implica que el alumno se siente reconocido cuando convence a los demás de que no se puede esperar mucho de ellos. Elaboran una identidad centrada en el aislamiento del resto y la soledad. El profesor se siente impotente y desesperado y su preocupación le aconseja tratar de enganchar al alumno en la tarea. Este, sumisamente, sigue las indicaciones pero sólo de forma superficial sin mostrar mejora.

Se debe asegurar que la tarea es adecuada y posible de realizar por el niño en esta situación y en casos de niños especialmente deprimidos, estos pueden necesitar la ayuda de un especialista.

#### **3.8.4. El estrés del profesor.**

Como se aprecia tanto para Dreikurs como en diferentes escuelas (Humanista, Análisis Transaccional, Entrenamiento efectivo del profesor, etc.) (Curwin, 1983) la realidad de aula exige que se optimicen las relaciones entre profesor y alumno. Se requiere del alumno que reflexione y adopte otras formas de enfrentarse a los problemas y del profesor, que represente el papel de adulto e impulse y motive al alumnado en todo momento y no se deje llevar por sus propios sentimientos manteniendo autocontrol, ecuanimidad y actitud positiva ante los posibles conflictos. El afecto y la relación personalizada favorecen la empatía entre el profesor y el alumno, pero, muy a su pesar, toda la carga de responsabilidad y de dirección del conflicto recaen en las espaldas del profesor. Esto produce angustia, ansiedad y frustración por parte de algunos profesores, lo que acaba convirtiéndose en el denominado “estrés” del profesor.

La definición de estrés según McManus (1989) es “un agobiante sentimiento no deseado de resultados de la percepción que tiene una persona de las demandas de una situación”. Esta percepción y actitud entra en conflicto con las demandas y privaciones con las que tiene que trabajar. Las principales causas de estrés en el profesor se identifican como: baja comunicación entre colegas, comportamiento indisciplinado de estudiantes, malas condiciones de trabajo, falta de tiempo o demasiado trabajo e intento de mejorar los niveles académicos (Galloway, 1985). De esta forma, el profesor se ve sumergido en posibles frentes que provocan su malestar.

El profesor ideal intenta ser optimista, defiende, comprende y acepta al alumno difícil, evita la confrontación, respeta la dignidad de los alumnos y es capaz de mantenerlos ocupados en un ambiente de cordialidad y de cooperación (Hargreaves, 1975). Los alumnos esperan que los profesores mantengan orden, les enseñen, sean capaces de aguantar su provocación haciéndose acreedores de su respeto y afecto. Esta tarea evidentemente en ciertas ocasiones agobia al profesor. El primer paso para superarse a sí mismo es darse cuenta de que la perfección es imposible y que los conflictos son parte integrante de la profesión.

Asumir el conflicto y si se puede de forma compartida con otros colegas, supone contrarrestar aspectos clave del estrés del profesor. El profesor identifica el comportamiento disruptivo de los alumnos como su responsabilidad. Y en realidad así es. Por lo cual el profesor tiene que adquirir sus propios recursos para trabajar los problemas de disrupción dentro del aula. Esto implica responsabilidad, autoridad, control y manejo de clase y algunos profesores utilizan “un grupo de estrategias personales” debido a su experiencia. Obviamente lo ideal es que todo profesor sepa solventar los problemas de aula por sí mismo y que sólo en casos especiales de indisciplina, disrupción solicite ayuda a otros compañeros. Pero a menudo una comunicación conjunta del profesorado, de la problemática de un grupo, con el ánimo de solucionar más que de inculpar puede crear un clima de actuación consistente de cara al alumnado.

A veces la falta de apoyo de otros compañeros y la mala conciencia de “incompetente” impiden la comunicación y la reflexión del grupo de profesores. Los conflictos cuando son aireados salen de forma explosiva y en situaciones límite con muestras exageradas de la tensión latente. Las expulsiones, los

enfados, las intransigencias podrían haberse evitado si, al detectar problemas graves en determinadas clases los profesores acordaran estrategias coherentes y sistemáticas de actuación. Trabajar en cooperación aporta un sinfín de mejoras y un soporte emocional importante para el profesor.

### **3.9. El absentismo escolar.**

El absentismo se refiere a la falta de asistencia de los alumnos a la escuela. La educación, es decir la enseñanza básica, es obligatoria y gratuita para todos los españoles como marca la Constitución. La LOGSE en su Artículo 5 dispone:

*“La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica tendrá una duración de diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.”*

La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor de 1996; Título II, Capítulo 1, artículo 13, Obligaciones de los ciudadanos y deber de reserva, dispone:

*“Cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el período obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización.”*

De lo que se desprende que la asistencia a clase de un menor de dieciséis años es obligatoria y causa incluso de delito si no ocurriera. Este marco legal obliga, desde los diferentes estamentos sociales y muy especialmente desde el medio escolar, a velar por la presencia de nuestros niños/as, jóvenes en nuestras escuelas. Sin embargo, no todos los niños acuden diariamente y de forma continuada a las escuelas. El absentismo escolar es un hecho real y particularmente grave en los adolescentes de clases desfavorecidas, emigrantes o inscritos en Programas de Educación Compensatoria.

Un primer paso es definir lo que se considera como absentismo. Así comenzamos por considerar el absentismo como la falta de asistencia a clase. Esta definición se queda corta pues todos los niños/as faltan a clase en algún momento de su vida escolar. Marti y Pinto (1986), lo definen como “cuando un

niño reiteradamente no va la escuela, ya sea por voluntad del niño-joven o de los padres, o cuando es expulsado reiteradamente de clase.” En esta definición se va ampliando el campo de análisis: la ausencia es reiterada y puede ser causa del propio alumno, de la familia y del propio contexto escolar. El Ayuntamiento de Valladolid (San Juan Diego, 1997) viene realizando un seguimiento y un Programa específico; en este sentido, añade en su definición otra variable, la frecuencia: “Se considera absentista aquel alumno matriculado en un centro que presenta un porcentaje de faltas no justificadas superior al 25% de las sesiones lectivas al mes”.

Un primer problema con el que se enfrentan los colegios es determinar quién es absentista y quién no. Existen diferentes formas de darse la ausencia; según un trabajo realizado por la ciudad de Barcelona (Monge, 1992) se puede clasificar el absentismo en el curso escolar en:

- *absentismo puntual*
- *absentismo intermitente*
- *absentismo inicial*
- *absentismo total*
- *absentismo especial*

Esta clasificación facilita la detección y su prevención. El absentismo puede tener su causa en diferentes ámbitos y muy a menudo se dan una serie de componentes multifactoriales que precipitan su aparición. No existen estudios, ni casi artículos científicos que nos aclaren el problema; sí existe creciente preocupación por parte de las administraciones públicas, Ayuntamientos, Consejerías de Educación y Ministerio de Educación que recientemente ha propiciado Programas conjuntos de Seguimiento del Absentismo Escolar.

El absentismo no puede ser trabajado aisladamente por un sector social, sino que exige en casos graves la participación de la escuela, las familias, los servicios sociales de la zona y en última instancia el Juez de Menores. Supone un fenómeno de riesgo social con una intervención multidisciplinar en casos duros.

El perfil psicológico del joven absentista (Martí y Pinto, 1986) representa un índice alto de niños no deseados o rechazados con ausencia de afecto. Niños inseguros e inestables que se dejan llevar por sus impulsos y emociones. Estos tienen dificultades de atención y simbolización que aumenta su tendencia al fracaso escolar, al igual que condiciona sus relaciones sociales. Presentan un alto índice de aislamiento que puede venir motivado por el contexto social o familiar conflictivo en el que se mueven. Todos estos rasgos perfilan un niño/a con inadaptación personal y/o escolar y social y un marcado retraso escolar.

La familia es otro condicionante fundamental al poder actuar de diferentes formas (Monge, 1992):

- ✓ Sobreprotección familiar (excusa todas las faltas).
- ✓ Trabajo doméstico (cuidado de otros familiares).
- ✓ Trabajo temporal (vendimia, ferias, ayuda en empresa familiar).
- ✓ Movilidad geográfica familiar (trabajadores itinerantes).
- ✓ Desatención por falta de control o autoridad familiar.
- ✓ Maltrato o abandono del menor.

El medio familiar se caracteriza por un elevado número de hijos, y la convivencia de un número considerable de familiares en pequeñas dimensiones: De igual forma la situación laboral se nutre de obreros cualificados o no, y en situación de paro en situaciones muy precarias. Estas características se asemejan a las poblaciones con mayor índice de analfabetismo y fracaso escolar.

Desde la perspectiva social, el absentismo incide sobre todo en las capas más desfavorecidas: gitanos, emigrantes, zonas chabolistas, etc. Esto no es óbice para que sus dimensiones abarquen a otra población de jóvenes más asentada y con claro rechazo al medio escolar.

El propio centro escolar comparte la responsabilidad del problema. La escasa flexibilidad de las programaciones, la falta de atención individualizada, la falta de atención hacia alumnos determinados y su integración en el barrio, la falta de sensibilización hacia las condiciones socioeconómicas del entorno y el fracaso escolar propician la desmotivación y la fuga de los adolescentes. El

absentismo se observa principalmente en las zonas desfavorecidas de las grandes ciudades y es en éstas (Valencia, Madrid, Barcelona, Sevilla, Valladolid, etc.) donde se han puesto en marcha “Comisiones de Seguimiento” cuyo objetivo básico es la garantía de un puesto escolar a los niños y niñas con la detección de casos de absentismo escolar y la intervención para su solución.

En el Real Decreto de Educación Compensatoria se contempla en su artículo “6c” los Programas de Seguimiento Escolar de lucha contra el absentismo para garantizar la continuidad del proceso educativo, con particular atención al tránsito entre las distintas etapas. Las disposiciones legislativas van lentamente encuadrando un marco jurídico de actuación, sin embargo, el absentismo del cual no tenemos datos concretos y fiables, es un problema creciente dado el incremento de edad, hasta los dieciséis años, de escolarización obligatoria.

Desde la escuela se argumenta que son las familias y los agentes sociales quienes tienen mayor tarea para su erradicación. Sin embargo, el mayor índice de absentistas se encuentra entre los adolescentes, en el momento en el que el grupo de iguales y el distanciamiento con respecto a la familia es más profundo.

La escuela tiene una doble responsabilidad: detectar los casos de absentismo y crear un marco relacional que acoja a los alumnos más desfavorecidos y valore sus características especiales personales.

El fracaso escolar es su primer enemigo. Este se da primordialmente en las clases menos pudientes. La enseñanza pública acoge mayoritariamente a la población más desfavorecida. Luego, se necesitarán recursos especiales tanto humanos como materiales que ayuden a toda la tarea social y educativa que el absentismo refleja. En Cataluña a través de una orden del Departamento de Educación Compensatoria (3.9.96) se fijan “Centros de Atención Preferentes” para dotarles con recursos humanos y materiales cuando presenten dificultades debido a las condiciones sociales y culturales del alumnado. En este sentido tienden los Acuerdos del Plan de Mejora de la zona Sur de Madrid. Si bien, estos recursos además de ayudar al alumnado con becas, asistencia social a las familias, etc. suponen un incremento presupuestario para los centros y zonas deprimidas dada la necesidad de incrementar la plantilla de las escuelas.

La presencia de los asistentes sociales es esencial en muchos centros de la periferia de las grandes ciudades, pues una vez detectado un caso claro de absentismo, el siguiente paso es primero hablar con el alumno involucrado, averiguar las causas además de hablar con las familias. Si la familia no responde y el alumno sigue faltando, se deberá desviar el caso a los servicios sociales de la zona o del propio centro. El último paso para su solución es comunicárselo al Juez de Menores. Este último paso es extremo y se da en mínimas ocasiones. Luego la coordinación de agentes sociales y educativos es esencial y complementaria.

El absentismo demanda desde la escuela una flexibilización del currículum, un trabajo personalizado y un clima de apegos y motivación educativa. Para llevar a cabo una tarea consecuente en este sentido se necesita más personal además de programas más ajustados a las necesidades sociales y educativas de los alumnos.

Para concluir, se evidencia que el absentismo es un problema multifactorial que exige un tratamiento desde la escuela. A su vez se necesita una coordinación creciente con los Agentes Sociales de la zona, un apoyo real de la Administración y un incremento de responsabilidades de las familias en la obligatoriedad de asistencia de sus hijos a la escuela.

## CAPÍTULO CUARTO

---

### Principales investigaciones sobre el tema

Los medios de comunicación nos hacen patentes qué episodios de agresividad entre escolares se dan cada vez con mayor frecuencia. Parece como si estuviéramos viviendo una época en la que este fenómeno cobrara especial relevancia y dramatismo, especialmente si tenemos en cuenta las consecuencias para la víctima. El sentido de estas agresiones es entendido por los psicólogos como un mensaje dirigido a los demás, una llamada de auxilio que pone de manifiesto el malestar psicológico de los niños. Es como si los agresores no encontraran otra vía para aliviar el estado de tensión y agresión que ellos mismos padecen (Buendía, 1996).

Las conductas agresivas de los niños en el marco escolar pueden manifestarse de diversas maneras. Siguiendo a Dot (1988) podemos agruparlas en los siguientes epígrafes:

1. *Agresión física, real o fingida*: arañar, morder, pellizcar, empujar, dar un puntapié, golpear un objeto.
2. *Destrucción de los objetos*, las posesiones o la producción de otros.
3. *Apropiación de objetos*, que va desde adueñarse por la fuerza de un objeto cuya posesión se discute hasta el “robo” caracterizado.
4. *Agresiones verbales*: disputas, insultos, ironías hirientes, etcétera; diversas formas de rechazo.
5. *La delación*, esto es, una falta real o supuesta de un compañero que el niño denuncia al adulto, lo que supone siempre apelar a la represión.
6. *Agresiones dirigidas contra el adulto*, que asumen por lo común una forma de desafío: mala voluntad, desobediencia, infracción de las reglas del grupo, etc.

Ahora bien, estas conductas agresivas no son, generalmente, contestadas con otras agresiones, sino más bien con expresiones del tipo:



1. Lágrimas de aflicción o de cólera. Las llamadas de auxilio.
2. La resistencia firme, sin contraagresión.
3. Actitudes y conductas de sumisión.
4. Conductas dirigidas a que un tercero acuda en socorro de la víctima y la consuele.

Ekblad (1986), tratando de buscar los determinantes sociales de la agresión escolar, concluía –ratificando lo expuesto en capítulos anteriores- lo siguiente:

- Algunas pautas sociofamiliares de educación propician en los niños la conducta agresiva; de hecho, encontró una correlación positiva entre agresión general en el escolar y el haber sido sometido a castigos físicos como forma común de disciplina en casa.
- Algunas experiencias escolares inciden significativamente en la conducta agresiva; encontró que en los chicos con tendencias agresivas existe una correlación negativa entre expediente escolar y control de la agresividad; por tanto, a mayor nivel agresivo, menor éxito escolar y viceversa.
- Los niveles de popularidad entre los compañeros del aula también resultaron ser un indicativo importante; en general, los alumnos agresivos tienen un nivel de impopularidad mayor que el resto.
- Comprobó que aquellos que puntúan alto en “ver la televisión durante los días de semana” no tienen una actitud positiva hacia la escuela, y mantienen relaciones con sus padres que consideran negativas.

Pero también se ha visto que no son sólo los factores sociales los únicos que inciden en estos comportamientos. Así, las investigaciones de Caprara y Pastorelli (1996) concluyen que la agresión es la conducta emergente de un entramado complejo en el que se asocian ideas, sentimientos y tendencias comportamentales que una vez activadas la alimentan y sostienen, incluso sin que el individuo ejerza un control voluntario. Ponen así de manifiesto la importancia sustancial de los procesos socioafectivos, en que están interactuando componentes emotivos y cognitivos a la vez.

Consideran que la agresividad es el resultado de un sistema de disposiciones, atribuciones de significados, motivaciones y conductas que utilizan la violencia como recurso.

A través de las escalas de inestabilidad emotiva, de valoración de la conducta prosocial y de medida de la agresión física y verbal aplicadas a niños y a adolescentes, desarrolladas por Caprara y Laeng (1988) y por Caprara y Pastorelli (1993), comprobaron que la regulación de las emociones desempeña un papel importante en el despliegue de las conductas agresivas en los niños, ya que aquellos sujetos que mostraban una inestabilidad emotiva alta, también ejercían alta agresión física o verbal y, a la vez, escasos comportamientos prosociales. Los resultados de estas investigaciones ponen de manifiesto que las conductas agresivas, en edades tempranas, son indicadoras de una estrategia que adopta el niño para relacionarse con una realidad que no acepta, conformada por creencias individuales, motivos, afectos y expectativas.

Lo expuesto en los párrafos anteriores nos acerca al problema de la agresividad entre escolares desde una perspectiva general de la agresividad infantil; los trabajos que específicamente abordan el tema son escasos; además la mayoría han sido realizados en países escandinavos, Inglaterra y Estados Unidos y sólo en los últimos años empieza a plantearse en profundidad. Sí el problema es ciertamente grave e incluso alarmante. Ante la escasez de contribuciones científicas, autores como Besag (1989) –a cuya postura nos adherimos- argumentan que este fenómeno es una actividad encubierta que no suele manifestarse en presencia de adultos, y que sólo saben de él cuando alcanza dimensiones considerables. El agresor, la víctima y los observadores guardan silencio porque existe la creencia en nuestra sociedad de que hablar de malos tratos entre compañeros es delatar, y, puesto que no se sabe de su existencia, no existe la necesidad de afrontar el problema.

Otra razón que aduce Besag es la falta de sensibilidad de los profesionales ya que, en resumidas cuentas, la víctima es la única que sufre; el profesor y el resto del grupo pueden permanecer inalterados ante estas situaciones, pues aunque en ocasiones la víctima se haga notar llamando la atención del profesor sobre su problema, la clase suele estar demasiado ocupada para atender estas demandas; además, el chico debe aprender a resolver sus

propios conflictos sin necesidad de recurrir a los adultos, porque así “se prepara mejor para la vida”.

Pero quizá la razón más obvia sea que los adultos no damos opción a los chicos para exponer las dificultades que encuentran en el aula, entre ellas las referidas a la problemática agresividad-victimización; además, las víctimas se sienten demasiado avergonzadas y degradadas por los ataques e insultos que reciben como para admitir su situación ante el grupo, y por ello la ocultan.

Nos encontramos pues ante un fenómeno marcadamente social y que por tanto no es fácilmente definible ni medible aisladamente; éste es un problema que ha de ser considerado dentro del contexto de la conducta social escolar, donde, con frecuencia, ambos, el agresor y la víctima, se encuentran inmersos en un proceso de inadaptación social que les acarrea serios problemas.

Por este motivo la agresividad o la agresión infantil en contextos escolares debe ser estudiada y tratada dentro de un marco en el que la interacción entre iguales está, ciertamente, forzada.

Para definir la agresividad en contextos escolares no necesariamente hay que entenderla como eventos dramáticos aislados, sino muy vinculados con la densa trama de relaciones en el interior del grupo, donde encontramos alumnos bien adaptados, alumnos agresores, alumnos víctimas y alumnos aislados, como vimos en el capítulo anterior; en el interior de esta trama tan viscosa y densa es donde se producen las conductas agresivas que vamos a tratar de explicar a continuación.

Entendemos por “agresividad social entre escolares” la relación de abuso de poder que se establece entre uno o más alumnos que generalmente agreden a uno o varios compañeros a los que consideran sus víctimas habituales. Este tipo de relaciones fue abordado abiertamente por primera vez en Escandinavia a partir de un debate en directo en un medio de comunicación en 1969. Esta problemática suscitó tal interés que como respuesta a nivel nacional se elaboraron programas de intervención educativa. Los primeros escritos sobre el tema son de carácter popular y se deben a Heinemann (1969; 1972). Olweus y sus colaboradores comenzaron en 1973 su estudio sistemático y proporcionaron los primeros datos empíricos, acuñando el término *bully* a referirse a la relación dinámica que se establece entre el agresor y la víctima. A partir de entonces el

interés por el tema ha suscitado el desarrollo de investigaciones en otros países, incluido España.

En este capítulo trataremos de exponer y comentar la metodología empleada en las investigaciones más relevantes que sobre la conducta bully-víctima se han realizado en diferentes países: Escandinavia, Inglaterra y Estados Unidos; asimismo, incluiremos unas reseñas sobre algunas de las que se llevan a cabo en nuestro país, sin pretender en ningún momento hacer una revisión exhaustiva, sino sólo una aproximación a aquellos trabajos que por su amplitud o trascendencia hemos considerado conveniente incluir aquí.

#### **4.1. Los trabajos de Dan Olweus y colaboradores.**

En 1973 comenzó el estudio sistemático de las características y factores que determinan la conducta bullying, campo en el que ha seguido investigando hasta la fecha. El trabajo pionero contó con las siguientes características:

**Sujetos.** Un total aproximado de 1.000 escolares de 6º y 8º grado de Greater Stockholm, Suecia. Según las apreciaciones de los profesores, los alumnos fueron clasificados en agresores o bullies (en adelante B), víctimas (en adelante V) y bien adaptados; se contó también con un grupo de control. La edad media fue de 13 años en el 6º grado y de 15 en el 8º.

**Variables analizadas.** Características del alumnado: socio-ambientales familiares, características externas físicas y psicológicas. Otras están relacionadas con las escuelas: tamaño, ubicación, profesorado. Por último, un grupo de variables referidas al “clima social en el aula”.

**Instrumentos.** Los datos fueron recogidos a través de diversas fuentes: las opiniones de los profesores, de los propios alumnos y de los padres; del cuestionario de autoevaluación “Q-short”; sociogramas; métodos proyectivos y escalas sociales.

**Análisis.** Cuatro variables fueron incluidas en el modelo final como significativas: *el negativismo de la madre* (como principal educadora del niño en sus primeros años de vida), *el temperamento del chico*, *la permisividad materna* y *los métodos disciplinarios* utilizados por el padre y por la madre tales como el castigo físico y el trato rígido. Todas ellas fueron consideradas de gran

importancia para el desarrollo de conductas reactivas agresivas en los chicos. El total de la varianza explicada de la Agresividad del sujeto basada en estas variables fue sustancial (21-34% ó 28-43 % aplicando la corrección del error estándar de medición).

Las variables que resultaron ser las de mayor incidencia en el nivel de agresividad del adolescente fueron: Negativismo de la madre y Permisividad de la madre. Es decir, cuando la actitud emocional de la madre -como principal persona encargada del cuidado del niño- se caracteriza por el negativismo, indiferencia y carencia de afecto, el chico aumenta su comportamiento agresivo y hostil. Asimismo, una alta permisividad o tolerancia, una actitud laxa, sin límites claros sobre la conducta del chico, contribuirá sustancialmente al desarrollo de una conducta agresiva en la adolescencia.

Aunque no con tan marcado nivel de significación, los análisis mostraron que el uso de técnicas punitivas disciplinarias puede contribuir al nivel de agresión del adolescente, mientras que el nivel socioeconómico no presentó correlación significativa con el nivel de agresividad, lo que viene a contradecir la “teoría de la herencia social”.

Sus resultados señalan que la problemática bully-víctima es un fenómeno mantenido que implica al 10 % de la población escolar, distribuyéndose por igual los porcentajes de agresores y de víctimas. El tamaño de la escuela no incide en su aparición, ni tampoco su ubicación. En cuanto a las características propias de cada uno de estos sujetos observó ciertos signos externos que diferenciaban a los B de los V, especialmente la fortaleza física. La mayoría de los sujetos implicados eran del sexo masculino. En cuanto al carácter, los B son generalmente violentos, autosuficientes y muestran un bajo nivel de autoestima, mientras que los V no son agresivos ni violentos, y en cambio muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad. La habilidad intelectual no resultó ser un factor discriminante, ni tampoco el estatus socioeconómico. A modo de resumen, el profesor Olweus dice que los B y los V son dos caras de una misma moneda, pero con características diferentes.

Olweus continuó su investigación realizando un estudio longitudinal en Noruega y Suecia en 1978. Encontró que aquellos chicos que a los 13 y 15 años habían sido identificados como B o como V a los 24 años se encontraban con

más probabilidad inmersos en actividades que podemos calificar como delictivas y antisociales que los chicos que no estaban inmersos en esta relación. Las conclusiones de sus trabajos apuntan hacia la elaboración de perfiles que permitan definir las características psicosociales de los B y de los V.

Sobre los bullies destaca que su actitud hacia los profesores es claramente más negativa que la del grupo control y la del grupo de bien adaptados, y ligeramente más negativa que la del grupo “víctima”. Su actitud hacia los compañeros es también más negativa. Son menos populares que los “otros” o bien adaptados, pero más que los “víctimas”. El contacto con los padres es también inferior.

En cuanto a las “víctimas”, destaca que suelen presentar algún tipo de hándicap, como obesidad, debilidad, etc.

Algunas características psicológicas diferencian a ambos grupos: los V se diferencian de los B en que tienen menor autoestima y mayor dependencia, su actitud positiva hacia la agresividad es menor y mayor actitud positiva hacia sus profesores. Pasan más tiempo en casa.

Algunos trabajos posteriores, como los de Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts y King (1982), observaron diferencias significativas en el índice de incidencia del fenómeno según la ubicación de la escuela, siendo menor en las de medio rural.

Una vez puesto en marcha el plan nacional para la detección y prevención de conductas agresivas entre los escolares en Suecia, Roland (1987) elaboró un análisis transversal entre los alumnos de ambos sexos de la escuela elemental y la secundaria. Encontró que el porcentaje de alumnos V en la primera se situaba en torno al 11,6 % (12,5 % chicos y 10,6 % chicas), y en la Secundaria, el 5,4 %. La distribución de los B quedó en un 7,4 % en la escuela elemental (10,7 chicos y 4,0 % chicas) y el 7,0 % en la secundaria (11,3 % chicos y 2,5 % chicas). Entre sus conclusiones cabe destacar su aportación al estudio de las causas que favorecen esta dinámica, lo que llama la «Teoría de los dos factores»; éstos son: Factor Poder y Factor Afiliación. Es precisamente en la relación de poder entre los alumnos donde se genera el bully como individuo que utiliza su estatus de poder sobre la víctima, orientado a conseguir sus fines, como necesidad de poder y necesidad de afiliación, como manera de sentirse un

miembro importante del grupo. Encontró asimismo que estos factores estaban mucho más arraigados en los chicos que en las chicas.

Siguiendo en la línea de las investigaciones de Olweus, Ekblad (1984-1990) realizó una serie de estudios comparativos transculturales entre poblaciones escolares de China y de Suecia. La muestra de alumnos de China fue tomada de seis ciudades situadas al este y de mayor población, con un total de 273 alumnos, 117 chicos y 156 chicas, de 5° grado de la escuela primaria principalmente, cuyas edades oscilaban entre los 11 y los 14 años. La muestra de Suecia la constituían 329 alumnos, 178 chicos y 151 chicas, tomados al azar de una comunidad situada en las zonas de mayor población. El 53% de 5° grado y la mayoría de edades comprendidas entre los 11-12 años y el resto de 13-14 años. Utilizó una adaptación del cuestionario de Olweus que contempla dos factores principalmente: Agresividad general y Control de la Agresión, con las siguientes dimensiones: Relaciones negativas con los padres, Impopularidad entre los compañeros de clase, Actitud positiva hacia la escuela y Autoevaluación positiva. Este cuestionario fue contestado por todos los sujetos del estudio, y se recabó información por parte de los profesores. Los padres, especialmente las madres, completaron un cuestionario similar sobre sus hijos.

**Entre los resultados cabe destacar:**

1. Los chicos puntúan claramente más alto que las chicas en la dimensión Agresión general, con diferencia altamente significativa.
2. En cuanto al Control de la Agresividad, la diferencia es algo menor, y en este caso puntúan más alto las chicas.
3. Las Relaciones Familiares negativas correlacionaron positivamente con la Agresividad general y negativamente con el Control de la agresión.
4. La actitud positiva hacia la escuela mostró una relación alta y positiva con el Control de la agresividad. Y, de alguna manera, una baja y negativa correlación con la Agresividad general.
5. La dimensión Impopularidad entre los compañeros correlacionó ligera y positivamente con Agresión general y por el contrario mostró una correlación mayor y negativa con el Control de la agresividad. Finalmente, una Autoestima positiva correlacionó claramente con Control de la agresión. No encontró diferencias significativas entre ambas poblaciones.

Visto lo cual, el trabajo de Olweus (desde 1973) requiere especial atención, ya que ningún otro es comparable en tamaño o en complejidad. Olweus lleva trabajando en este campo más de 20 años, lo que le ha permitido acceder a importantes estudios longitudinales. El impacto de sus investigaciones suscitó una reacción a nivel nacional que llevó al Ministerio de Educación Noruego a desarrollar una campaña de estudio y prevención del problema en 1983. Parte de sus conclusiones han sido corroboradas y ampliadas por diversos autores.

#### **4.2. Estudios destacados en el Reino Unido.**

Los trabajos de Lowenstein (1974) en el Reino Unido iniciaron el estudio del tema poniendo de manifiesto las características psicosociales de los bullies o agresores, sin hacer mención a las «víctimas». Otros autores, como Laslett (1980), Arora y Thomson (1987), Besag (1989), y recientemente las investigaciones llevadas a cabo por Smith (1992), Sharp y Smith (1996), tratan de suscitar interés por la intervención desde las instituciones escolares, especialmente como forma de controlar las conductas agresivas y a la vez evitar los malos tratos que sufre la víctima.

Los trabajos pioneros se deben a Lowenstein (1974), que estudió exclusivamente las características de los bullies. Para su investigación tomó una muestra de 5.774 chicos y chicas de la Escuela Infantil y Secundaria, agrupados en tres grupos de edad: de 5-7, 7-11 y 11-16 años. Para identificar al bully sostuvo entrevistas con los profesores y recabó la opinión de los alumnos, para lo cual estableció los siguientes criterios: Ataques físicos de un alumno o grupo de alumnos, Ataques verbales y Agresividad encubierta o psicosocial. Una vez detectados los posibles agresores, se seleccionó un grupo control y a ambos grupos se les pasó pruebas para detectar su ambiente social familiar, rasgos de personalidad (MPI), pruebas de inteligencia general y datos del registro escolar.

Entre sus resultados cabe destacar los siguientes:

1. La conducta bullying debe ser entendida en tres vertientes: Física, caracterizada por ataques directamente ejecutados por la fuerza física; Verbal, en la que predominan los ataques agresivos, como insultos, descalificaciones, etc.; y por último la vertiente psicosocial, que engloba



aquellos ataques que de forma encubierta pretenden la merma de la autoestima, del estatus social y/o afectivo del individuo. La forma más frecuente es la violencia física en ambos sexos.

2. Observó mayor número de chicos B que chicas.
3. Las chicas son más proclives a utilizar los ataques verbales y psicosociales.
4. Entre los B de ambos sexos es más frecuente que los padres tengan problemas familiares. Sean ellos mismos agresivos. Tengan poca conciencia sobre la educación de sus hijos, concedan escaso valor a las relaciones sociales y sean poco sensibles hacia los problemas de los demás que en el grupo control.
5. Los B son más hiperactivos, disruptivos y extrovertidos; asimismo, puntúan más alto en neuroticismo.
6. En general, su registro escolar presenta unas calificaciones bajas, especialmente en lectoescritura.

Laslett (1980), basándose en la metodología de Lowenstein y con una marcada intencionalidad aplicada a la acción educativa en el aula, realiza su trabajo en escuelas especiales para niños con problemas emocionales y de conducta, cuya finalidad es tratar de encontrar un sistema o método que permita integrar a los alumnos bullies. Propone la idea del “tribunal infantil”, tomada de David Wills y basada en el principio de toma de responsabilidades en el quehacer escolar como forma de ayuda para mitigar la agresividad.

En un intento por sistematizar las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre las conductas agresivas entre los escolares, Besag (1989) elabora un estudio analítico y crítico. Su primera reacción, como ya hemos comentado, fue de sorpresa ante la escasez de los mismos, fenómeno que trató de explicar atendiendo a diferentes motivos: complejidad del tema, dificultad de un abordaje empírico para cuestiones tan sensibles, contaminación de resultados por realizarse in situ con los profesores que conocen bien a sus alumnos y que tratan de suavizar los acontecimientos y por la dimensión del problema que no puede circunscribirse únicamente al ámbito escolar.

Establece premisas previas para su estudio que en cierta manera difieren de las posiciones escandinavas; así afirma que la conducta bullying puede ser entendida como el ataque de un solo individuo hacia otro, como el ataque de un individuo contra un grupo, como el ataque de un grupo contra otro grupo o como el ataque de un grupo contra un solo individuo y que ofrece cuatro facetas:

- Según su naturaleza, puede ser verbal, físico o psicosocial.
- Con frecuencia presenta formas aceptables socialmente; así en la competitividad académica, en los deportes, en el éxito social, el cual en sí mismo hace a los otros sentirse inferiores.
- Es una conducta necesariamente repetitiva y causa dolor no sólo en el momento del ataque sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser blanco de futuros ataques.
- Se caracteriza por el dominio del poderoso sobre el débil en cualquier contexto.

Define la conducta bullying como los ataques repetitivos -físicos, verbales o psicosociales- de aquellas personas que están en posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellas, con la intención de causarles dolor en su propia gratificación.

Afirma que en este tipo de conducta inciden dos factores de manera decisiva, uno relacionado con las características de personalidad del propio sujeto y otro con el clima social donde se desarrolla.

En los bullies concurren una personalidad agresiva y un deterioro en las relaciones sociales. Sobre la víctima, que califica de «chivo expiatorio», el etiquetado social, junto a factores raciales y de personalidad como el retraimiento y los problemas de tipo emocional, son los más característicos. Observa diferencias en los factores de comportamiento agresivo entre los chicos y las chicas.

Coincidiendo con Olweus señala que las actitudes y conductas familiares cumplen una función específica en el proceso de formación de un niño que le prepararán para la integración en su grupo social o, en su caso, potenciarán el desarrollo de las conductas bullies. Algunas de las actitudes y conductas familiares que potencian la agresividad en los niños pueden ser: la actitud

negativa entre padres e hijos, las prácticas disciplinarias punitivas, la agresión física como práctica social-familiar aceptable, la relación negativa entre los propios padres y el temperamento del chico en interacción con la dinámica familiar.

Otro factor incidente en el fenómeno de la agresividad es la conducta social del grupo escolar. Destaca los factores popularidad-liderazgo, integración o exclusión, el grado de cohesión y comunicación de los miembros del grupo como facilitadores de la aparición de conductas bullies o víctimas.

Por último, propone estrategias para el abordaje de la problemática en la escuela y en la familia a modo de guía práctica. Sugiere la elaboración de un contrato personal entre los alumnos y el profesor donde se establezcan las normas que ha de seguir el grupo como paso previo para su prevención.

En la actualidad los estudios de Smith, Thomsom y Sharp (1992-1994) pretenden dar una respuesta desde la perspectiva psicopedagógica al problema de los malos tratos entre escolares. En principio parten de la metodología propuesta por Olweus, y tratan de desarrollar un programa de intervención que permita al profesor contar con elementos concretos de análisis y evaluación de la problemática agresiva que vive el grupo, así como sugerencias de acción. En el capítulo siguiente damos una amplia visión de este proyecto de intervención.

### ***4.3. Algunas investigaciones en Estados Unidos.***

En los Estados Unidos es destacable el trabajo de Floyd (1985- 1986), que pone de manifiesto las características de los adolescentes bullies y víctimas con el propósito de describir las condiciones que propician y mantienen la conducta agresiva. Actualmente, las investigaciones tratan no sólo de describir el fenómeno, sino de buscar las implicaciones sociales que conlleva, prestando especial atención a las víctimas. Así los trabajos de Lancelotta y Uaughn (1989), Dodge y colaboradores (1990, 1991); Perry, Perry y Willard (1990).

Al igual que en el Reino Unido, en Estados Unidos los estudios sobre el tema son de carácter privado, es decir no existe una implicación gubernamental que lleve a cabo un programa general, como ocurre en Escandinavia.

El primer estudio sistemático sobre las características de los bullies y de las víctimas lo encontramos en Floyd (1985-1989). Tomó como muestra a 72 alumnos de 7° y 8° grado de una escuela de un suburbio de Nueva York. La identificación de grupos se realizó completando el cuestionario sociométrico “Health Class Survey” del propio autor, en su doble versión: alumnos y profesores. Las condiciones familiares fueron estudiadas a través del cuestionario de aceptación-rechazo paterno PARQ de Ronner (1984). El rendimiento académico, con el test de Stanford, y el autoconcepto, con la escala de Piers-Harris.

**Entre sus resultados destacan:**

1. Los V mostraron una mayor autoestima por su conducta, mientras que los B la obtenían por su popularidad y apariencia física.
2. Los V puntuaron significativamente más alto que los B en las funciones escolares. El PARQ no mostró diferencias significativas excepto en la escala Rechazo: las madres de los B son percibidas como más rechazadoras. Análisis posteriores corroboraron esta percepción que sobre sus madres tienen los bullies, lo que pone de manifiesto que la experiencia de rechazo o repulsa, como práctica disciplinaria familiar, proporciona un modelo de conducta agresiva.
3. Por otro lado, la excesiva protección paterna o materna favorece las condiciones para el estatus de la víctima.

Dubow y sus colaboradores (1988) realizaron un estudio con 238 alumnos de 3° a 5° grado, utilizando el sociograma como instrumento para clasificar a los sujetos en cinco tipos de estatus social-escolar: popular, rechazado, controvertido (puntuó alto en aceptación y en rechazo), promedio y aislado.

Los resultados, consistentes con estudios previos, pusieron de manifiesto que los alumnos rechazados eran vistos como alumnos significativamente con más problemas escolares y de relación que los de cualquier otro grupo. Los análisis indicaron que, de acuerdo con los alumnos y los profesores, los alumnos agresivos-rechazados mostraban habilidades sociales y académicas deficientes, mientras que los niños de estatus promedio-agresivos mostraban una adaptación similar a los promedio-no agresivos. Estos resultados sugieren la importancia de considerar el estatus social de los alumnos en la identificación de los niños

agresivos que precisan de intervención para mejorar sus destrezas o habilidades. Así pues, la agresividad es una conducta determinada probablemente por la combinación de elementos genéticos, biológicos y factores ambientales y de aprendizaje, y en la que el estatus del individuo en el grupo desempeña un papel trascendente.

Estas conclusiones sirvieron de base para estudios posteriores; así Dubow y Cappas en 1990 desarrollaron un modelo de intervención social orientado a reducir la agresividad entre los escolares, considerando los factores de aprendizaje-ambientales. Postulan que estos programas deberán atender a las fuentes de influencia social en el ambiente del chico que pueden actuar como instigadores de la agresión: familia, medios de comunicación y compañeros de clase. Los modelos teóricos han evolucionado desde la teoría clásica del refuerzo, la teoría del aprendizaje social, hasta la corriente actual cognitiva del procesamiento de la información, punto de vista que desarrollan estos autores. Ponen su atención en cómo el chico aprende actitudes y desarrolla sus esquemas, representaciones internas sobre los demás y sobre los fenómenos que conducen a la conducta agresiva. A partir de estos supuestos proponen un modelo de intervención, con programas realizables en el contexto del aprendizaje escolar, combinando procedimientos cognitivos, conductuales y de atención general.

Lancelotta y Vaughn (1987), bajo las directrices de los anteriores, realizados con alumnos con dificultades de aprendizaje (47 chicos y 51 chicas de 3° y 5° grado de una escuela elemental de New England), buscaron la relación entre el estatus sociométrico y la conducta agresiva, clasificada en cinco subtipos:

- *Agresión física provocada.*
- *Agresión física no provocada.*
- *Brotos agresivos en determinados momentos.*
- *Agresión verbal.*
- *Agresividad indirecta.*

Entre sus resultados encontraron correlaciones negativas y significativas entre estatus social y las categorías de conducta agresiva en ambos sexos, excepto en la categoría «agresión física provocada» en los chicos. La agresión indirecta, como romper las propiedades de otro, fue el tipo de agresión que más altamente correlacionó con bajo estatus. Las apreciaciones de los profesores sólo correlacionaron alta y positivamente con las de los alumnos en dos categorías: agresión física no provocada y agresión indirecta.

Recientemente, los trabajos de Perry, Willard y Perry (1990) estudian las consecuencias que para la victimización de los alumnos víctimas provocan las percepciones que los alumnos agresores reciben de su propia acción y plantean estrategias para combatirla. La hipótesis que subyace en su estudio podría formularse así: “El chico agresivo no distribuye su agresividad eventualmente sobre todos los posibles objetivos, sino que selecciona entre sus compañeros y dirige sus ataques hacia aquella minoría de alumnos que presenta consistencia en su estatus de víctima”.

¿Por qué el agresor elige a éstos y no a otros? Según su supuesto es porque la respuesta de los V de alguna manera provoca y refuerza su conducta agresiva y, además, porque el grupo considera que el agresor puede comportarse así sin temor a castigo alguno.

Siguiendo la misma línea de investigación cabe mencionar los trabajos de Dodge, Coie, Pettit y Price (1990) sobre la incidencia del estatus del alumno en la agresión escolar.

#### ***4.4. Algunas aportaciones empíricas españolas.***

En España los estudios experimentales sobre el tema comienzan en los años noventa; destacamos los de Cerezo y Esteban desde 1991 que tratan de establecer los perfiles asociados a los caracteres de los agresores así como a las víctimas, avanzando (1994,1995) en la elaboración de instrumentos de medida de la agresividad entre escolares y en la propuesta de técnicas de intervención. Los estudios de Melero (1993) acercan un tratamiento descriptivo, y los de Ortega y Fernández (1994), que además de aportar datos descriptivos muy

amplios concretan no sólo características personales de los sujetos implicados sino también las referidas a los lugares de mayor incidencia.

#### **4.4.1. Los trabajos de Cerezo y Esteban (1991-1996).**

**Sujetos.** Fueron tomados de 12 grupos pertenecientes a los niveles 6.º, 7.º y 8.º de cuatro centros de EGB de la región de Murcia. Suman un total de 317 alumnos, distribuidos en 169 chicos (53,39 %) y 148 chicas (46,61 %). Comprendidos entre los 10 y 16 años.

**Instrumentos.** Elaborado un cuestionario Bull para la adscripción de sujetos en bully o víctima (también puede adaptarse). Para conocer el nivel de socialización se pasó la batería de socialización (autoevaluación) BAS-3, de Silva y Martorell (1987), y a aquellos alumnos que resultaron seleccionados como bullies o como víctimas, se les aplicaron otras pruebas encaminadas para completar información sobre sus características psicosociales: *Escalas de Clima Social de Moos, Moos y Trickett* y *de personalidad a través de los cuestionarios de Eysenck EPQ-J*. El nivel de autoestima se evaluó con el *cuestionario de Rosenberg*.

#### **RESULTADOS**

En todos los centros escolares estudiados se han encontrado B y V. La tasa de conductas B o V se ve condicionada por la ubicación del centro, destacándose aquellos que están situados en zonas suburbanas con importante población obrera y de aluvión.

El 11,4 % de los sujetos pertenece al grupo bully; el 5,4 % al víctima y el 83,2 % al “otros”, lo que supone que el 16,8 % de los alumnos está implicado en la dinámica bullying. En proporción, existe más del doble de bullies que de víctimas.

La mayor *concentración* de sujetos B o V se encuentra en las edades 13-15 años.

El nivel educativo que presenta mayor incidencia es séptimo. Teniendo en cuenta que la edad media del B es de 13-15 años, se desprende que la mayoría ha repetido curso alguna vez.

La distribución por sexos refleja dos aspectos fundamentalmente; así los chicos están más implicados tanto en el grupo bullies, como en el de víctimas

que las chicas (14,0 % y 2,9 % respectivamente). Y entre los chicos, es mayor el porcentaje de B que de V, mientras que entre las chicas es al contrario.

Resumiendo algunas de las características específicas de los alumnos bullies, diremos que son chicos mayores a la media del grupo al que están adscritos, físicamente fuertes, mantienen con frecuencia conductas agresivas y generalmente violentas con aquellos que consideran débiles y cobardes. Se consideran líderes y sinceros, muestran un considerable nivel de autoestima; un nivel medio-alto de psicoticismo, neuroticismo y extraversión. Ejercen escaso autocontrol en sus relaciones sociales, perciben su ambiente familiar con cierto grado de conflicto, mantienen una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar es bajo.

En cuanto a las características específicas de los alumnos víctimas, decir que son chicos algo menores que los bullies, más débiles físicamente, suelen ser el blanco de las agresiones de aquéllos. Se consideran tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social y con alta tendencia al disimulo. Presentan un nivel de neuroticismo medio-alto y son bastante introvertidos. Muestran escaso autocontrol en sus relaciones sociales. Sienten su ambiente familiar sobreprotector. Su actitud hacia la escuela es pasiva y son considerados débiles y cobardes por sus compañeros.

Sobre la interacción dinámica entre alumnos bullies, víctimas y bien adaptados y el ambiente escolar en el aula, encontramos que, en general, los bullies son considerados los más fuertes, y aunque son los que suelen empezar las peleas y los que con frecuencia maltratan a otros, son mejor vistos y aceptados que las víctimas, que son considerados cobardes, débiles, se les tiene manía y apenas son elegidos por sus compañeros aunque crean que son mejores estudiantes que los bullies. Esto nos lleva a la conclusión de que es la propia interacción dinámica de los tres subgrupos en los que hemos distribuido a la población en el aula la que mantiene y refuerza los roles del agresor y de la víctima, propiciando la conducta agresiva de los bullies y la victimización de las víctimas.

#### **4.4.2. Investigaciones de Melero (1993).**

**Sujetos.** Los sujetos son alumnos y profesores de bachiller y formación profesional de 20 centros escolares de Málaga. El diseño de la investigación



abarcó dos fases: en la *primera parte* se localizaron casos de conflictividad y violencia escolar a través de entrevistas semidirigidas a los sujetos implicados; en este caso el número de alumnos fue de 20, de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. En la *segunda fase* se recabó la opinión de los profesores a través de un cuestionario cerrado a una muestra de 200 profesores cuyas edades oscilaban entre los 23 y 63 años y que impartían asignaturas de ciencias, letras o tecnología.

## **RESULTADOS**

1. Sobre el análisis de entrevistas. El sexo predominante es masculino, tanto en agresores como en víctimas, cuando se trata de alumnos. En el caso de los profesores agredidos, el blanco de los ataques pueden ser de ambos sexos. Una característica destaca entre los alumnos implicados en los conflictos: el hecho de haber repetido curso en alguna ocasión. Entre las características familiares destaca las ocupación laboral de bajo estatus del padre y la dedicación a las tareas domésticas de la madre y son familias con tres o más hijos. Todos los centros donde se detectaron conflictos pertenecían a zonas desfavorecidas.

2. Sobre las características del profesorado. El 57,5 % dice encontrar conflictos con sus alumnos; de ellos, el 39 % con enfrentamientos abiertos y el 2 % se sienten incluso agredidos. Entre los proclives a ser agredidos por sus alumnos se dan los de ambos sexos, con distintas edades y distintos años de experiencia. En general pertenecen a centros de formación profesional y ninguno de ellos impartía asignaturas de ciencias.

### **4.4.3. Estudio de Ortega (1994).**

**Sujetos.** 575 alumnos de secundaria de 14-16 años, de los cuales el 46 % chicas y el 54 % chicos. Pertenecientes a tres centros, dos de bachiller, uno ubicado en una zona deprimida y el otro en una zona céntrica, y uno de formación profesional, que acoge alumnos de toda el área metropolitana de Sevilla, a los que se les pasó una adaptación del cuestionario de Olweus (1989).

## RESULTADOS

- En cuanto al estado de bienestar o malestar social de los escolares en el centro educativo, el 2 % de los sujetos dijo encontrarse mal.
- Sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. El 5 % se confiesa maltratado por sus compañeros frecuentemente, mientras que el 10 % afirma ser violento con sus compañeros con frecuencia.
- Las formas de intimidación y malos tratos más frecuentes son los insultos y el aislamiento social.
- La distribución por sexos revela que el 77 % de los agresores son varones, un 13 % son chicas y un 10 % son grupos mixtos.
- Los lugares preferentes de maltrato son, por este orden: el aula, el patio, los pasillo y otros.
- Entre un 30 y un 40 % desconoce el problema de malos tratos, un 14 % lo justifica y sólo un 28 % se muestra indignado ante él. De hecho el 34 % hace algo por impedirlo y casi el 50 % opina que debería hacerse algo. Asimismo, opinan que en general los adultos están poco informados.

Los diferentes trabajos que hemos comentado aquí ponen de manifiesto que los diversos enfoques metodológicos que al estudio de la agresividad social entre escolares se le ha dado incluyen el supuesto del estatus social del alumno en el aula, utilizando algún tipo de cuestionario sociométrico como instrumento de medida para aportar datos relevantes de la estructura social del aula. La mayoría de los trabajos recurren a técnicas estadísticas de índole empírica, quizá por encontrarse todavía en una primera fase de aproximación, pero creemos que el estudio de este fenómeno requiere incorporar el análisis cualitativo si queremos no sólo hacer una descripción del problema y una relación de las distintas variables intervinientes, sino un estudio en profundidad de la problemática generada. En cualquier caso, es de considerable interés el planteamiento reciente que pretende no sólo analizar la agresividad en los escolares sino que tiende a proporcionar estrategias de intervención para su reducción y trata de “rescatar” a la víctima que la sufre.

Las perspectivas son esperanzadoras, las directrices actuales están en el camino de la intervención psicopedagógica proponiendo modelos y pautas de intervención a nivel escolar y familiar, tomando especial interés por proporcionar nuevas formas de interacción social a los agresores y facilitar modos de comportamiento asertivo a las víctimas.

## CAPÍTULO QUINTO

---

### **Descripción del entorno de investigación**

Una vez tratados los fundamentos teóricos de este trabajo, en esta segunda parte trataremos la investigación llevada a cabo en la Ciudad Autónoma de Ceuta, uno de los contextos tradicionalmente multi e interculturales de nuestro país.

Empezaremos por una descripción general del entorno social presente en la ciudad en la que se tratarán las características de la población ceutí y el fenómeno migratorio propio de la ciudad; posteriormente se pasará a describir el entorno educativo. En este segundo ámbito nos centraremos en la realidad social intercultural en la que se ha convertido el aula y en los antecedentes que el tratamiento del fenómeno de la violencia escolar ha tenido en Ceuta.

Para terminar este capítulo, en el que empieza a concretarse nuestra investigación, se presentará el objeto de estudio de ésta, además de los objetivos perseguidos.

#### ***5.1. Descripción del entorno social.***

Con respecto a los datos geográficos comenzaremos diciendo que con unos 22 Km<sup>2</sup> de extensión la Ciudad Autónoma de Ceuta es la provincia nº 51 de España, situada en el Norte de África y separada de las costas de Algeciras (Cádiz) por el Estrecho de Gibraltar (17 Km.).

Su población, eminentemente multicultural, se encuentra cercana a los 72.000 habitantes de derecho<sup>4</sup> caracterizándose por la confluencia y convivencia de las culturas europeo-cristiana, árabe-musulmana, judeo-hebraica, hindú-brahmanista y gitano-cristiana. Además su ideal localización geográfica ha convertido a Ceuta, desde tiempo inmemorial, en el punto de encuentro y comunicación entre los continentes africano y europeo.

---

<sup>4</sup> Sin contabilizar a los casi 10.000 militares y una población flotante de inmigrantes ilegales de parecidas proporciones (su mayoría procedentes de Marruecos, Argelia y el África Subsahariana).

### 5.1.1. La población ceutí.

La población europea-cristiana (españoles de origen) es la mayoritaria, alcanzando aproximadamente el 70% del total; sus rasgos definitorios no se diferencian significativamente del resto de la población de la comunidad española. El porcentaje de la población europea-cristiana queda establecido en tres estratos sociales que pueden definirse como: alto, medio (superior, intermedio, inferior) y bajo siendo en el intermedio-superior en el que queda englobada la mayor parte de esta población (funcionarios públicos –militares, profesores, administrativos y auxiliares de los diferentes Ministerios, etc.- empleados y comerciantes de todo tipo).

El 30% restante de la población ceutí está constituida por las poblaciones árabe-musulmana<sup>5</sup> (22%), judeo-hebraica (4%), hindú-brahmanista (3%) y gitano-cristiana (1%).

La población árabe-musulmana, rondando los 23.000 habitantes, constituye la minoría mayoritaria matizando que son unos 16.000 los que puede considerarse como ciudadanos de pleno derecho. Sus principales rasgos de identidad vienen determinados por su procedencia marroquí:

- Nivel de analfabetismo en torno al 45,32%
- Alto índice de natalidad (4,2 hijos por familia)
- Nivel socioeconómico y cultural bajo con un 42% de población en paro e ingresos económicos inferiores a 300 € mensuales en el 57% de los casos.
- Problemas de enculturación y bilingüismo.

Este sector poblacional viene a representar, en general, la clase baja de la población ceutí ubicada en los suburbios de la ciudad (43% chabolismo) y con una baja calidad de vida. Su actividad productiva se centra, casi con exclusividad, en la mano de obra poco cualificada además de “barata” (construcción, carga y descarga, peones, taxistas, basureros...) y en la venta en mercados –estables o ambulantes-. Otro rasgo identificativo es una participación laboral de la mujer, en torno al 7%, dedicadas en su totalidad como “empleadas de hogar”.

---

<sup>5</sup> Inmigrada prácticamente en su totalidad.

La población judeo-hebraica se reparte entre la clase alta y media-superior de la población total. Constituyéndose como un grupo dedicado casi con exclusividad al comercio, su buena integración y sus buenos recursos viene a reforzar la hipótesis de que el racismo tiene un fuerte componente económico.

La población hindú-brahmanista presenta características similares a las descritas para la comunidad judeo-hebraica con las matizaciones referentes a un nivel cultural menor así como un índice de participación e integración en la comunidad también inferior.

La población gitano-cristiana supone la minoría minoritaria centrada en la clase baja y con las mismas características del resto de las comunidades de igual extracción del territorio nacional.

Hasta aquí una visión, muy general pero necesaria a la hora de intervenir en cualquiera de los ámbitos del entorno poblacional de Ceuta.

### **5.1.2. La inmigración en Ceuta.**

Vivimos en un momento en el que la sociedad es cada vez más plural y está caracterizada por una nueva dimensión internacional. Este cambio social es achacable a los movimientos migratorios internacionales surgidos en estos últimos tiempos que vienen caracterizados porque afectan a la mitad de los estados existentes en el mundo, siendo cada vez menos las zonas de éste que quedan al margen de las corrientes migratorias. En esta línea, los colectivos de personas que migran no dejan de crecer en los últimos veinte años sin ningún patrón único (hay refugiados de guerra, refugiados económicos, mano de obra barata, trabajadores altamente cualificados, estudiantes...) coexistiendo personas asentadas y con estabilidad jurídica con personas sin este tipo de seguridad.

En España, y más concretamente en Ceuta y en Melilla, existe una importante, además de irregular, inmigración de marroquíes que por sus propias características (no legalidad, alta movilidad...) hacen sumamente difícil determinar con precisión su volumen y características. Sin embargo, la imagen de reciente invasión ignora que el colectivo musulmán tiene en nuestra ciudad

una dilatada historia marcada por períodos muy determinados (Giménez Romero et al., 1993) que se revisan a continuación.

#### **Período desde 1912 hasta 1956.**

Este período coincide con el existencia del Protectorado Español sobre Marruecos y está caracterizado por una constante penetración hacia Ceuta y Melilla desde el interior del continente africano. A este movimiento inclusivo hay que unir la población reclutada por el ejército franquista en el período de la Guerra Civil y que luego permanecería en el país<sup>6</sup>. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (1987), algo más del 40% de los inmigrantes musulmanes –legales- y residentes en Ceuta y en Melilla llegaron antes de 1955.

#### **Período desde 1960 hasta 1975.**

Coincidiendo con el desarrollismo español, este período migratorio se caracteriza por un fuerte movimiento hacia Europa que, paralelamente, registró un importante ingreso de trabajadores marroquíes concebido, en un primer momento, como temporal. Los trabajadores se empleaban en las obras de construcción mientras alternaban su estancia entre España y Marruecos. Sin embargo, y a pesar, de esta movilidad, el grueso de estos movimientos se estableció en España, donde nacieron y socializaron a sus hijos.

#### **Período desde 1975 hasta 1986.**

El cierre de fronteras de los países de la Comunidad Económica Europea se convierte en el catalizador del cambio migratorio vivido en Ceuta. Lo que hasta la fecha estaba considerado como una migración de paso se convierte en una migración estable. La migración magrebí hacia la península y los archipiélagos se incrementa simultáneamente al inicio de la crisis económica y el auge de la economía sumergida en España; una de sus consecuencias más inmediatas es el aumento del desempleo junto con la precariedad en el trabajo de los inmigrantes.

---

<sup>6</sup> La Pagaduría Militar de Tropas Indígenas mantiene aún nóminas a excombatientes.

### **Período desde 1986-1995.**

La adopción de una nueva a la par que restrictiva legislación del extranjero junto con un limitado y fallido intento de regularización –solicitadas por 8.000 marroquíes de las que 6.720 fueron concedidas, pero que al cabo del año el 50% había vuelto a la irregularidad (Izquierdo, 1990)- ha estabilizado una importante bolsa de irregularidad entre los magrebíes que se incrementa de forma lenta y costosa.

Desde la primavera de 1991 la exigencia del visado obligatorio para entrar en España ha agudizado las dificultades para emigrar legalmente y residir en territorio español. Por otra parte, y al quedar condicionado todo a la tenencia o no de un permiso o contrato de trabajo, que en el caso de los extranjeros de carácter general (G) conlleva también el permiso de residencia, mientras que en el caso de los extranjeros fronterizos (F) no; ha sido esta última modalidad la que más frecuentemente se da en Ceuta.

Las fuentes consultadas coinciden en que el grupo de marroquíes es una de las colonias de inmigrantes con mayores índices de irregularidad y que estas cifras superan a las de las personas regularizadas. En este sentido, hay que decir que existe cierto consenso en los siguientes aspectos:

- Parte de los inmigrantes antiguos -décadas de los 60 y 70- y al quedar afectados por la crisis de empleo de los 80, perdieron la posibilidad de conseguir permiso de trabajo y con ello regularizar su situación.
- Durante los años 80-85 llegaron sólo hombres, rifeños en su mayoría (Al Hoceima, Nador...) para asentarse en España entrando por la zona de Melilla y del Yebbala además de por la ceutí (Tetuán, Tánger, Larache, Ksar el Kebir...) muchos de los cuales trajeron después a sus familias. No obstante, buena parte de esa población no consiguió legalizar su situación en nuestro país siguiendo actualmente en precario a nivel legal.
- Desde 1986 y a raíz de la Ley de Extranjería se detecta un flujo persistente de hombres jóvenes, sin cualificación, en general procedentes del Rif y del Yebbala, que se emplean mayoritariamente en la construcción y en el comercio minorista o venta ambulante. En este período también se da un altísimo número de empleadas de hogar fronterizas legales (con permiso “F”) y aún mayor de ilegales en



detrimento de un elevado número de “empleadas de hogar nacionales” registradas en las listas de paro en las Oficinas de Empleo del INEM. Sin embargo, el perfil de estas inmigrantes ha venido cambiando en los últimos años, están llegando mujeres jóvenes solas procedentes de las zonas urbanas (Tánger, Tetuán, Casablanca...) con algunos estudios secundarios y conocimientos de lenguas europeas aunque el grueso de este flujo sigue siendo el servicio doméstico.

## **5.2. Entorno educativo: La escuela como realidad social intercultural.**

El concepto que se tenga de cultura va a marcar las relaciones entre las distintas culturas. Debemos delimitar, por tanto, qué se entiende por cultura puesto que de su conceptualización va a depender el enfoque, tratamiento y el carácter de las intervenciones que se lleven a cabo tanto en el ámbito social como en el educativo.

Son muchas las definiciones que se han hecho de cultura, así en el uso corriente del término entendemos por cultura aquel conjunto de producciones que una determinada comunidad ha generado históricamente. Esta definición de cultura la dota de un sentido estático y de posesión, de tal forma que se entiende desde esta perspectiva que una persona culta es aquella que ha accedido a un cuerpo de conocimientos, a unos saberes y habilidades que son los productos culturales.

Las cultura también se puede entender de una forma menos restringida, más amplia. En este sentido cuando se habla de cultura se está haciendo referencia a la maneras de ser de una comunidad, al modo a cómo interpreta la realidad, el mundo que le rodea y cómo se adapta a él. Desde esta perspectiva cuando nos referimos a la cultura estamos aludiendo a los valores, criterios de conducta y roles sociales, etc. que se constituyen en elementos dinámicos, cambiantes y adaptables que nos remiten a entender la cultura como un sistema de explicación e interacción con la realidad.

Desde esta perspectiva, no tiene ningún sentido hablar de personas sin cultura. Todos los grupos humanos han elaborado su cultura, ya que en definitiva es el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho,

costumbres y cualesquiera otras capacidades adquiridas por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.

Cada individuo –al pertenecer a un grupo- es portador, productor y reproductor de cultura, que es distinta y específica y constituye la manifestación de su identidad como grupo social cultural humano.

#### Los enfoques multiculturales.

El concepto de cultura está en estrecha conexión con las diferentes formas de abordar el contacto entre ellas. En un primer momento la multiculturalidad se abordó desde las políticas sociales y educativas como necesidad de adaptar al otro a las costumbres, valores y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior. Esta perspectiva, fundamentada en una filosofía asimilacionista, está ligada a los fenómenos migratorios y se apoya la creencia de que diferentes culturas no pueden convivir en un mismo contexto social. En este sentido el grupo mayoritario absorbe al minoritario de manera que este último se confunde con el anterior perdiendo su identidad, su lengua, sus hábitos alimenticios e incluso su religión.

De este enfoque se ha pasado a entender la multiculturalidad como la valoración del pluralismo cultural. Se entiende por tanto como el reconocimiento formal de la diversidad, se acepta y es tolerado el mantenimiento de las identidad cultural de los grupos minoritarios.

#### La interculturalidad

La perspectiva intercultural parte de un planteamiento donde lo sustantivo es la interacción, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras. Construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Esto sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica.

La interculturalidad va más allá de la perspectiva multicultural porque, partiendo de la constatación y reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. La interculturalidad obliga a pensar en las interacciones culturales dentro de un

proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social, que supone hacer posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

### **5.2.1. El Centro Educativo: lugar privilegiado para la interculturalidad.**

La interculturalidad supone, por tanto, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante, en la sociedad de acogida, a cargar las tintas en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes. Así, no se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que llevar a cabo solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para la comprensión de cómo piensa y cómo siente además de entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos.

En este sentido, hablar de educación intercultural no supone hablar de objetivos y estrategias que deban tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales, sino que uno de los objetivos fundamentales es conseguir que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los grupos minoritarios.

La educación intercultural consiste también en facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas. En este sentido la educación intercultural tiene aspectos compensadores y pone en marcha medidas y actuaciones dirigidas específicamente a los colectivos que presentan dificultades educativas especiales, entendidas éstas en el sentido amplio, pero enmarcadas desde un nuevo modelo de escuela: la escuela intercultural.

Por ello, sólo volviéndose intercultural, el centro docente podrá poner en marcha un modelo educativo desde el que se inculque y fortalezca el deseo de conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida, donde se eduque para ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y entender que todo el mundo es respetable, huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural. En definitiva un modelo de centro que consiga que todos los miembros de la comunidad educativa desarrollen un compromiso personal en la defensa de la igualdad de los derechos humanos cívicos y políticos, y de rechazo a todo tipo de exclusión.

### **5.2.2. Antecedentes en el tratamiento del fenómeno de la violencia escolar.**

Como parte del análisis de la situación de la violencia entre iguales en contextos educativos se hace imprescindible conocer las políticas que las distintas instituciones educativas han puesto en marcha en la Ciudad Autónoma de Ceuta tanto para prevenir el problema como para intervenir cuando éste aparece.

Por esta razón nos pusimos en contacto con el Centro de Profesores y Recursos de la ciudad para recopilar toda la información relacionada con la prevención, tratamiento e intervención en casos de violencia escolar entre iguales.

Centramos nuestra búsqueda en las actuaciones de carácter normativo orientadas a la prevención de problemas de violencia escolar que se hubiesen realizado desde esta institución además de aquellas iniciativas y actuaciones de carácter no normativo. Se presentan a continuación:

#### **a) Curso 1999-2000**

ACTIVIDADES PREVISTAS EN EL PLAN ANUAL DEL C.P.R. Y DESARROLLADAS EN RELACIÓN CON LAS PRIORIDADES DE LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE PROFESORADO

Cursos:

- “Programa de intervención educativa en conductas agresivas y violentas”.
- “Prevención de la violencia en los centros educativos”

#### **b) Curso 2000-2001**

- PROGRAMA PARA EL FOMENTO DE LA TOLERANCIA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA (curso). Actividades de formación. Programada en el plan provincial de formación (valores y demandas sociales).
- PLAN DE ACTUACIÓN PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y MEJORA DE LAS RELACIONES. Actividades de formación. Planes de formación e innovación. No reflejado en el plan provincial de formación. Actualización científica y didáctica. Competencias y función docente de todas las etapas.

- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CONVIVENCIA Y MULTICULTURALIDAD (profesorado en general. Actividades de formación. Jornadas. No reflejada en el plan provincial de formación.)
- CULTURAS EN CEUTA: NOS CONOCEMOS, NOS RESPETAMOS. Actividades de formación. Grupos de trabajo. No reflejado en el plan provincial de formación. Actualización científica y didáctica. Competencias y función docente de todas las etapas.
- PROGRAMA PARA EL FOMENTO DE LA TOLERANCIA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN. Grupos de trabajo. No reflejado en el plan provincial de formación. Valores y demandas sociales.
- LA VIOLENCIA EN EL AULA. Actividades de formación. Curso. No reflejado en el plan provincial de formación (valores y demandas sociales).

### **5.3. Objeto de estudio (problema de investigación).**

Siempre condenable, el fenómeno de la violencia adquiere un mayor grado de negatividad cuando tiene como protagonistas a niños y jóvenes. A estas edades cualquier víctima o testigo de un acto violento padece, además de las consecuencias inmediatas de éste, la incorporación a su desarrollo personal de una experiencia negativa cuyas consecuencias se desarrollarán, no siempre de forma predecible, en el futuro.

Los niños deben estar protegidos de este tipo de comportamientos no sólo en el ámbito familiar sino en el educativo puesto que es a éste al que acuden para formarse<sup>7</sup> en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia (LODE, art. 2). Así, parece existir un acuerdo general al respecto cuando, al menos desde el punto de vista legal, han sido desterrados definitivamente los castigos corporales dentro del sistema educativo. No obstante, no sólo este tipo de violencia, la violencia sistémica<sup>8</sup>, puede ensombrecer el paso de los niños y adolescentes por los centros educativos. Todos podemos recordar a aquel compañero de colegio agraviado por los demás incapaz en muchas ocasiones de sobreponerse; o al “matón” de turno (del mismo u otro curso) al que más valía evitar –y a veces complacer- para no convertirnos en la víctima de sus iras; o cómo fuimos agresores, víctimas o testigos de la exclusión sistemática de diversiones, juegos o tareas en las que los demás compañeros participaban y se divertían. Este tipo de violencia, la violencia entre iguales, además de la física, también tiene su incidencia negativa en el desarrollo personal del alumno.

En el último cuarto de siglo la preocupación social por los actos de violencia en la Institución Escolar –entre iguales- ha ido creciendo, máxime, cuando algunos de los acontecimientos han llegado a límites excepcionalmente preocupantes que les han hecho merecedores de un sesgado protagonismo informativo. En un principio los países nórdicos, y posteriormente el resto de países del entorno europeo, han venido investigando en primera instancia, para

---

<sup>7</sup> Aunque en algunos ámbitos siga siendo preferente la mera adquisición de conocimientos.

<sup>8</sup> Ross Epp, Juanita (1999): “La violencia en el sistema educativo. Del daño que causan las escuelas a los niños”. Ed. La Muralla. Madrid.

intervenir después, el fenómeno de la violencia escolar conscientes de que la premisa fundamental para cuando menos atisbar un futuro mejor pasa por lograr un ámbito educativo<sup>9</sup> ajeno a un contexto sociocultural cada vez más violento.

Seguir aportando datos e información válida sobre el fenómeno violento en contextos educativos para comprender cada vez mejor la situación en la que a diario se desenvuelven miles de chicos y chicas durante muchos años de su vida, se hace imprescindible para poder acometer e intervenir en el problema de modo que éste empiece a disminuir para terminar desapareciendo.

La presente investigación parte de esa premisa desde una triple vertiente:

En primer lugar, contribuir al proceso de concienciación y sensibilización contra la violencia escolar poniendo de manifiesto la incidencia real del problema en los centros docentes de la Ciudad Autónoma de Ceuta, alertando públicamente sobre la necesidad de atajarlo en cualquier estado que se encontrase. En segundo lugar, proporcionar a la comunidad educativa - especialmente a padres y profesores-, a las Administraciones Públicas con competencias en la materia y a la comunidad científica próxima al sector (Psicopedagogos, Pedagogos, Psicólogos y Sociólogos) una base objetiva y cierta a partir de la cual puedan definirse políticas, diseñarse estrategias y proponerse intervenciones y actuaciones concretas para erradicar la violencia escolar. En tercer y último lugar impulsar y facilitar futuras tareas de investigación en esta materia, tanto para completar y mejorar el conocimiento real del fenómeno de la violencia escolar en ámbitos determinados como para evaluar las iniciativas e intervenciones que se emprendan, cotejando los datos ahora aportados con los que resulten de futuros estudios en los que se emplee la metodología y los instrumentos de análisis aquí utilizados.

De entre los diversos fenómenos de violencia susceptibles de producirse en el ámbito escolar se decidió centrar la atención de manera fundamental, aunque no exclusiva, en aquellos que tienen por actores y víctimas a los propios alumnos, que son reiterados y no ocasionales y que rompen la simetría que debe existir en las relaciones entre iguales generando o favoreciendo procesos de victimización. Este tipo de violencia que resulta estar presente de manera

---

<sup>9</sup> En el que la sociabilización y la instrucción de los alumnos se desarrolle en un ambiente pacífico y tolerante desde la convivencia.

constante en nuestros centros escolares, suele ser mal conocida –cuando no ignorada- por los adultos, hasta el extremo de que sus formas menos intensas (los insultos, los moteos ofensivos, la exclusión de juegos y tareas...) gozan, si no de aceptación social, sí de un grado de permisividad e indiferencia que pone de manifiesto el desconocimiento –por parte de quien lo tolera- de las negativas consecuencias que estas conductas pueden acarrear a quienes las ejecutan y las padecen además de que en ellas esté, probablemente, el germen de otras conductas antisociales posteriores y más intensas.

### **5.3.1. Objetivos del estudio.**

Para obtener una aproximación al nivel de incidencia que el fenómeno del maltrato entre iguales en sus diferentes modalidades, la investigación se ha realizado sobre una muestra representativa de alumnos de educación secundaria procedente de los centros de dicho nivel educativo, así como de una representación del equipo directivo de dichos centros. El que hayamos elegido esta etapa educativa se justifica por ser en los primeros años de dicha etapa cuando se han venido registrando una mayor frecuencia de casos<sup>10</sup>. Igualmente son en las edades que corresponden a dicho tramo cuando se producen los casos graves de maltrato que han trascendido a los medios de comunicación y también han tenido su eco en las medidas tomadas desde la Administración en los últimos años.

Esas tres vertientes generales que se fijan en esta investigación - anteriormente citados- se operativizan en los siguientes objetivos de mayor especificidad:

1. Determinación del grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato (físico, verbal, social) tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los agresores y testigos.

2. Descripción de las circunstancias en las que se produce el maltrato desde la perspectiva de las víctimas, de los testigos y de los agresores.

---

<sup>10</sup> Estudios anteriores en otros países o parciales en el nuestro: Almeida, A. M. (1999); Fernández, I. (1996<sup>b</sup>); Genta, M. L.; Menesisi, E.; Fonzi, A.; Costabile, A. y P. K. Smith (1996); Olweus, D.(1999); Ortega, R. y Angulo, J.C. (1998); Ortega, R y Mora-Merchán, J. (1999).



3. Determinación de los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato, en el contexto del centro educativo: patios, aulas, inmediaciones del centro, etcétera.

4. Descripción de las estrategias de comunicación y resolución del conflicto a que recurren quienes lo protagonizan, así como del papel del profesorado en la detección y resolución del problema.

5. Estudio de la relevancia de variables que pudieren afectar al problema en sus distintos aspectos (incidencia, modalidad de maltrato, escenario, etc.), como la edad o curso, el género, el tamaño del “hábitat” en que se sitúe el centro, y la titularidad pública o privada del mismo.

6. Estudio contrastado de la información expresada por los alumnos de los centros de educación secundaria estudiados con la expresada por los jefes de estudio de esos mismos centros, como miembros del equipo directivo que habitualmente reciben la información acerca de estos problemas cuando se producen en su centro.

Una vez vistos tanto el contexto como el objeto de estudio de nuestra investigación, en el siguiente capítulo se justificarán las técnicas e instrumentos utilizados en ella.

## CAPÍTULO SEXTO

---

### **Planteamiento metodológico: justificación y descripción de las técnicas utilizadas para la recogida de datos.**

#### **6.1. Introducción.**

Como se viene apuntando, nuestra investigación está enmarcada en la institución educativa, por tanto y acorde con Pérez Gómez (1994b, p. 116) cuando afirmaba que “la naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no viceversa”, el diseño de nuestra investigación debe ser coherente con esa realidad.

En esa línea y centrándonos en la perspectiva de Santos Guerra (1990, p.49) y el propio Pérez Gómez (1994a, p.115) cuando aluden al carácter social<sup>11</sup> como rasgo fundamental que caracteriza a los fenómenos que ocurren en un centro educativo, en donde no existe un camino único<sup>12</sup> para llegar a construir la realidad, explorarla e interpretarla, se requiere una metodología de investigación que respete dicha naturaleza compleja e idiosincrásica, siendo necesario colocarla en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que la condiciona y determina para comprender su significado.

De este modo nos situamos en un paradigma interpretativo<sup>13</sup> que se preocupa por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se desarrollan, y que da respuesta a las demandas y necesidades que requiere nuestra investigación.

---

<sup>11</sup> Pérez Gómez considera que los fenómenos educativos, por ser parte de los fenómenos sociales, manifiestan dos características que los diferencian de los naturales:

- El carácter inacabado de los mismos, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional.
- La dimensión semiótica de tales fenómenos. La relación en parte indeterminada y, por tanto polisémica entre significativo observable y el significado latente, de todo fenómeno social o educativo.

<sup>12</sup> La investigación de la realidad social ha de ser una actividad “sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarlo a cabo [...] ahora bien, cada proyecto o estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas, según el modelo conceptual en el que se apoya...” (Pérez Serrano, 1994, p.16).

<sup>13</sup> “La perspectiva interpretativa no niega la existencia de aspectos comunes, la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, comprensión y sensibilidad, incluso la conveniencia de establecer categorías a partir de los atributos definatorios de personas, grupos o comportamientos; lo que rechaza es que tales patrones o categorías constituyan toda la realidad o incluso que cualquier realidad pueda ser comprendida al reducirla a una categoría. Las realidades sociales e individuales siembren presentan matices diferenciales, aspectos específicos que singularizan las situaciones, acontecimientos o comportamientos” (Pérez Gómez, 1994<sup>a</sup>, p.122).

La incorporación de la metodología cualitativa al estudio de los fenómenos educativos se debe a múltiples causas entre las que destaca el replanteamiento epistemológico sobre algunos presupuestos que guiaban anteriores investigaciones y su evolución metodológica desde su práctica en disciplinas afines a la educación: sociología, psicología, antropología, etc; pero no debe olvidarse que su aceptación por parte de la comunidad científica ha sido difícil (Colás, 1994). De hecho, el calificativo<sup>14</sup> de cualitativas ha venido siendo aplicado a estas técnicas porque desentendiéndose, en principio, de cualquier forma de “medida” de opiniones y/o actitudes no aspiran a producir dato métrico alguno que esté referido a la conducta de los grupos estudiados; las técnicas cualitativas se orientan específicamente a captar -de forma concreta y comprensiva-, analizar e interpretar aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados (Ortí, 1989).

Actualmente como recogen Rodríguez, Gil y García (1996) la investigación cualitativa dentro de la comunidad científica empieza a ser aceptada y especialmente indicada para el estudio de la realidad en su contexto natural; el principal motivo de esta reciente aceptación está basado en que la distinción<sup>15</sup> fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el conocimiento que se pretende alcanzar.

Queda claro que en el ámbito de la investigación educativa también nos encontramos con los mismos enfrentamientos metodológicos que caracterizan los procesos de innovación y mejora en cualquier otro campo investigativo. Por esta razón, el investigador deberá fijar previamente la opción paradigmática a la que se adscribe; su elección se verá determinada por los objetivos que persiga la investigación y las exigencias que los distintos enfoques y paradigmas ofrezcan para su consecución. A tal efecto, y grosso modo, presentamos una caracterización de los dos grandes enfoques -el cuantitativo y el cualitativo- que representan los extremos de un continuum a la hora de enmarcar una investigación.

---

<sup>14</sup> Como una connotación en parte negativa: la de no ser “cuantitativas”.

<sup>15</sup> Para Stake (1998, p.42) existen tres diferencias fundamentales que permiten diferenciar entre la orientación cualitativa y la cuantitativa: La distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación, la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador y la distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Si ésta se sitúa en el paradigma cuantitativo-experimental, se deberá caracterizar por ser independiente y ajena al fenómeno investigado para así poder asegurarse la objetividad de los procedimientos y de su interpretación. Su preocupación radica en asegurar la validez tanto interna como externa del diseño de investigación o lo que es lo mismo, asegurar el control y el poder de generalización de la investigación. La consecuencia más inmediata de esta preocupación es la creación y utilización de diseños complejos y sofisticados que exigen que el objeto de estudio sea cuidadosamente estructurado y definido cuya evaluación será, por tanto, empírica, objetiva y lo más libre posible de juicios de valor.

Las fuertes exigencias metodológicas y las implicaciones éticas que de ellas se desprenden han venido siendo los principales obstáculos argumentados para justificar la no aplicación de estos diseños en el campo de la investigación educativa.

Por el contrario, en el paradigma cualitativo-naturalista sí se interacciona con el fenómeno a investigar; la razón es la necesidad de comprender las relaciones que se dan en la realidad estudiada. La preocupación de esta otra perspectiva en la investigación gira en torno a la comprensión de lo que sucede en una realidad determinada, teniendo como referente fundamental la perspectiva de los propios protagonistas. En esta línea, no se cuestiona tanto la objetividad y la verificación empírica como el descubrimiento<sup>16</sup> de los aspectos significativos de la experiencia humana<sup>17</sup>.

Naturalmente es casi imposible que en la realidad educativa se dé la adscripción de forma absoluta a uno de los anteriores paradigmas y aunque las metodologías de investigación propias son distintas, esto no es óbice para su complementariedad. En este sentido<sup>18</sup>, la revisión bibliográfica de las investigaciones más recientes en las disciplinas ligadas a la Educación se

---

<sup>16</sup> “Descubrir es, pues, construir conceptualmente la realidad, pero no de una manera arbitraria y caprichosa, sino de manera racional y de acuerdo con la cultura del discurso crítico, y construirla conforme la propia realidad, explicando y construyendo las apariencias engañosas. Construir conceptualmente la realidad es por tanto elaborar un mapa que no es la realidad ni su reflejo, pero que la representa, interpreta y hace inteligible” (Beltrán, citado por Alonso, 1998, p.21)

<sup>17</sup> “Un caso no puede representar al mundo, pero si puede representar un mundo en el cual muchos casos se sientan reflejados” (Serrano Blasco, 1995).

<sup>18</sup> “Los evaluadores han de sentirse libres de cambiar su postura paradigmática cuando sea preciso... En consecuencia, la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones” (Cook y Reichardt, 1986, pp.40-41).

caracteriza por la conjunción de métodos cualitativos y cuantitativos; esta complementación permite un acercamiento más exacto a la realidad del fenómeno estudiado.

En consecuencia, en esta investigación se ha optado por una postura ecléctica en la que se conjugan diferentes procedimientos de recogida y análisis de la información, aunque en cierto modo predomine un sesgo cualitativo pues, por encima de rigideces metodológicas, la investigación sobre las percepciones, inquietudes y pensamientos de los personajes que conviven en los contextos educativos se aproxima más frecuentemente a los planteamientos cualitativos que a los exclusivamente cuantitativos (Lorenzo Delgado, 1994).

## **6.2. Instrumentos para la recogida de datos.**

La investigación centrada en la enseñanza abarca una realidad con un grado de complejidad tal que no puede abarcarse desde un solo camino<sup>19</sup>, instrumento o técnica de recogida de información. Tal como nos propone Santos Guerra (1990) tenemos que “preguntar y contemplar la realidad” para dar respuesta a la problemática con la que nos enfrentamos y entrar de lleno en la realidad de nuestro objeto de estudio. Por tanto debemos buscar estrategias de investigación que durante el proceso mantengan las puertas abiertas al crisol de diversidad que pretendemos hacer explícita al final del estudio; es necesario seleccionar y adaptar las estrategias de investigación a los diferentes ámbitos de indagación y de recogida de información.

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación están en relación directa con la metodología elegida para el trabajo y , tal como se indicaba anteriormente, se ha optado por una metodología integradora o ecléctica, en la que se conjugan técnicas cuantitativas y cualitativas para la obtención de la información.

---

<sup>19</sup> “La visión cualitativa en las ciencias sociales es así siempre una agenda de temáticas emergentes y de estrategias recurrentes ligadas al sujeto investigador y al contexto de la investigación; y no un conjunto o paquetes estandarizados de programas, protocolos y rutinas formalizadas, de tratamiento de datos que se pueden utilizar universalmente con independencia del sujeto, del tiempo y del lugar” (Skocpol, 1984:356 citado por Alonso, 1998).

A la hora de seleccionar los distintos métodos de exploración se han tenido en cuenta los criterios que señala Santos Guerra (1993) a tal efecto:

1. Adaptabilidad: conocimiento de los sujetos y de su situación.
2. Variabilidad: utilización de más de un método para contrastar.
3. Gradualidad: de menor a mayor profundidad progresivamente.
4. Pertinencia: en función de la información que queremos obtener, elegiremos una técnica u otra.
5. Dominio: conveniencia de utilizar técnicas donde se esté más preparado y más cómodo.

En consecuencia, para la recogida de los datos cuantitativos se ha utilizado el cuestionario y para la obtención de los datos cualitativos el grupo de discusión y la técnica del texto libre.

### **6.2.1. El Cuestionario: Justificación de su uso.**

Nuestra investigación debe traducir las variables empíricas sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad social a investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras; esto se consigue a través del cuestionario (Sierra Bravo, 1985).

El cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta; con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados (en nuestro caso alumnos y profesores-jefes de estudio de Educación Secundaria) mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.

Por tanto una de las mayores ventajas de este instrumento es que las respuestas pueden ser más meditadas, al no exigirse tiempo en la realización, además de existir mayor libertad de expresión al no encontrarse coaccionado el encuestado por la presencia<sup>20</sup> del entrevistador; este último aspecto incluye la

---

<sup>20</sup> La *no-presencia* del encuestador sólo se llevó a efecto en el caso de los jefes de estudio. El cuestionario para el alumnado fue cumplimentado en presencia del investigador con el objeto de poder aclarar las dudas, que durante su realización, pudieran surgir; el hecho de que el investigador fuera una persona ajena a todos los centros de la muestra mantiene intacta no sólo la confidencialidad de los datos sino también la libertad de expresión de los encuestados.

posibilidad de que la gente esté más dispuesta a decir la verdad porque su anonimato está prácticamente garantizado.

La objetividad de los datos también hace que sea más fácil compartirlos con otros investigadores y utilizarlos en análisis adicionales. Aunque es posible que haya pasado algún tiempo desde que se recabaron los datos, puede ser que den pie a preguntas adicionales que estén esperando ser respondidas.

Su principal inconveniente, y uno de los mayores problemas con los que se encuentra el investigador en la utilización de esta técnica de encuesta, es el elevado número que se pierde cuando son enviados por correo, aproximadamente un 30%. Esto plantea al investigador la duda de si los que no contestan son diferentes de los que contestan, y si es así, la investigación es sesgada o tendenciosa y ha perdido su representatividad. Este aspecto se ha solventado en nuestro caso al ser el investigador quien, personalmente, ha distribuido el cuestionario a la muestra seleccionada.

Además, tal como señalan Buendía y Carmona (1984) entre las estrategias metodológicas en la recogida de datos, en el caso de la encuesta: “el investigador formula alguna/s preguntas a los sujetos objeto de estudio. El grado de intervención es mayor que en la observación, como igualmente es mayor el control interno”.

Entre otras de las ventajas que tiene la utilización del cuestionario se pueden destacar las indicadas por Fox (1981):

- Alcance masivo de sujetos.
- Relativamente poco costoso.
- La normalización de las instrucciones.

Pero es que, además, su empleo es de gran utilidad para obtener datos descriptivos que pueden proporcionar los propios interesados, a la vez se puede obtener bastante información en poco tiempo, su codificación permite un tratamiento estadístico y, además, permite obtener conclusiones.

### **6.2.1.1.Elaboración del Cuestionario.**

El cuestionario utilizado en nuestra investigación es una adaptación<sup>21</sup> del usado en la investigación de ámbito nacional que el Defensor del Pueblo llevó a cabo entre mil novecientos noventa y nueve y el año dos mil sobre los malos tratos en los contextos educativos. Ese cuestionario fue diseñado por expertos que, a tal efecto, recopilaron otros distintos utilizados en investigaciones<sup>22</sup> sobre el tema. Su objetivo fue elaborar uno que permitiera recabar de modo más minucioso la información requerida. Una vez diseñado se llevó a cabo un estudio piloto para probar tanto su eficacia como el nivel de comprensión, por parte del alumnado<sup>23</sup>, del cuestionario. En ese estudio la muestra constaba de tres centros públicos de Madrid, en cada uno de los cuales se pasó el cuestionario en dos grupos, variando el curso académico de unos cursos a otros. El criterio de elección contemplaba que se tuvieran más datos del curso 1º de ESO, por el mayor riesgo de no comprensión del contenido del cuestionario. La muestra estaba formada por 130 participantes de los que 70 eran chicos y 60 eran chicas. Quedaban distribuidos en tres grupos de 1º de ESO, un grupo de 2º de ESO, un grupo de 3º de ESO y otro de 4º de ESO.

Para su distribución se recurrió a la personación en las aulas seleccionadas, solicitando a los estudiantes la cumplimentación del cuestionario<sup>24</sup> haciendo hincapié en que no dejaran de expresar todas las dudas sobre el cuestionario advirtiéndoles que posteriormente, ese mismo cuestionario, se usaría en otros centros y se quería tener la certeza de que fuera comprensible para chicos y chicas de muy distintos lugares.

A partir de los resultados obtenidos con el cuestionario preliminar en los centros mencionados, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. En los grupos de 2º, 3º y 4º de ESO los alumnos no plantearon dudas ante el cuestionario. Además explicitaron verbalmente la facilidad de

---

<sup>21</sup> Tras introducir las modificaciones que ajustaban el cuestionario a la realidad intercultural ceutí, el “nuevo instrumento” fue revisado y corregido por expertos confiriéndosele de este modo la validez y fiabilidad necesarias en este tipo de investigaciones.

<sup>22</sup> Citadas en el propio informe del Defensor del Pueblo.

<sup>23</sup> De los distintos cursos que componen la Educación Secundaria..

<sup>24</sup> Que contenía una pequeña introducción elaborada por los investigadores acotando el tema de la violencia entre iguales.



comprensión de todas las preguntas, así como del procedimiento de contestación.

2. Los alumnos de 1º de ESO presentaron dudas respecto a la comprensión exacta del término “acoso sexual”. Por este motivo se decidió introducir en el estudio definitivo una definición del mismo que debía ser expresada por el encuestador a todos los participantes.

3. En algunas preguntas al participante no le quedaba claro el referente de las mismas. Es decir, si la pregunta se refería a su experiencia como autor o víctima, o bien se refería a lo que sabía que ocurría en su centro. Este dato llevó a titular los bloques de preguntas incluyendo a quién o qué se estaba preguntando en cada elemento o conjunto de elementos del cuestionario.

4. De la misma forma se constató que los chicos/as participantes en muchos casos no diferenciaban bien entre lo que era un episodio violento puntual o un juego rudo de una situación clara de abuso de poder repetido, por lo que se decidió introducir la frase “de forma repetida” a lo largo del cuestionario (esa repetición en el tiempo, que se convierte en “costumbre” por parte del agresor/res, es además uno de los aspectos fundamentales del concepto bullying). Asimismo se decidió insistir en la naturaleza negativa de la relación que se estaba estudiando, donde no hay dos individuos que disfrutan con una actividad agresiva en un contexto lúdico, sino que a uno de esos individuos se le está haciendo la vida imposible.

5. Por último uno de los cambios más importantes que se realizaron en el cuestionario fue el de sustituir ciertas preguntas, con varias posibilidades de respuesta, por tablas donde se incluían esas respuestas pero con relación a los distintos tipos de comportamiento que se pueden realizar en este proceso de maltrato por abuso de poder (p. e. Insultar, poner motes, pegar, etc.). Este cambio se realizó por consenso de los miembros del equipo de investigación ya que en la mayoría de los cuestionarios utilizados en anteriores estudios no se hacía un análisis tan preciso de los distintos tipos de violencia, y parecía que no debía concluir sobre la incidencia en términos tan generales como los que se encuentran en algunos estudios. No es lo mismo que alguien conteste que siempre le están poniendo motes o que siempre le estén amenazando con armas.

De ahí que las categorías generales que se utilizan en otros cuestionarios (p. e. abuso físico, abuso psicológico, exclusión, etc.) se transformasen en categorías más concretas (p. e. insultos, motes, pegar, no dejar participar, etc.) y se enumeraran todas estas categorías concretas cada vez que se pregunta algo sobre el fenómeno (p. e. dónde le pasa, a quién se lo comunica, de qué curso es quien lo hace, etc.).

#### **6.2.1.2 Método de la encuesta en la Ciudad Autónoma de Ceuta: la muestra.**

Las muestras probabilísticas se caracterizan porque en ellas cada elemento de la población tiene una probabilidad conocida y no nula de ser seleccionado (Kish, 1972). Hay veces en que sería conveniente elegir el método de muestreo aleatorio simple, por la precisión y características del trabajo, pero resulta inviable acceder a todos los miembros de la población sobre la que se desea realizar el muestreo, por lo que se hace necesario recurrir a otro, quizás menos preciso pero más viable.

Los métodos de muestreo no son excluyentes, sino que con frecuencia se aplican simultáneamente en la selección de la muestra.

Cuando la característica que nos interesa estudiar no se distribuye de forma homogénea en la población –por existir grupos o estratos heterogéneos entre sí- se realiza un muestreo estratificado. En estos casos el número de elementos por estratos podrá ser diferente desde el momento en que es diferente el número total de sujetos que forman cada uno de ellos. Para realizar este tipo de muestreo de forma adecuada es necesario conocer la distribución de las encuestas entre los diferentes subconjuntos en que puede dividirse la población, es decir, la afijación de la muestra –simple o proporcional-.

En nuestra investigación los cuestionarios fueron distribuidos proporcionalmente al peso del estrato en la población total. Es una muestra estratificada con afijaciones proporcionales (al número de alumnos por centro y en la muestra total) y afijaciones fijas en el caso del género.

Asimismo, muestrear demasiados estudiantes anularía el propósito del muestreo, pues no se estaría aprovechando la utilidad de la inferencia. Hay quienes piensan que cuanto mayor es una muestra mejor, pero tal estrategia no es lógica desde un punto de vista económico y/o científico. Una muestra demasiado grande no aumenta la precisión de la prueba de la pregunta en un grado que justifique el costo y el trabajo de tener una muestra de ese tamaño (Salkind, 1997).

En total se seleccionaron quince puntos de muestreo:

- Todos los Institutos de Secundaria –cinco-,
- ocho centros adscritos a dichos I.E.S. en los que se desarrollan los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria,
- y dos centros concertados, en los que se imparte en su totalidad.

Puesto que en el momento de comenzar nuestra investigación no contábamos con los datos relativos al censo estudiantil del curso 2001-2002, la muestra de alumnos se obtuvo a partir de una estimación (a la alta) del censo de centros de Educación Secundaria perteneciente al curso 2000-2001. Se encuestó a 382 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la mitad chicas y la mitad chicos; la tabla de la página siguiente recoge su distribución:

<b>Centro</b>	<b>Alumnos totales</b>	<b>Alumnos del centro</b>	<b>Alumnos adscritos</b>
<b>I.E.S. A</b>	<b>76</b>	3° ESO: 12 4° ESO: 12 1° BACH: 12 2° BACH: 12	1° ESO: 14 2° ESO: 14
<b>I.E.S. B</b>	<b>84</b>	3° ESO: 13 4° ESO: 13 1° BACH: 13 2° BACH: 13	1° ESO: 16 2° ESO: 16
<b>I.E.S. C</b>	<b>64</b>	3° ESO: 8 4° ESO: 12 1° BACH: 12 2° BACH: 8	1° ESO: 12 2° ESO: 12
<b>I.E.S. D</b>	<b>84</b>	3° ESO: 10 4° ESO: 10 1° BACH: 10 2° BACH: 10	1° ESO: 22 2° ESO: 22
<b>I.E.S. E</b>	<b>34</b>	3° ESO: 3 4° ESO: 3 1° BACH: 3 2° BACH: 3	1° ESO: 11 2° ESO: 11
<b>C.C. F</b>	<b>16</b>	1° ESO: 4 2° ESO: 4 3° ESO: 4 4° ESO: 4	X
<b>C.C. G</b>	<b>24</b>	1° ESO: 4 2° ESO: 4 3° ESO: 4 4° ESO: 4 1° BACH: 4 2° BACH: 4	X

La multiculturalidad de la muestra queda definida en los siguientes porcentajes referentes a la religión profesada en las familias de los alumnos:

Cristiana	227 (66,2 %)
Musulmana	113 (32,9 %)
Judía	2 (0,6 %)
Hindú	0 (0 %)
Otra	1 (0,3 %)

Con respecto a la representación de los distintos cursos en la muestra:

1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACH	2º BACH	COU
76 (22,2%)	79 (23%)	57 (16%)	45 (13,1%)	41 (12%)	40 (11,7%)	5 (1,5%)

El error muestral que se tuvo en cuenta en el caso de los estudiantes ha sido de  $\pm 5\%$  (con un nivel de confianza del 95,5%). En el caso de la muestra de jefes de estudio, no tiene sentido plantearse su representatividad en el conjunto de la población de la ESO puesto que lo que nos interesa conocer es qué saben y qué percepciones e inquietudes tienen con respecto a los casos de maltrato entre iguales en sus centros además de cómo se aborda el problema en ellos, es lo que algunos autores denominan muestra a propósito.

#### 6.2.1.3. Material.

Se elaboraron dos cuestionarios<sup>25</sup>, uno para los alumnos y otro para los jefes de estudios de los respectivos centros. Uno y otro contenían una introducción en la que se describe el problema del que trata el cuestionario así como algunas indicaciones sobre el procedimiento de contestación.

El cuestionario de alumnos está organizado en bloques en los que se recaba información sobre los siguientes aspectos:

- a) Lo que ocurre en el centro, visto como espectador: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, número de personas que agreden.
- b) Relaciones sociales y sentimientos vividos por el estudiante encuestado.

---

<sup>25</sup> Entre los anexos de esta investigación se incluye un ejemplar de cada uno de los cuestionarios utilizados.

c) Trato del que es objeto el estudiante: tipos de maltrato de los que pudiese ser víctima, y frecuencia.

d) Características del agresor: sexo, integrante de la colectividad colegial o no, estatus (profesor o no).

e) Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato.

f) Personas a quienes se comunica el hecho, y personas que intervienen para ayudar.

g) El alumno como agresor: acciones hechas, reacciones de los otros, participación en agresiones de otros.

El cuestionario de los jefes de estudio contenía dos tipos de preguntas:

a) Preguntas que tenía que contestar en tanto que jefe de estudios, p.e., número de casos de maltrato que llegan al equipo directivo, según los tipos ya establecidos para el cuestionario del alumnado, y medidas que se toman desde el centro tanto de prevención como de intervención;

b) Preguntas que tenía que contestar cada sujeto en tanto que profesor relativas a casos de maltrato en su propia clase: tipo, frecuencia, lugar, y demás detalles también recabados en el cuestionario de alumnos.

En ambos casos la incidencia se evaluó en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo, etc.). Como en el cuestionario se insiste en que el encuestado debe referirse sólo a lo que ocurre de forma continuada, la intensidad de la agresión debe entenderse como frecuencia de episodios que se sufren, se observan o se llevan a cabo.

Por otra parte, conviene destacar una característica específica del cuestionario diseñado para este trabajo, que lo distingue de otros instrumentos utilizados en buena parte de las investigaciones anteriores basados, en general, en el inicialmente diseñado por Olweus para sus primeras investigaciones. En estos cuestionarios la determinación de las características específicas de cada tipo de maltrato proviene de la información proporcionada por aquellos sujetos que previamente han admitido ser víctimas o promotores de abusos entre iguales con carácter general, es decir, no limitado a un tipo de abuso concreto.

En el instrumento diseñado para esta encuesta se decidió investigar directamente sobre cada tipo de maltrato en particular, de manera que pudiera establecerse la incidencia de cada uno de ellos y sus características específicas con mayor precisión. La contrapartida de esta decisión en la elaboración del cuestionario es la pérdida de comparabilidad entre ésta y las otras investigaciones ya que aunque siempre cabe hacer comparaciones éstas no podrán hacerse de forma directa<sup>26</sup>.

A pesar de esto, se consideró más adecuada la estrategia utilizada en esta investigación para tener una visión más precisa del problema que se estudia.

Con respecto a la fiabilidad del instrumento utilizado con el alumnado, decir que las variables P1, P2, P3, P9 y P15 han sido consideradas como una escala de 44 ítems con 4 categorías de respuesta estructurada en cuatro dimensiones:

1. El alumno como testigo de la violencia (P1)
2. Agentes de la violencia en el centro (P2 y P3)
3. El alumnos como víctima de la violencia (P9)
4. El alumno como causante de la violencia (P15)

Como prueba de fiabilidad hemos utilizado el modelo de Alpha de Crombäch considerando que es el más idóneo para estos casos. El resultado del análisis de fiabilidad ha sido de  $\alpha = 0,8828$  lo que indica una alta fiabilidad de los resultados obtenidos.

Igualmente, sobre las mismas variables se ha llevado a cabo un análisis factorial con un doble objetivo:

1. Confirmar y reforzar la validez de constructo del instrumento
2. Detectar posibles dimensiones ocultas subyacentes en las respuestas de los encuestados.

---

<sup>26</sup> Entre otras razones, la diferencia de cuestionarios puede afectar a las estimaciones del grado de incidencia que resulta de cada una de ellas.

A continuación se citan los estadísticos utilizados que confirman la adecuación del análisis a los parámetros establecidos para este tipo de pruebas:

- Estadísticos descriptivos (media y desviación típica)
- Medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin.
- Prueba de esfericidad de Barlett.
- Tabla de comunalidades.
- Tabla de varianza total explicada.
- Gráfico de sedimentación.
- Matriz de componentes
- Matriz de componentes rotados
- Matriz de transformación de los componentes.

No se han incluido los resultados referidos a estas pruebas y a las correlaciones entre los ítems con objeto de no extendernos demasiado con tablas de difícil y de relativo aporte a los objetivos finales de nuestro análisis. Señalar también que el método de extracción empleado ha sido el denominado “Análisis de componentes principales”, mientras que el método de rotación empleado ha sido el denominado “Normalización Varimax con Kaiser”, que es el más frecuente en este tipo de análisis.

Una vez realizado el análisis es posible relacionar las dimensiones previas que habíamos considerado en la escala con las componentes obtenidas en el análisis, por lo que podemos afirmar su validez de constructo. No obstante aparecen subdimensiones que no habían sido consideradas al principio dentro de las que se habían establecido.

Asimismo en el caso del cuestionario de los jefes de estudio se consideraron las variables P1 hasta P4 y P9 a P13 como una escala de 70 ítems con 4 categorías de respuesta y su estudio de fiabilidad también siguió el modelo Alpha de Crombäch arrojando un resultado de un  $\alpha = 0,9076$  indicando una fiabilidad muy alta.

De manera análoga también se ha planteado la realización de un análisis factorial a la escala definida en el cuestionario de los jefes de estudio pero que no ha podido ser realizado por los siguientes motivos:

Algunos ítems tienen varianza 0, lo que imposibilita el análisis.



Aún descartando esos ítems (un total de 3), ni la matriz de correlaciones ni la matriz de covarianza son definidas positivas, lo que imposibilita el cálculo del valor de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que deja sin sentido por falta de garantías estadísticas la realización del análisis.

#### **6.2.1.4. Procedimiento.**

Una vez diseñados los cuestionarios, habiendo introducido las modificaciones oportunas para su contextualización, y tras la revisión por parte de la comisión de expertos, el investigador se puso en contacto con los directores y jefes de estudio de cada uno de los centros elegidos para, una vez explicados el tema y las características de la investigación, pedirles la necesaria colaboración de sus centros. En estas primeras reuniones<sup>27</sup> también se concretaron las características de las respectivas sub-muestras y las fechas en las que serían cumplimentados los cuestionarios en cada uno de los centros.

En la segunda<sup>28</sup> reunión, una vez en el centro, se entregaba el cuestionario de profesores al jefe de estudios y se reunía a los alumnos seleccionados previamente (véase apartado de Muestra) en una sala donde se les explicaba el objetivo del estudio, se introducía el cuestionario, se definía el término de “acoso sexual”, y se daba a los alumnos todo el tiempo para que contestaran, de modo anónimo, al conjunto de preguntas poniéndoseles asimismo de manifiesto la disponibilidad del encuestador –investigador- para explicar cualquier contenido que no se entendiera.

#### **6.2.2. El Grupo de discusión.**

El grupo de discusión es una técnica de investigación social que no se suele utilizar mucho en el contexto educativo, no obstante tiene una ventaja como práctica cualitativa para el estudio de la realidad social porque se inscribe precisamente en los procesos de metacognición social; así, esta técnica es de gran utilidad en nuestra investigación al constituirse en un espacio de reconstrucción y polarización de los discursos ideológicos y de las

---

<sup>27</sup> El interés mostrado por cada uno de los centros visitados facilitó el trámite característico en este tipo de investigaciones.

<sup>28</sup> No siempre ocurrió así; en ocasiones y por distintas circunstancias fue necesario un número mayor de reuniones.

representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social, como es el educativo (Alonso, 1998).

Esta producción de discursos sociales para Verón (1993, p.125) reposa en un hipótesis doble:

1. Toda producción de sentido es necesariamente social; no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo sin explicar sus condiciones sociales productivas.
2. Todo fenómeno social es un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuera su nivel de análisis.

Esto implica que el conjunto de relaciones sociales es una dimensión significativa: las ideas o representaciones; sin que esto conlleve una homogeneidad de las mismas.

En esta línea, y tomando como referente a Martín Criado (1997, p.93) entendemos al “grupo de discusión” como una reunión de sujetos que van a formar parte de un “grupo situacional”<sup>29</sup> en el que se desarrolla y produce un discurso cuyas variaciones estarán sujetas a la definición de la situación, no sólo en el sentido de una mayor o menor censura sobre los productos lingüísticos, sino de diferentes marcos de interpretación a partir de los cuales se producirá el sentido. Además, Conde (1997) señala que los grupos de discusión lejos de expresarse desde la individualidad y personalidad de cada uno de los asistentes al mismo, se produce y se expresa colectivamente como grupo desde el lugar social del grupo de pertenencia y se desarrolla en el marco de una estructura social y cultural dada, en lo que el mismo autor denomina “efecto oposición”.

---

<sup>29</sup> “Grupos reunidos en determinadas ocasiones, pero que no son un grupo fuera de la situación; estos tienen su coherencia en la situación y en las normas que la regulan” (Goffman, citado por Martín Criado, *Ibíd.*).

Con respecto al análisis de los grupos de discusión, hay que decir que existen diferentes tendencias para abordarlo; Alonso (1998, pp.189-216) diferencia tres niveles básicos a la hora de analizar la información producida por un “grupo de discusión”:

- Aquel que queda constituido por el análisis del contenido bajo una perspectiva informacional cuantitativa acostumbrando a ser considerado como una sistema para la descripción objetiva y sistemática de los mensajes donde se excluye cualquier dimensión pragmática de los mismos, y que suele materializarse en un análisis de frecuencias en el ámbito informacional/lingüístico cuya unidad es la palabra tomando ésta el valor de referencia mientras se olvida el sentido.
- Otro nivel de análisis (estructural) en el que el código actúa como referente y el texto se ve reducido a unidades mínimas de sentido (semantema, biografema, ideologema, lexema...) buscándose sistemas de relaciones que den identidad al texto que sólo encuentra sentido en las relaciones/oposiciones de códigos y que entiende que en el texto se encuentra su propia explicación puesto que en él se halla la estructura generatriz que lo engendra.
- Y un tercer nivel de análisis sociológico en el que el contexto social es considerado no sólo como un localizador pasivo de mensajes, sino que también es un organizador de dichos mensajes. Dentro de los análisis sociológicos se considera a la historia como la principal generadora de contextos; entendiéndose que si no hay contextos históricos concretos no hay análisis social de los discursos puesto que de lo que se trata en este análisis es de encontrar el conjunto de fuerzas que construyen cada situación social, siendo ésta producto de un conjunto de actores realizando una serie de prácticas (entre las que se encuentran las prácticas discursivas) que tienen una dimensión temporal e histórica. Por tanto ha de quedar claro que no se trata de encontrar una serie de invariantes universales en las situaciones sociales (Alonso, 1998).

De este modo, el grupo de discusión se fija como objetivo fundamental la búsqueda de la reconstrucción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un ámbito determinado, “constituye un dispositivo que

permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación –grupaldiscursiva” (Canales y Peinado, 1995, p.295), es decir, se encaminará hacia el análisis de los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias.

Los datos obtenidos en nuestro grupo de discusión son de naturaleza cualitativa. Recogen pensamientos, creencias, actitudes, pareceres, motivaciones, percepciones, etc. de los propios protagonistas que ilustran, con sus palabras, los datos cuantitativos obtenidos por los cuestionarios. Todo ello nos va a permitir que, conjuntamente con los cuestionarios, se tenga una visión más global de la realidad estudiada.

No es por tanto el grupo de discusión, una alternativa a las otras técnicas de investigación social sino, todo lo contrario, un valioso complemento a ellas y, por ende, en nuestra investigación.

En la práctica se concreta como un pequeño grupo de debate que comenta una serie de temas introducidos por un moderador formal de la reunión; pero es necesario matizar el término grupo que en este caso es sinónimo de colectivo de personas que participan de poseer los mismos intereses, valores, la misma situación social o la misma experiencia, que serán analizadas tras haber sido puestas en contacto entre sí.

Poner en práctica esta técnica supone recalcar en una serie de aspectos básicos que pasamos a exponer. En primer lugar han de tenerse muy presentes todos los elementos que van a componer la situación: espacio, convocatoria, composición del grupo, papel del contactador y papel del moderador; pero han de ser los objetivos de la investigación los que definan la situación y no a la inversa. Respecto al espacio de reunión será, en la medida de lo posible, un espacio neutral<sup>30</sup> en relación con el tema de discusión y con las características de las personas convocadas puesto que son algunos los autores<sup>31</sup> que consideran este aspecto como una estrategia de asentamiento del grupo otorgándole así una importante función.

La figura del “conector”, quien se ponen en contacto con los participantes para conseguir que acudan a la cita y se comprometan a participar en la sesión

---

<sup>30</sup> En nuestro caso la Cadena SER Ceuta facilitó la utilización de sus medios técnicos y estudio de grabación.

<sup>31</sup> Ibáñez (1979, p.287-294) y Valles (1997, p.319).

de trabajo que supone el grupo de discusión, fue desarrollada por el investigador; y aunque como indica Valles (1997, p.317) la figura del captador no debe coincidir con la del moderador (puesto que éste debe ser desconocido para los participantes) entendemos que en nuestra investigación, a pesar de que ambas funciones son desempeñadas por el investigador, el grado de confianza que pudiera haberse generado tras los pocos contactos con los jefes de estudio, es el mínimo requerido para que la información proporcionada por éstos sea veraz. Entendemos que en investigaciones de esta índole, en las que no sólo el buen nombre del Centro educativo, sino que la profesionalidad de los que en él desempeñan su labor pueden quedar en entredicho, es imprescindible que entre los miembros del grupo y el investigador exista un cierto nivel de confianza, que en este caso desempeña el rol de moderador. Asimismo, el papel del moderador es fundamental puesto que es él quien va a utilizar los elementos que conforman la definición de la situación y cada componente del grupo los va a interpretar de manera diferente. No sirve cualquier sujeto para moderar un grupo de discusión. Además de ser científico, se verá convertido en el líder circunstancial de un grupo por lo que ha de ser capaz tanto de iniciar una conversación interesante como de acelerar, esperar, imponer o tolerar intervenciones, expresiones o temas de dicha conversación<sup>32</sup>. De este modo también se asegura la coordinación necesaria para establecer las condiciones precisas de selección y mecanismos de filtrado evitando así el descontrol que pueda suponer el contactador como intermediario.

Para Martín Criado (1997) aplicar con éxito el “grupo de discusión” requiere prestar atención a una serie de aspectos y condicionantes:

- Que el grupo no preexista como tal antes de la situación y que el tema no sea conocido de antemano por los participantes.
- Que el moderador no adopte una actitud directiva. El marco interpretativo debe ser producido en exclusiva por los sujetos. En primer lugar debe explicar a los sujetos las reglas del juego y el papel que va a mantener durante el desarrollo de la sesión (intentando durante su transcurso intervenir lo menos posible, especialmente al principio, tomando la palabra para reconducir el tema)

---

<sup>32</sup> Pasando por motivar a los sujetos a que intervengan en la reunión, interrumpir, alterar y mantener el hilo de una discusión o decidir quién, cuándo y cuánto interviene.

- Que no se produzcan grandes diferencias jerárquicas entre las personas que lo integren.
- Es importante mantener un justo equilibrio entre la formalidad y la informalidad con el objeto de que la censura estructural no sea excesiva.
- Lo fundamental es llegar a la verdad, dialogar para llegar a un acuerdo.
- Que los participantes se impliquen en la situación.

Para terminar esta breve descripción de la técnica del “grupo de discusión” señalaremos, aunque sea de forma somera las ventajas e inconvenientes que conlleva la utilización de esta técnica. Para ello tomamos como referencia la tabla resumen presentada por Valles (1997, p.307).

<b>VENTAJAS</b>	<b>INCONVENIENTES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Economía de tiempo y dinero.</li> <li>- Flexibilidad: utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y ambientes diversos (pero precisa de mayor espacio y coordinación que las entrevistas en profundidad).</li> <li>- Las bazas de la integración grupal: efectos de sinergia, bola de nieve, efecto de audiencia, estimulación, seguridad y espontaneidad en grupo; simulación de la interacción discursiva social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artificialidad en relación con las técnicas de observación-participación (ventaja desde otros puntos de vista).</li> <li>- Inconvenientes de la interacción grupal: problemas de generalización, sesgo, compatibilidad, deseabilidad.</li> <li>- Inconvenientes de la interacción grupal ortodoxa o tradicional límites para la investigación-acción-participativa; necesidad del complemento de técnicas grupales alternativas o afines.</li> </ul>

No obstante, hay que indicar que tanto las ventajas como las desventajas son en cierto modo relativas y están condicionadas por la misma investigación. En esta línea Valles las sitúa dentro de un catálogo de “mitos comunes”, puesto que la economía y la rapidez a la que se hacen mención (ventajas) sólo se da en situaciones inusuales y es que, aunque la sesión pueda realizarse en una o dos horas, el tiempo que requiere la preparación de dicha sesión es sensiblemente mayor; o la flexibilidad no suele ser tal cuando hay que reunir en un mismo

lugar a ocho o diez personas. Igualmente puede decirse de los inconvenientes que se suelen achacar a las técnicas de recogida de información de carácter cualitativo.

#### **6.2.2.1. Características de los grupos de discusión de nuestra investigación.**

Puesto que nuestra investigación se preocupa por las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan en los I.E.S. de la Ciudad Autónoma de Ceuta (es una investigación descriptiva), en ella se llevará a cabo un único “grupo de discusión” en el que se darán cita los jefes de estudio de secundaria (o una representación por centro<sup>33</sup>)

##### **A ) Tamaño de los grupos.**

La decisión del número de integrantes viene a estar mediatizada en base a la posibilidad de canales de comunicación que pueden establecerse entre los integrantes; para Ibáñez (1979) la cantidad idónea se encuentra entre los cinco y los diez miembros para conformar el grupo. No obstante hay que tener en cuenta que la riqueza del grupo no se vea mermada en caso de que algún participante falle en el último momento. Siguiendo con Ibáñez (Ibíd.) y Canales y Peinado (1995) en cuanto a la composición del grupo de discusión, tenemos un claro interés por mantener un nivel de heterogeneidad lo suficientemente amplio como para que la confrontación de los discursos esté garantizada, pero al mismo tiempo también es imprescindible una cierta homogeneidad entre los participantes – nivel sociocultural de procedencia y grupo de pertenencia- que también garantice la igualdad entre los debates impidiendo la hegemonía de algún sector o sujeto sobre el resto.

Por estas razones, en nuestro caso fueron citados once jefes de estudio haciendo hincapié en los que desarrollaban su labor en los cinco institutos de la Ciudad. En estos cinco casos, y además de la citación utilizada para todos, el investigador personalmente se desplazó a los I.E.S. para confirmar la presencia de sus jefes de estudio. En estas reuniones informales también se aprovechó

---

<sup>33</sup> Algunos IES, debido al tamaño de su población estudiantil, tienen más de un jefe de estudios.

para introducir las características de la técnica que iba a utilizarse y, sobre todo, volver a hacer hincapié en la importancia que tenía el interés demostrado hasta la fecha por los jefes de estudio, recalcando lo fundamental de esta actitud para acometer con eficacia el fenómeno de los malos tratos en los contextos educativos. La duración del grupo de discusión quedó fijada en torno a los noventa minutos, con un límite máximo de los ciento veinte pero siempre con la flexibilidad necesaria para que el moderador pudiera, según su parecer, concluir antes o después del tiempo fijado. Como es natural, tanto la saturación, la fatiga o la pérdida de interés del tema serán causas suficientes como para imponer un tiempo variable.

A pesar de todo, el día previsto para llevarse a cabo el grupo de discusión sólo se personaron cinco jefes de estudio (tres de instituto y dos de colegio).

### **B) Desarrollo de las sesiones del grupo de discusión.**

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, el espacio de trabajo fue elegido en base a crear un clima distendido y relajado intentando evitar los aspectos formales que pudieran enrarecer el normal desarrollo de la reunión. Además la sesión de trabajo con el grupo de discusión se grabará en formato audio para su posterior transcripción y análisis.

Al respecto de la provocación inicial del moderador y la puesta en marcha de la discusión grupal no es suficiente con poner la conversación sobre la mesa, es necesario manifestar el interés por discutirlo; a tal efecto se elaboró un guión previo para que nos orientase en este sentido. El guión facilitará el inicio de las conversaciones y en él que se señalan cuestiones relevantes sobre el tema por si era preciso reconducir la discusión evitando, de este modo, que se alejara en exceso del tema. Además de esta “guía”, tiene una gran importancia las distintas anotaciones que, en el transcurso de la reunión, el moderador vaya tomando con el objeto de seguir produciendo una conversación con valor informativo. Esta información generada por el grupo de discusión proviene de una doble vertiente: la transcripción fiel de los discursos producidos y la reflexión del diario de la discusión elaborado por el moderador en el que se reflejan las principales incidencias ocurridas y aquellos aspectos que pudieran enriquecer la transcripción de la reunión.



### **C) Análisis.**

Dentro de la interpretación y análisis del discurso del grupo de discusión Ibáñez (1979, p.267) considera que no hay ningún plan previo, pero a pesar de ello consideramos que han de detallarse algunos aspectos para tenerlos en cuenta.

Así, en el grupo de discusión existe la posibilidad –más que real- de que se enfrenten sujetos que producen el sentido del discurso a partir de marcos de interpretación distintos, aunque en la superficie se llegue a un consenso. Además, cada individuo puede poseer varios marcos de interpretación con los que responder a las diferentes situaciones sociales e interlocutores: “Dependiendo de la situación, se activarán unos marcos de interpretación u otros” (Martín Criado, 1997, p.105). Asimismo, las experiencias, las situaciones sociales, las redes de sociabilidad... de cada uno determinan los esquemas de producción de sentido. Siguiendo con el autor, éste considera que la situación social en la que se encuentran los sujetos, en ocasiones, implica una serie de constricciones sobre el desarrollo del discurso, que deben tenerse en cuenta en el momento de analizar éste.

Somos conscientes de que el análisis de un grupo de discusión constituye una gran masa de datos que hay que examinar, categorizar y reorganizar para poder darle sentido. Por tanto, después de reorganizarla tendremos que interpretarla y analizarla teniendo siempre en cuenta que el discurso nunca podrá ser analizado en sí mismo, sino que tendrá que ser puesto en relación, bien con sus condiciones de producción bien con sus condiciones de reconocimiento (Martín Criado, 1991, p.208).

El análisis de contenido del discurso producido por el grupo de discusión, podrá ser tanto descriptivo como inferencial, y pueden utilizarse tanto técnicas de análisis cuantitativo como técnicas cualitativas, no estando su análisis limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede extenderse a su contenido latente.

En el marco de nuestra investigación, eminentemente descriptivo, su análisis se ceñirá al nivel interpretativo que no es sino el descubrimiento de sentido pero no de manera arbitraria, sino de encuentro intersubjetivo entre el sujeto y el contexto que se encuentra como límite de los significados. Además,

el análisis del grupo de discusión se fundirá en un informe final que refleje la totalidad de los enfoques y tratamientos que haya tenido el tema.

### **6.2.3. La técnica del *texto libre*.**

Nuestra investigación quedaría incompleta si sólo se tuviera en cuenta el enfoque cualitativo en el ámbito del profesorado. Obviamente, y dadas las características de la técnica del grupo de discusión y de la muestra del alumnado es impensable usarla con ellos. No obstante es necesario que el enfoque cualitativo esté presente también a la hora de recoger y analizar los datos referidos al “sector alumno”. Por esta razón se ha recurrido a la técnica del texto libre; con su utilización se conseguirá completar y matizar los “fríos datos numéricos” reportados por el cuestionario.

Somos conscientes de que la técnica del texto libre no tiene sus orígenes en este tipo de investigaciones, no obstante consideramos que su utilización puede aportar un interesante complemento<sup>34</sup> a la hora de obtener una visión más global, no sólo en el análisis de los datos del “sector alumno” sino de la totalidad del fenómeno estudiado. Entendemos que el niño, en un ambiente vivificado, está en condiciones de expresar su vida, sus juegos y sus trabajos, sus pensamientos y sus sueños.

---

<sup>34</sup> “(...) hemos dado de este modo ejemplos innumerables de las riquezas que son capaces de ofrecernos unos niños que tienen por fin la posibilidad de interesarse por el mundo que les rodea y de expresarnos de la forma que mejor convenga a su temperamento sus auténticas necesidades, las que pueden ser fundamento para que construyamos una pedagogía de toda solidez” (Freinet, C.,1984).

El favor de que goza hoy la práctica del texto libre, no es un don del cielo, sino una lenta y obstinada conquista de los educadores que con sus realizaciones han demostrado el esplendor de la obra nueva. Gracias a sus esfuerzos, hoy podemos decir que la expresión libre abre a los niños al conocimiento de los elementos fundamentales de la cultura (Freinet, C. 1984).

Hay un aspecto que no podemos olvidar a la hora de aplicar como técnica de recogida de datos el texto libre: debe ser auténticamente libre; es decir, ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir, cuando se experimenta la necesidad de expresar algo que bulle en nuestro interior. Entonces tendremos la certeza de que los datos obtenidos son la imagen de la vida, los que más han impresionado a los niños, los que les han interesado más profundamente, los que para nosotros tienen el valor semántico más eminente.

### **Procedimiento**

A tal efecto, y en cada una de las ocasiones en las que el investigador “pasó” los cuestionarios en cada uno de los centros, se ofertó a cada uno de los alumnos –de la muestra- la posibilidad de entregar un texto en el que expresar “lo que quisieran, cualquier cosa, su opinión sobre la violencia escolar”. Se insistió –además de en el anonimato- en la importancia que tenía la libre elección de escribir o no para expresar su opinión; que esa opinión era el complemento perfecto para “la información expresada en sus cuestionarios”.

Este requisito de voluntariedad nos llevó a recoger apenas una treintena de textos procedentes de la muestra de alumnos. Cuantitativamente pudieran parecer pocos en comparación con el número total de la muestra, no obstante consideramos que la información cualitativa aportada por ellos es válida y suficiente para que los datos cuantitativos puedan ser matizados en base a la percepción que el alumnado tiene sobre el fenómeno tratado.

Se han seleccionado seis como los más representativos, encontrándose entre ellos el del único alumno musulmán que optó por expresar su opinión a través de un “texto libre”; en concreto, son los de los sujetos 42, 43, 156, 157, 158 y 160. La selección fue realizada por alumnos de doctorado evitando así la subjetividad del investigador en el proceso.

## CAPÍTULO SÉPTIMO

---

### **Análisis de datos cuantitativos**

Los resultados que se detallan a continuación deben ser considerados como una estimación de la incidencia que tienen las distintas categorías de agresión entre iguales, en la población de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Esta estimación está sujeta a los márgenes de error derivados del proceso de selección y del tamaño de la muestra, aspectos que ya se comentaron en el apartado correspondiente de esta tesis.

Dichos datos, por lo general, serán presentados en términos de frecuencias relativas aunque en algunos casos –explicitados- se utilizan pruebas de significación estadística (NC=95'5%,  $\alpha=0,05$ ) para contrastar hipótesis sobre diferencias de incidencia en función de algunas variables agrupadoras. Por tanto, el riesgo que se asume a la hora de equivocarnos al rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera -error tipo I-, o lo que es lo mismo, a la hora de decidir que hay diferencias en la incidencia, en función de una determinada variable agrupadora, cuando en realidad no las hubiera es relativamente pequeño.

En las preguntas de los cuestionarios referidas a la incidencia se han utilizado cuatro categorías de respuesta para estimar la intensidad de la conducta en cuestión (“nunca”, “a veces”, “a menudo” y “siempre”), sin embargo, a la hora de la presentación de los resultados se ha considerado manejar tres (“nunca”, “ a veces” y “frecuentemente<sup>35</sup>”) para facilitar y simplificar la presentación de los resultados. Pero no es esta la única razón, además, esta agrupación tiene interés teórico al ser considerada como una categoría de *intensidad grave* por lo que el riesgo de victimización es mayor en el caso de los alumnos agredidos.

Los resultados se presentan en dos grandes bloques: los procedentes del análisis de las respuestas dadas por el alumnado y los que se obtienen del análisis del cuestionario aplicado al profesorado. Con la finalidad de ir

---

<sup>35</sup> Esta categoría es el resultado de la suma de “a menudo” y “siempre”; además en nuestra exposición no siempre se presentarán los datos acompañados de gráficos y/o tablas informativas pues consideramos que abusar de ellas puede llevar a que la lectura se vea entrecortada con demasiada frecuencia pudiendo aparecer un cansancio, en el lector, nada recomendable en estos casos.

ilustrando estos datos con otros de tipo cualitativo, en ciertas ocasiones se harán referencias expresas a los encontrados tanto en los *textos libres* como en el *grupo de discusión* de modo que la información tenga un carácter más global. No obstante la exposición cualitativa se llevará a cabo en el capítulo siguiente de forma más extensa y detallada.

Asimismo, en cada uno de ellos se determina la organización de la información además de recoger un resumen de la misma a modo de conclusión en cada uno de los sub-apartados. Las conclusiones generales de la investigación se recogen en el capítulo final de ésta.

### **7.1. Datos relativos a las respuestas del alumnado.**

En el estudio de la incidencia de las trece conductas de agresión entre iguales se han incorporado algunos elementos que permiten filtrar las respuestas de éstos mediante el análisis de su congruencia con las respuestas a preguntas relativas al mismo hecho. Aunque tomado pregunta a pregunta el número de las que no superan dicho filtro no es excesivo, considerado en su conjunto nos ha llevado a perder el 10% de la muestra (39 cuestionarios).

Ante la posibilidad de eliminar las respuestas incongruentes pregunta a pregunta, con lo que la muestra quedaría menos afectada o retirar del análisis ese 10% de cuestionarios incongruentes, se ha optado por esta segunda opción al entender que el número de cuestionarios válidos sigue siendo significativo. Además, considerar la congruencia de los datos aportados “ítem a ítem” supondría trabajar con un tamaño de la muestra que variaría en cada caso, obligando a informar del número de sujetos estudiados en cada una de las modalidades de maltrato, con las consiguientes dificultades para posteriores comparaciones y análisis.

Así, este bloque se divide en dos apartados generales; el primero da paso a una descripción de los distintos estimadores de la incidencia y sus diferencias en función de las variables agrupadoras estudiadas y en el segundo apartado se entra a detallar algunos de los aspectos más relevantes del fenómeno del maltrato como las características personales de los implicados –víctimas o agresores- y las circunstancias en las que éste se lleva a cabo.

Se presentan a continuación los datos sobre la frecuencia con la que aparecen en los centros educativos las distintas conductas que suponen un maltrato entre iguales por un abuso de poder. Como se viene señalando, los alumnos pueden estar implicados en estos tipos de conflictos desde distintas posiciones: pueden ser víctimas, pueden ejecutar la agresión o pueden ser testigos de ésta. Como es lógico el análisis de los datos se lleva a cabo teniendo en cuenta este triple rol.

Asimismo es oportuno aclarar que también se ha diferenciado entre las distintas manifestaciones del maltrato<sup>36</sup> presentes en la institución educativa para ver si su naturaleza las hace diferentes en cuanto a su frecuencia de aparición, escenario en el que se llevan a cabo y qué es lo que ocurre después; la razón: aportar la máxima información posible sobre la distinta gravedad de cada una de ellas. Por tanto y puesto que el análisis de los resultados que se realiza a continuación mantiene esta distinción –a la que se aludía más extensamente en el capítulo de metodología- existe la posibilidad de encontrar ciertos desajustes en el número de respuestas registradas en función del ítem analizado.

Además, y aunque la muestra está formada por alumnos y alumnas de todos los cursos de secundaria y educación pre-universitaria, sólo se presentarán en nuestro análisis los resultados referentes a los de la Secundaria Obligatoria al considerar que es la etapa de los escolares que mayor riesgo de victimización entraña, además de facilitar la posterior comparación con otros estudios de esta índole.

### **7.1.1.La incidencia de cada modalidad de maltrato según “las víctimas”.**

Como puede observarse en las figuras siguientes, las conductas que ponen de manifiesto un maltrato mediante la exclusión social presentan una frecuencia de aparición moderada en las “aulas de secundaria”; así pueden observarse 57 casos en que los alumnos manifiestan haberse sentido ignorados, lo que en términos porcentuales supone un 16,6% de la muestra total. Asimismo la incidencia de este maltrato disminuye drásticamente cuando está referida a una

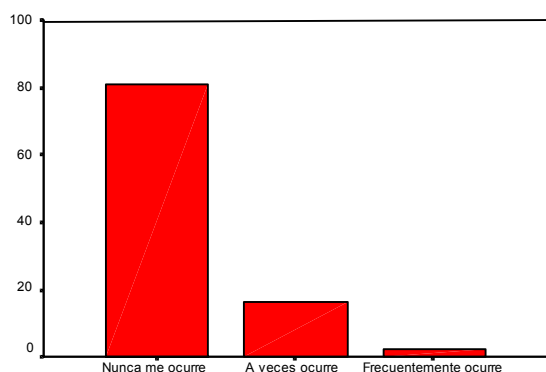
---

<sup>36</sup> Aunque, por supuesto, todas comparten el carácter anti-social y la ruptura de la simetría característica de las relaciones entre iguales.

frecuencia de aparición mayor (“frecuentemente me ocurre”), apenas un 2% del alumnado dice sentirse ignorado por sus compañeros frecuentemente.

#### Me ignoran

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca me ocurre	279	81.3	81.3	81.3
	A veces ocurre	57	16.6	16.6	98.0
	Frecuentemente ocurre	7	2.0	2.0	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

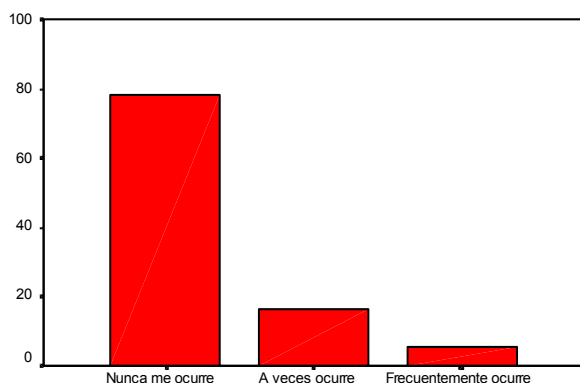


Me ignoran

Dentro de esta misma categoría de maltrato, la incidencia de la exclusión social en su modalidad de “no dejarme participar” mantiene la misma tónica de aparición: un 16,3% del alumnado, o lo que es lo mismo, 56 casos afirman que “a veces” no les dejan participar. No obstante al considerar una frecuencia superior en cuanto a la aparición de esta subcategoría (“frecuentemente me ocurre”) el porcentaje de alumnado que confiesa sentirse excluido activamente es mayor que el encontrado en el caso de haberse sentido ignorado; un 5,5% frente al 2% ya comentado si bien los datos siguen reflejando una baja presencia de esta tipología de maltrato.

#### No me dejan participar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca me ocurre	268	78.1	78.1	78.1
	A veces ocurre	56	16.3	16.3	94.5
	Frecuentemente ocurre	19	5.5	5.5	100.0
	Total	343	100.0	100.0	



No me dejan participar

Estos datos sitúan los malos tratos por exclusión social en un tercer lugar cuando consideramos todos los tipos de agresión (ver tabla 1, Pág. 180). Antecedidas por las agresiones verbales y que les escondan cosas, es sentirse ignorados y que no les dejen participar las

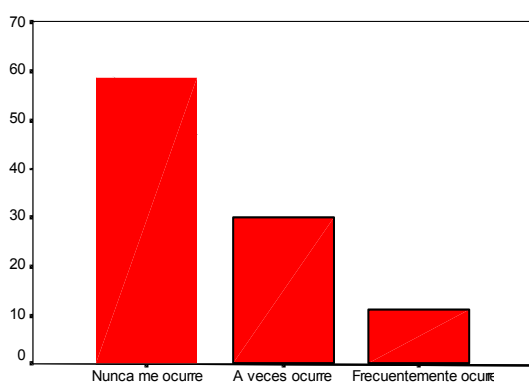
conductas que con mayor frecuencia afirman sufrir los alumnos en los centros escolares.

En lo concerniente a los tres tipos de conductas que reflejan agresión verbal (me insultan, hablan mal de mi y me ponen motes que me ofenden) son las que aparecen con una frecuencia relativa más alta comparadas con el resto de manifestaciones de maltrato entre iguales (ver figuras siguientes).

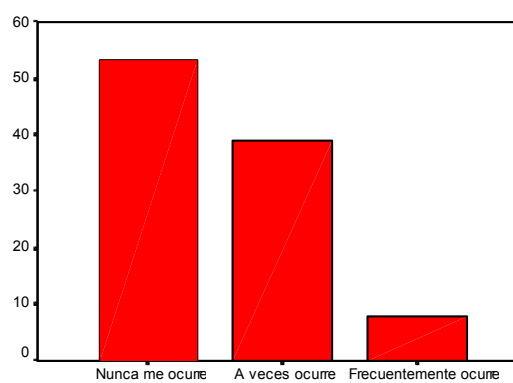
Así, un 38,8% de los alumnos y alumnas son insultados “a veces”, es decir que 133 alumnos confirman sentirse insultados en el centro con una frecuencia nada despreciable. Corroborando este dato, apenas 8 alumnos menos son víctimas de las habladurías mal intencionadas de otros estudiantes (lo que corresponde a un 36,4% del total). Asimismo, aunque un poco por debajo de estas frecuencias de aparición, un 30% de la población estudiantil que cursa la ESO en Ceuta se convierte en el objeto de los motes ofensivos por parte de alguno/s de sus compañeros. Estas tres situaciones representan un considerable aumento en el número de víctimas de agresiones verbales en comparación con las que sufren la exclusión social (*[...] yo lo he estado viviendo en mi, se ha estado metiendo conmigo sin parar porque tengo un defecto*; T.L. nº4).

#### Me insultan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca me ocurre	183	53.4	53.4	53.4
	A veces ocurre	133	38.8	38.8	92.1
	Frecuentemente ocurre	27	7.9	7.9	100.0
	Total	343	100.0	100.0	



Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan

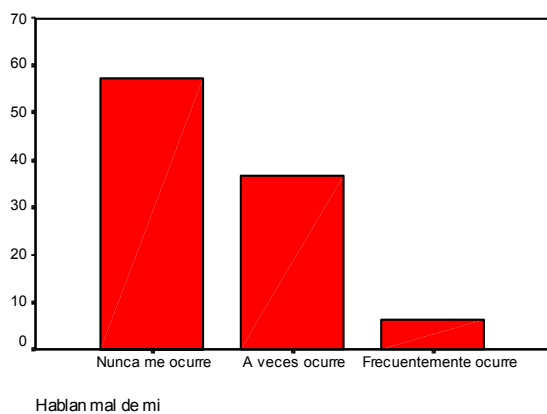


Me insultan

#### Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca me ocurre	201	58.6	58.6	58.6
	A veces ocurre	103	30.0	30.0	88.6
	Frecuentemente ocurre	39	11.4	11.4	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

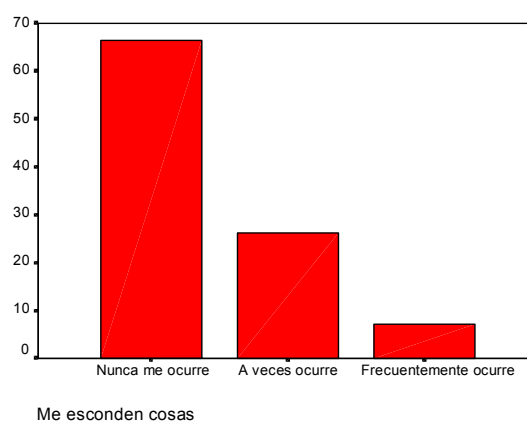




De hecho, el porcentaje de victimización ocasionado por la agresión verbal es más del doble que el ocasionado por la exclusión social.

Cuando nos referimos a situaciones que pueden provocar procesos de victimización grave, agresiones que suceden “frecuentemente”, los datos de incidencia son significativamente menores y además ponen de manifiesto cómo es mayor el número de alumnos que se sienten ofendidos por los moteos (11,4%) que por los insultos propiciados por sus compañeros (7,9%); es decir, la relación entre estas dos modalidades de maltrato verbal se invierte cuando la “frecuencia de sufrimiento” de la víctima aumenta (ver tabla 1, Pág. 180).

En cuanto a la categoría de *agresión física indirecta* aparecen reflejadas ciertas diferencias entre las distintas modalidades de este tipo de maltrato. La frecuencia menor corresponde a la agresión por medio de la *rotura de objetos*, 37 casos sufren este tipo de maltrato lo que representa un 10,8% del alumnado frente al muy superior 26,2% que asegura que se *les esconden cosas*.



**Me esconden cosas**

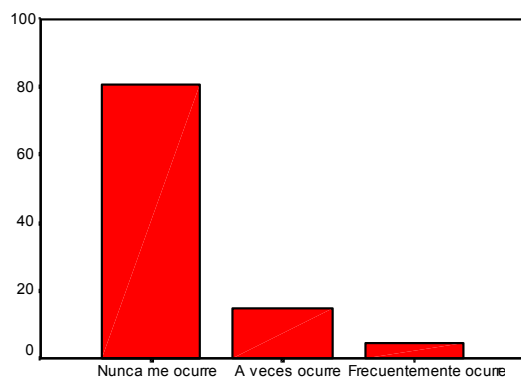
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca me ocurre	228	66.5	66.5	66.5
A veces ocurre	90	26.2	26.2	92.7
Frecuentemente ocurre	25	7.3	7.3	100.0
Total	343	100.0	100.0	

Además de ambas situaciones encontramos 50 casos de robo, o lo que es lo mismo, que un 14,6% de alumnos han sido víctimas del *asalto* por parte de compañeros. Con estos datos y considerando las categorías globales, la *agresión*

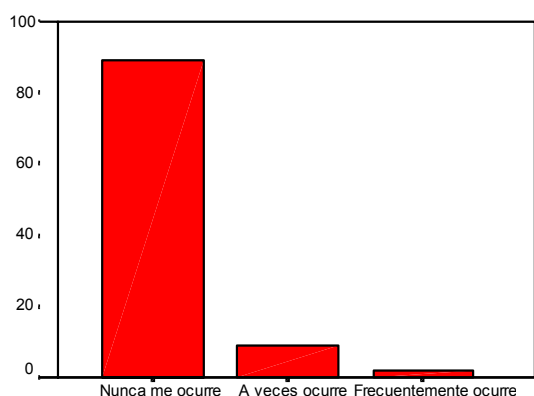
*física indirecta* representa la segunda modalidad de maltrato entre iguales en cuanto a frecuencia de aparición moderada se refiere.

#### Me roban cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca me ocurre	276	80.5	80.5	80.5
	A veces ocurre	50	14.6	14.6	95.0
	Frecuentemente ocurre	17	5.0	5.0	100.0
	Total	343	100.0	100.0	



Me roban cosas



Me pegan

Al igual que en las otras conductas analizadas, cuando nos centramos en una categoría de respuesta referida a una frecuencia mayor, que en consecuencia conlleva una victimización más grave, la cantidad referida al número de casos desciende significativamente. Así lo que antes era un 26,2% de casos de alumnos a quienes sus compañeros les han escondido cosas “a veces”, apenas llega un 7,3% cuando el comportamiento se lleva a cabo “frecuentemente”.

En el caso de la agresión física directa sólo se engloba un tipo de maltrato, *ser pegado* por los compañeros. Este tipo de conducta es sufrida por 30 casos lo que viene a representar el 8,7% de los estudiantes y, en la tónica dominante del resto de tipos de maltrato, su incidencia disminuye de forma apreciable cuando la frecuencia de aparición es superior (2,3%).

#### Me pegan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca me ocurre	305	88.9	88.9	88.9
	A veces ocurre	30	8.7	8.7	97.7
	Frecuentemente ocurre	8	2.3	2.3	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

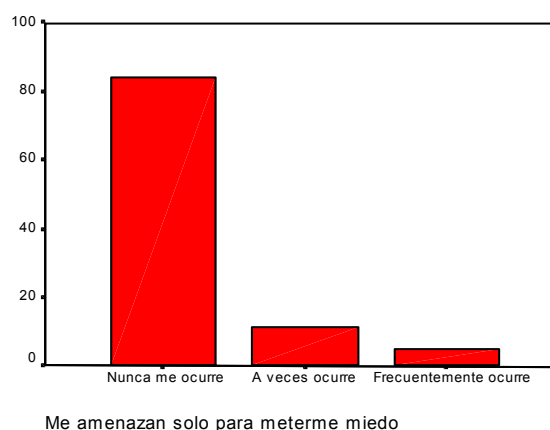
Esta frecuencia permite que la *agresión física* aparezca en el lugar decimoprimeros teniendo en cuenta las distintas modalidades individualmente, y la quinta si lo que tenemos como referencia son las categorías en su globalidad (tabla 1, Pág. 180). No obstante no podemos olvidar que, a pesar de su baja incidencia, esta modalidad de maltrato entre iguales es una de las que más altera la convivencia en el centro –es una conducta más manifiesta- y, lo que es más importante, sus consecuencias para la víctima (incluyendo a los testigos como “víctimas pasivas”) son mucho más peligrosas física, psíquica, y socialmente. Por tanto su gravedad es cualitativamente distinta de las categorías analizadas hasta aquí.

El grupo en el que englobamos los comportamientos de *amenaza y chantaje* mantiene un patrón frecuencial que pone de manifiesto cómo las *amenazas para meter miedo* recalcan en las experiencias escolares de 39 chicos/as con una frecuencia moderada, es decir, el 11,4% de los estudiantes de secundaria. También en este caso baja el número de víctimas cuando preguntamos por un número mayor de manifestaciones, en estos casos es un 5% de los alumnos los que afirman sufrir este tipo de amenazas (*Yo creo que a mucha gente no le agreden físicamente sino mentalmente [...] te exigen que les digas cosas en clase, en exámenes, etc. T.L. n° 1*).

**Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulad
Válido	Nunca me ocurre	325	94.8	94.8	94.8
	A veces	13	3.8	3.8	98.5
	Frecuentemente ocurre	5	1.5	1.5	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

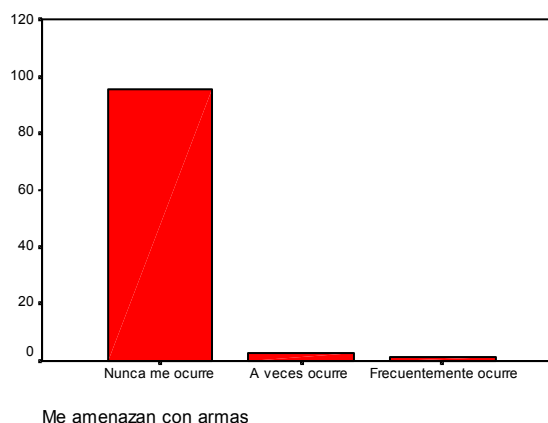
En esta línea y comparándolas con las categorías globales se sitúa en el cuarto lugar por detrás de la agresión verbal, la agresión física indirecta (a excepción de romper cosas aunque con una ínfima diferencia en cuanto a su incidencia, sólo un 0.6% inferior) y la exclusión social (tabla 1, Pág. 180).



### Me amenazan solo para meterme miedo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca me ocurre	287	83.7	83.7	83.7
	A veces ocurre	39	11.4	11.4	95.0
	Frecuentemente ocurre	17	5.0	5.0	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

Sin embargo, y con respecto a las dos modalidades restantes, existe un patrón semejante cuando los estudiantes se refieren a cómo sus compañeros les *obligan a hacer cosas con amenazas* y cuando les *amenazan con armas*. Estas



situaciones tienen una frecuencia muy baja, de 13 y 9 casos respectivamente cuando les preguntamos por una aparición de “a veces”, que se cuantifica en unos porcentajes del 3,8% -me obligan a hacer cosas con amenazas- y del 2,6% -me amenazan con armas- y, en el 1,5% para ambos casos cuando es “frecuentemente” la categoría de respuesta seleccionada.

### Me amenazan con armas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca me ocurre	329	95.9	95.9	95.9
	A veces ocurre	9	2.6	2.6	98.5
	Frecuentemente ocurre	5	1.5	1.5	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

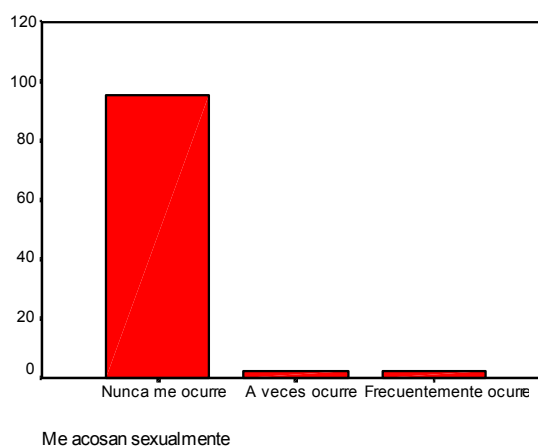
Para terminar, también se observa como las *agresiones sexuales* sufridas por los escolares coinciden con el número de los que han sufrido también amenazas con armas, 9 casos. Sin embargo hay 2 casos más de alumnos que han sufrido *acoso sexual*, cuando les ocurre “frecuentemente” en relación con los que han sufrido ese tipo de amenazas, 7 y 5 casos respectivamente.

### Me acosan sexualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca me ocurre	327	95.3	95.3	95.3
	A veces ocurre	9	2.6	2.6	98.0
	Frecuentemente ocurre	7	2.0	2.0	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

Esta coincidencia quizás indique que cuando se producen casos de acoso sexual, estos llevan aparejados la amenaza con armas por parte del agresor para conseguir sus fines.

Para terminar este apartado, y con el objeto de dar una visión



global de la incidencia de malos tratos sufridos por los escolares de Educación Secundaria Obligatoria en Ceuta, presentamos la siguiente tabla en la que las distintas conductas estudiadas aparecen reflejadas con el criterio de la frecuencia esporádica, “a veces”. La misma tabla tiene como finalidad resumir lo hasta aquí comentado para facilitar la asimilación de los datos.

Categorías <sup>37</sup>	Nunca me ocurre	A veces me ocurre	Frecuentemente me ocurre
1ª Me insultan	53,4% (183)	38,8% (133)	7,9% (27)
2ª Hablan mal de mi	57,1% (196)	36,4% (125)	6,4% (22)
3ª Me ponen mote que me ofenden	58,6% (201)	30,0% (103)	11,4% (39)
4ª Me esconden cosas	66,5% (228)	26,2% (90)	7,3% (25)
5ª Me amenazan para meterme miedo	83,7% (287)	16,6% (57)	5,0% (17)
6ª Me ignoran	81,3% (279)	16,6% (57)	2,0% (7)
7ª No me dejan participar	78,1% (268)	16,3% (56)	5,5% (19)
8ª Me roban cosas	80,5% (276)	14,6% (50)	5,0% (17)
9ª Me rompen cosas	86,3% (296)	10,8% (37)	2,9% (10)
10ª Me pegan	88,9% (305)	8,7% (30)	2,3% (8)
11ª Me obligan a hacer cosas con amenazas	94,8% (325)	3,8% (13)	1,5% (5)
12ª Me acosan sexualmente	95,3% (327)	2,6% (9)	2,0% (7)
13ª Me amenazan con armas	95,9% (329)	2,6% (9)	1,5% (5)

Tabla 1.

Puede apreciarse cómo las conductas consideradas como menos graves alcanzan las frecuencias más altas. Otro aspecto a reseñar es, sin embargo, que a pesar de lo engañoso que pueden resultar unas frecuencias relativamente bajas - como es el caso de pegar o las amenazas para meter miedo- en ciertas categorías ha de prestarse más atención de lo que podría suponerse puesto que la aparición de éstas conlleva cualitativamente un alto riesgo para la víctima. Por tanto no hay infravalorar el resto de “malos tratos” ya que conductas como, verbigracia, la exclusión social producida al ignorar a la víctima, considerada en algunos

<sup>37</sup> Los colores de las distintas modalidades de maltrato hacen referencia a la categoría global de abuso de la que forman parte: agresión verbal, exclusión social, agresión física indirecta, agresión física, amenazas y chantaje y acoso sexual.

foros como un comportamiento más o menos inofensivo, supone en realidad un gran sufrimiento para muchos escolares con consecuencias poco deseables a medio y largo plazo.

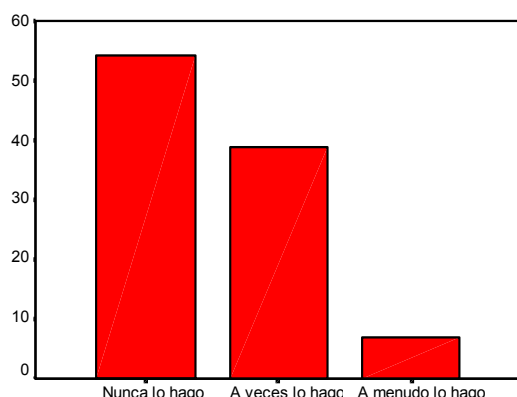
### 7.1.2. La incidencia de modalidad de maltrato según el “agresor”.

Para el comentario de los datos deducidos de las respuestas de los agresores, tendremos como referencia los que acabamos de comentar, los de la “víctima”. La comparación y cotejo de los datos aportados por cada una de las partes protagonistas, en el binomio que caracteriza a las conductas violentas, aportará una visión más completa y real de las situaciones que se desarrollan en los entornos educativos.

En primer lugar y lo que para nadie pasará desapercibido, a poco que se revisen las tablas 1 y 2 (Págs. 180 y 185 respectivamente), es la similitud entre las categorías de malos tratos que desde las perspectivas de agresor y víctima ocupan la primera posición en el orden de incidencia. Desde ambas perspectivas el insulto es la forma de maltrato que más se da en los centros de ESO de Ceuta; ambas con una representación del 38,8% de los alumnos y alumnas que afirman que sufren insultos o bien los impelen (*Pues a mí me gustaría contar que hay mucha gente (incluyéndome a mí) que con sólo palabras pueden dañar a otras personas como insultándoles, agrediendoles, y eso les hace que se sientan inferior a los demás [...] T.L. nº1).*

**Le insulto**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca lo hago	186	54,2	54,2	54,2
A veces lo hago	133	38,8	38,8	93,0
A menudo lo hago	24	7,0	7,0	100,0
Total	343	100,0	100,0	



Le insulto

Además la categoría de agresión verbal, encabezada por la modalidad comentada, sigue siendo la más usual en el día a día del alumno de secundaria ;...*todo lo que he puesto sobre insultos, motes y esconder cosas, hay gente que (como yo) lo hacen en broma [...] pero otras personas lo hacen a mala idea... (T.L. nº 3).*

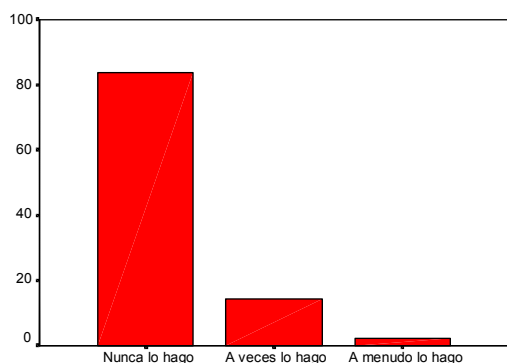
También la categoría de *exclusión social* puede localizarse entre las de mayor frecuencia si bien el orden interno de las modalidades ha variado como puede apreciarse en las siguientes figuras y comparando los datos de las tablas 1 y 2 (Págs. 180 y 185 respectivamente).

#### Le ignoro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo hago	201	58,6	58,6	58,6
	A veces lo hago	120	35,0	35,0	93,6
	A menudo lo hago	22	6,4	6,4	100,0
	Total	343	100,0	100,0	

#### No le dejo participar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo hago	287	83,7	83,7	83,7
	A veces lo hago	49	14,3	14,3	98,0
	A menudo lo hago	7	2,0	2,0	100,0
	Total	343	100,0	100,0	



No le dejo participar

Sin embargo existen otros aspectos que tampoco pueden pasar desapercibidos.

En principio se observa un cambio en el orden de frecuencia con el que las distintas modalidades de maltrato aparecen. En el caso de los agresores, la conducta de ignorar tiene una presencia

mayor que poner motes, hablar mal de alguien y esconder cosas (en esta última modalidad de maltrato la diferencia es más significativa).

#### Le pongo motes que le ofendan o ridiculicen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo hago	206	60,1	60,1	60,1
	A veces lo hago	115	33,5	33,5	93,6
	A menudo lo hago	22	6,4	6,4	100,0
	Total	343	100,0	100,0	

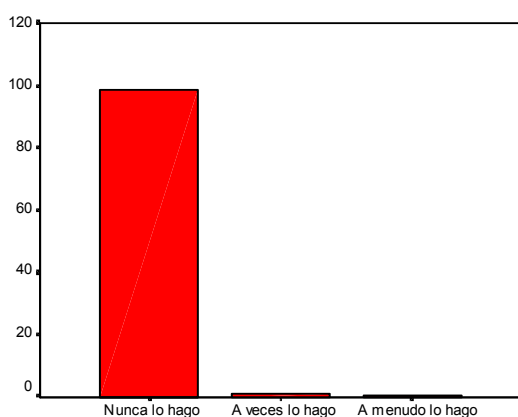
#### Hablo mal de él o ella

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo hago	222	64,7	64,7	64,7
	A veces lo hago	103	30,0	30,0	94,8
	A menudo lo hago	18	5,2	5,2	100,0
	Total	343	100,0	100,0	

Además también aparece en posición distinta la categoría de la agresión física tanto directa como indirecta. Los alumnos que *pegan* son más frecuentes que los que *rompen cosas* y/o las *roban* en contraposición a lo que manifestaban las víctimas.

#### Le pego

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo hago	307	89,5	89,5	89,5
	A veces lo hago	29	8,5	8,5	98,0
	A menudo lo hago	7	2,0	2,0	100,0
	Total	343	100,0	100,0	



Le robo cosas

También son reseñables las diferencias que surgen cuando se compara la acción de robar desde las perspectivas del agresor y la víctima. A pesar de haber registrado 50 casos de alumnos que afirman haber sufrido robos, apenas son 3 los que corroboran el hecho desde la perspectiva del agresor, un escaso 0,9% de los estudiantes.

Sin embargo, y aún con estas diferencias generalizadas, la que puede observarse entre *amenazar con armas* y *obligar a hacer cosas* es casi inapreciable como también ocurre en el caso de los *acosos sexuales*.

#### Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo hago	337	98,3	98,3	98,3
	A veces lo hago	2	,6	,6	98,8
	A menudo lo hago	4	1,2	1,2	100,0
	Total	343	100,0	100,0	

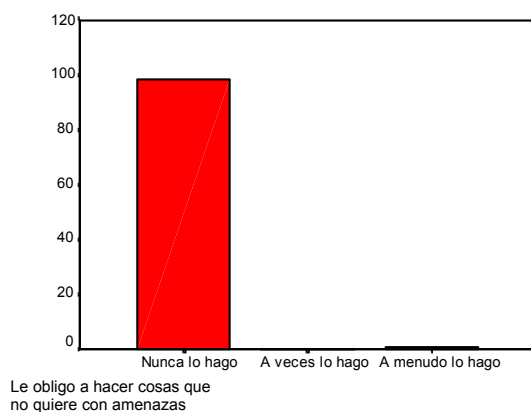
#### Le amenazo con armas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo hago	338	98,5	98,5	98,5
	A veces lo hago	3	,9	,9	99,4
	A menudo lo hago	2	,6	,6	100,0
	Total	343	100,0	100,0	

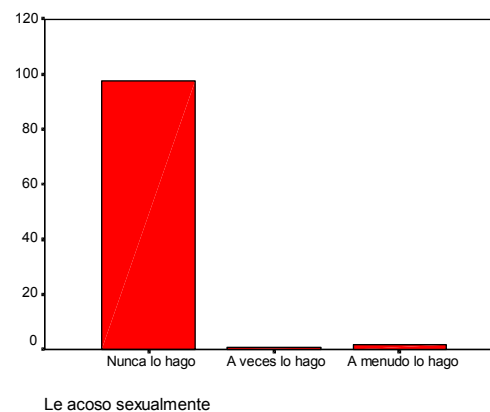


### Le acoso sexualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo hago	334	97,4	97,4	97,4
	A veces lo hago	3	,9	,9	98,3
	A menudo lo hago	6	1,7	1,7	100,0
	Total	343	100,0	100,0	



Otra de las discrepancias claras es el grado de incidencia que se observa en cada caso. El patrón que se aprecia en los datos de los agresores es un aumento de frecuencia cuando las conductas son consideradas como menos graves<sup>38</sup> y una disminución de las más graves (p.e. la anteriormente comentada referente al robo).



Con todo, esta pauta tiene una excepción que hay que destacar: el caso de la agresión física. Considerada por todos como un comportamiento ciertamente grave –aquí hay consenso general- y lejos de disminuir su incidencia como en los otros casos, su frecuencia aumenta cuando los alumnos se identifican “como agresores”.

<sup>38</sup> Aunque vuelve a recordarse lo discutible de esa calificación, pues las secuelas psicológicas y sociales que dejan tanto conductas de agresión verbal como de exclusión social pueden ser también muy importantes.

Al igual que en el caso de las víctimas se presenta, en este caso, la tabla 2 en la que se recogen las distintas modalidades de malos tratos analizadas y sus porcentajes de incidencia desde la perspectiva del agresor; la comparación con la tabla 1 es especialmente útil a la hora de cotejar ambas “perspectivas” de los malos tratos; las diferencias que existen entre una y otra postura ante el maltrato serán tratadas en el capítulo de las conclusiones generales.

Categoría	Nunca lo hago	A veces lo hago	Frecuentemente lo hago
1ª Le insulto	54,2% (186)	38,8% (133)	7,0% (24)
2ª Le ignoro	58,6% (201)	35,0% (120)	6,4% (22)
3ª Le pongo motes que le ridiculizan u ofenden	60,1% (206)	33,5% (115)	6,4% (22)
4ª Hablo mal de él o ella	64,7% (222)	30,0% (103)	5,2% (18)
5ª Le escondo cosas	79,9% (274)	19,0% (65)	1,2% (4)
6ª No le dejo participar	83,7% (287)	14,3% (49)	2,0% (7)
7ª Le pego	89,5% (307)	8,5% (29)	2,0% (7)
8ª Le amenazo para meterle miedo	93,9% (322)	5% (17)	1,2% (4)
9ª Le rompo cosas	96,5% (331)	2,6% (9)	0,9% (3)
10ª Acoso sexualmente	97,4% (334)	0,9% (3)	1,7% (6)
11ª Amenazo con armas	98,5% (338)	0,9% (3)	0,6% (2)
12ª Robo	98,5% (338)	0,9% (3)	0,6% (2)
13ª Obligo hacer cosas que no quiere con amenazas	98,3% (337)	0,6% (2)	1,2% (4)

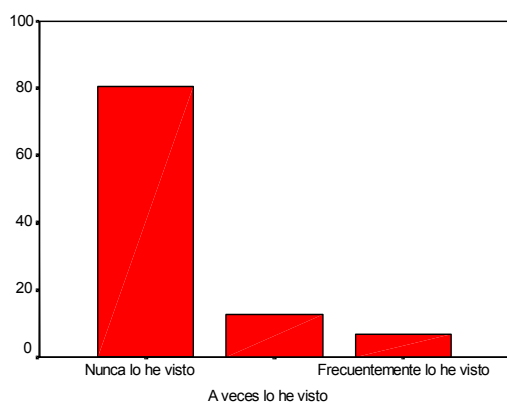
Tabla 2.

### 7.1.3. La incidencia de cada modalidad de maltrato según “el testigo”.

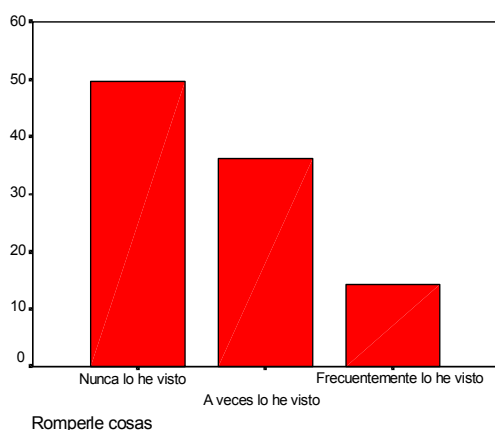
Llama poderosamente la atención cómo las frecuencias relativas en la incidencia de todas las categorías de malos tratos (y sus correspondientes modalidades) aumentan de forma considerable y significativamente en relación a la información aportada por las víctimas y los agresores. Para ilustrar este aumento en las frecuencias basta con mencionar cómo un 12,5% del alumnado ha visto “a veces” como se amenazaba con armas a algún compañero mientras que está misma agresión es sufrida por un 2,6% de los escolares, según las propias víctimas y escasamente un 0,9% de los estudiantes de secundaria se confiesa autor de este tipo de agresión (*Yo pienso que mucha gente ha sido acosada y amenazada, yo tengo una amiga que ha sido amenazada en el mismo centro con una navaja [...] En el instituto Camoens, he escuchado, que hay niños que se agreden con armas [...] T.L. n<sup>os</sup> 3 y 6*)

### Amenazarle con armas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca lo he visto en mi centro	277	80.8	80.8	80.8
A veces lo he visto en mi centro	43	12.5	12.5	93.3
Frecuentemente lo he visto en mi centro	23	6.7	6.7	100.0
Total	343	100.0	100.0	

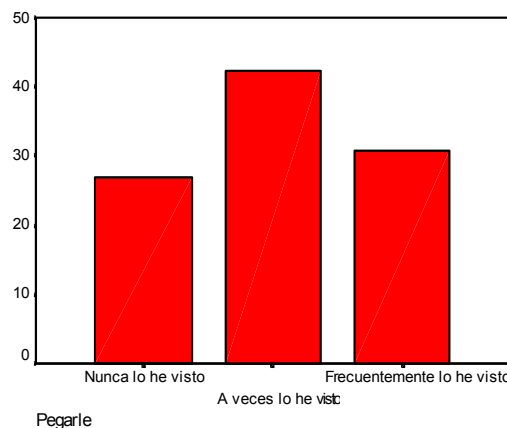


Amenazarle con armas



Romperle cosas

Además, siguiendo con la categoría de agredir con armas, su incidencia en el caso de una frecuencia moderada de “a veces lo he visto” se situaría por encima<sup>39</sup> de categorías como la *agresión física directa* y *romper cosas* si lo que comparamos son sus frecuencias relativas y los datos aportados tanto por las



Pegarle

víctimas como por los agresores.

Es decir, que el número de sujetos que dicen presenciar agresiones es mucho mayor que la cantidad de éstas que dicen sufrir las víctimas y llevar a cabo los agresores en todas sus categorías (ver tablas 1 y 3; Págs. 180 y 187 respectivamente). La explicación de este aumento en la incidencia parte del hecho de cómo al ser los centros de secundaria lugares en los que conviven muchos alumnos y alumnas, es usual y lógico que sea mayor el número de situaciones conflictivas que se perciben como testigo que en las que se participa como víctima o agresor.

Puede verse con mayor detalle en las tablas siguientes.

<sup>39</sup> Aún cuando para los “testigos” sigue siendo la modalidad de maltrato con menor incidencia después del *acoso sexual*.

### Romperle cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo he visto en mi centro	170	49.6	49.6	49.6
	A veces lo he visto en mi centro	124	36.2	36.2	85.7
	Frecuentemente lo he visto en mi centro	49	14.3	14.3	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

### Pegarle

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo he visto en mi centro	92	26.8	26.8	26.8
	A veces lo he visto en mi centro	145	42.3	42.3	69.1
	Frecuentemente lo he visto en mi centro	106	30.9	30.9	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

Categoría	Nunca lo he visto	A veces lo he visto	Frecuentemente lo he visto
1ª Le ignoran	20,7% (71)	55,1% (189)	24,2% (83)
2ª No le dejan participar	28,0% (96)	46,4% (159)	25,7% (88)
3ª Le esconden cosas	19,5% (67)	44,6% (153)	35,9% (123)
4ª Le pegan	26,8% (92)	42,3% (145)	30,9% (106)
5ª Amenazas para meterle miedo	20,7% (71)	41,1% (141)	38,2% (131)
6ª Hablan mal de él	9,6% (33)	39,9% (137)	50,4% (173)
7ª Le roban	43,7% (150)	37,0% (127)	19,2% (66)
8ª Le rompen cosas	49,6% (170)	36,2% (124)	14,3% (49)
9ª Le ponen motes que ofenden	7,6% (26)	28,9% (99)	63,6% (218)
10ª Le insultan	8,25% (28)	26,2% (90)	65,6% (225)
11ª Le obligan a hacer cosas que no quiere	78,4% (269)	15,2% (52)	6,4% (22)
12ª Le amenazan con armas	80,8% (277)	12,5% (43)	6,7% (23)
13ª Le acosan sexualmente	84,3% (289)	10,5% (36)	5,2% (18)

Tabla 3

Comentado lo anterior hay que destacar cómo la *exclusión social* es el “maltrato” más observado por los estudiantes de secundaria a diferencia de la percepción de las víctimas, que afirmaban sufrir más las *agresiones verbales* (*Pienso que la mayoría de las personas son agredidas en los centros, por ejemplo, en este centro pasan un poco de ti, como si no fueras nadie [...] T.L. n° 1*).

#### Ignorarle

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo he visto en mi centro	71	20.7	20.7	20.7
	A veces lo he visto en mi centro	189	55.1	55.1	75.8
	Frecuentemente lo he visto en mi centro	83	24.2	24.2	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

#### No dejarle participar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo he visto en mi centro	96	28.0	28.0	28.0
	A veces lo he visto en mi centro	159	46.4	46.4	74.3
	Frecuentemente lo he visto en mi centro	88	25.7	25.7	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

Algo muy similar ocurre cuando se compara con la actitud de los propios agresores, aunque en este caso la conducta de *ignorar a los compañeros* se antepone a la de *ponerles motes y hablar mal de ellos*.

#### Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo he visto en mi centro	26	7.6	7.6	7.6
	A veces lo he visto en mi centro	99	28.9	28.9	36.4
	Frecuentemente lo he visto en mi centro	218	63.6	63.6	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

En cualquier caso sí existe coincidencia desde las perspectivas de la víctima, del agresor y del testigo cuando se hace referencia a los tipos de malos

tratos con menor tasa de aparición, siguen siendo *las amenazas con armas y el acoso sexual*.

#### Acosarle sexualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo he visto en mi centro	289	84.3	84.3	84.3
	A veces lo he visto en mi centro	36	10.5	10.5	94.8
	Frecuentemente lo he visto en mi centro	18	5.2	5.2	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

#### Hablar mal de él o ella

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca lo he visto en mi centro	33	9.6	9.6	9.6
	A veces lo he visto en mi centro	137	39.9	39.9	49.6
	Frecuentemente lo he visto en mi centro	173	50.4	50.4	100.0
	Total	343	100.0	100.0	

Para finalizar, si la frecuencia observada es mayor (“frecuentemente lo he visto”) llaman la atención los cambios en la incidencia de las distintas conductas estudiadas; queda reflejado en la siguiente tabla:

Categoría <sup>1</sup>	Nunca lo he visto	A veces lo he visto	Frecuentemente lo he visto
10ª Le insultan	8,25% (28)	26,2% (90)	65,6% (225)
9ª Le ponen mote que ofenden	7,6% (26)	28,9% (99)	63,6% (218)
6ª Hablan mal de él o ella	9,6% (33)	39,9% (137)	50,4% (173)
5ª Amenazas para meterle miedo	20,7% (71)	41,1% (141)	38,2% (131)
3ª Le esconden cosas	19,5% (67)	44,6% (153)	35,9% (123)
4ª Le pegan	26,8% (92)	42,3% (145)	30,9% (106)
2ª No le dejan participar	28,0% (96)	46,4% (159)	25,7% (88)
1ª Le ignoran	20,7% (71)	55,1% (189)	24,2% (83)
7ª Le roban	43,7% (150)	37,0% (127)	19,2% (66)
8ª Le rompen cosas	49,6% (170)	36,2% (124)	14,3% (49)
12ª Le amenazan con armas	80,8% (277)	12,5% (43)	6,7% (23)
11ª Le obligan a hacer cosas que no quiere	78,4% (269)	15,2% (52)	6,4% (22)
13ª Le acosan sexualmente	84,3% (289)	10,5% (36)	5,2% (18)

Tabla 4. Testigos (ordenada según la categoría “frecuentemente lo he visto”)

<sup>1</sup> Las modalidades de maltrato mantienen el ordinal de la tabla 3 para facilitar la comparación de la incidencia en ambos casos.

Si consideramos esta categoría de respuesta como criterio para ordenar las conductas de abuso de poder entre iguales, de mayor a menor grado de incidencia, se observa cómo la *agresión verbal* en sus tres modalidades (*insultar, poner mote y hablar mal de él o ella*) es la conducta que más se “observa” en las relaciones socio-escolares entre los alumnos de secundaria. Es sintomático cómo este mismo tipo de agresión es significativamente menos patente cuando la frecuencia por la que se pregunta es de “a veces lo he visto”.

Sin embargo, *ignorar* a un compañero como forma de *exclusión social* es un tipo de agresión que apenas es observada por una cuarta parte de la comunidad estudiantil. Muy similar es lo que ocurre con las conductas de *robar y romper cosas* quedando ambas por debajo de un 20% en su nivel de incidencia.

El *acoso sexual* es la única clase de abuso de poder entre iguales que mantiene su grado de incidencia con una cierta estabilidad. Sigue siendo percibida como la agresión menos usual entre compañeros, disminuyendo considerablemente el porcentaje de testigos, apenas hay un 5% que dice haberla visto *frecuentemente* en su centro.

Se resumen a continuación los aspectos fundamentales que, en cuanto a la incidencia de los distintos tipos de malos tratos, se han encontrado en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de Ceuta.

Aunque con una incidencia muy distinta, todos los tipos de maltrato estudiados (trece modalidades) tienen lugar en los centros docentes de secundaria de la Ciudad Autónoma de Ceuta. No obstante, algunas de las manifestaciones de maltrato entre iguales, entre ellas las que son consideradas más graves -acosar sexualmente, amenazar con armas y obligar a hacer cosas- se producen con poca frecuencia. Es peligroso malinterpretar este dato, su baja frecuencia no debe restarles importancia sino todo lo contrario, el hecho de que existan dentro de la rutina de los escolares ceutíes y las repercusiones tan nocivas que conllevan<sup>41</sup> debe hacer que se tomen medidas de prevención e intervención para, en el peor de los casos, reducirlas cuando no erradicarlas.

Asimismo las agresiones consideradas menos graves también deben ser tenidas en cuenta por los importantes daños psicológicos que para los

---

<sup>41</sup> Especialmente sobre las víctimas, pero también sobre los agresores y los testigos.

adolescentes en estas edades pueden llegar a suponer, especialmente las que implican la exclusión social.

En todos los casos se han obtenido pautas de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato estudiadas, es decir, cuando el alumnado responde como víctima, agresor y testigo. Los datos obtenidos apuntan a un mayor número de malos tratos por agresión verbal y exclusión social, seguidos por las agresiones físicas indirectas, conductas de amenaza para intimidar, agresiones físicas directas (pegar), y, con porcentajes claramente inferiores, obligar a otro a hacer cosas que no desea, el acoso sexual y la amenaza con armas.

El número de alumnos que dicen ser víctimas es menor que el de alumnos que se confiesan agresores en las siguientes categorías: exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta y conducta de pegar. Sin embargo en las restantes categorías son menos los escolares que reconocen que agreden a otros que los que dicen ser agredidos. Ello parece indicar que son más los alumnos que reconocen ser autores de las conductas menos graves comparadas con las de mayor gravedad.

Los testigos perciben muchas más agresiones, en todas las categorías estudiadas, que las que los agresores reconocen llevar a cabo e incluso más que las que las propias víctimas dicen sufrir.

En comparación con las que dicen sufrir las propias víctimas o llevar a cabo los agresores, el número de agresiones percibidas por los alumnos, en su rol de testigos, es muy superior en todas las categorías estudiadas.



## **7.2. Variación de la incidencia según las características de la muestra.**

En la investigación llevada a cabo se han tenido en cuenta, como se reseñó en el apartado de metodología, una serie de variables que consideramos relevantes para entender la incidencia del maltrato entre iguales, son: el género del alumno, el curso escolar y la religión profesada en el núcleo familiar de éste.

Al analizar los datos que aportan las respuestas a estos ítems, en los que se hace alusión a dichas variables, nos encontramos con que no siempre las respuestas dadas por el alumnado coinciden con las que ellos mismos daban en ítems anteriores; en la mayoría de los casos esta diferencia queda justificada por el tipo de ítem en cuestión, que al ser de respuesta múltiple oferta la posibilidad de dar más de una contestación con la consiguiente descompensación entre los porcentajes de unos y otros ítems; pero también ha de tenerse en cuenta, llegados a este punto, que a medida que el alumno o alumna ha ido contestando el cuestionario, pueda ir variando su patrón de respuesta (posiblemente se lo piense más, se sienta más seguro y vaya perdiendo el miedo a dar respuestas más cercanas a su realidad cotidiana) con lo que esas diferencias a las que nos referimos pueden ser consideradas como normales.

Los datos ponen de manifiesto los siguientes aspectos:

a) En el caso de las **VÍCTIMAS** no todas las variables estudiadas dan lugar a diferencias significativas. De hecho, uno de los datos relevantes que ha aportado esta investigación es dejar patente la no-existencia de diferencias significativas en cuanto a las distintas incidencias de agresión en función de la religión, cultura o etnia de la víctima aunque sí existen en cuanto al género y curso de la misma.

Con respecto a la variable **género**, los datos encontrados caracterizan a la figura de la *víctima* como eminentemente masculina. Hay más víctimas varones en todas las categorías de maltrato estudiadas a excepción de los casos de *hablan mal de mi y me acosan sexualmente*. No obstante las diferencias<sup>42</sup> sólo son estadísticamente significativas cuando nos referimos a las conductas de *no*

---

<sup>42</sup> Cuando se presentan las distintas tablas, la existencia de diferencias estadísticamente significativas quedan reflejadas por el sombreado de las filas en cuestión.

*me dejan participar, me ponen motes que me ofenden, me insultan, me amenazan para meterme miedo y me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas, en las que la víctima varón predomina sobre la femenina (tabla 5).*

GÉNERO DE LAS VÍCTIMAS (Tabla 5)	Chico	Chica
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	19,1%	18,1%
No me dejan participar	27,3%	16,3%
Me insultan	52,4%	41%
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	51,7%	31%
Hablan mal de mi	38,4%	47,4%
Me esconden cosas	35,4%	31,4%
Me rompen cosas	15,2%	12,3%
Me roban cosas	19,8%	19,3%
Me pegan	16,3%	5,9%
Me amenazan sólo para meterme miedo	22,7%	9,9%
Me acosan sexualmente	4,6%	4,7%
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	8,1%	2,4%
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	6,4%	1,8%

La variable *curso* también resulta muy relevante a la hora de matizar los datos generales que en cuanto a incidencia se han comentado en los apartados anteriores. De las trece modalidades de maltrato analizadas se han encontrado diferencias significativas en siete de ellas cuando han sido cruzadas con dicha variable. De este modo, si tomamos como referente los porcentajes globales de incidencia, es en el segundo curso de secundaria cuando más agresiones se producen, o en otras palabras, es el curso en el que mayor porcentaje de victimización hay.

Así, las agresiones verbales como *poner motes, las agresiones físicas indirectas* –en sus tres modalidades- y *amenazar para meter miedo* encuentran predominantemente a sus víctimas en el segundo curso de la ESO. Pero también existen algunas excepciones a esta tendencia general que pueden encontrarse en las modalidades de *no me dejan participar y me insultan* quedando enmarcadas en el primer año de la Educación Secundaria Obligatoria de forma significativa.

Estos porcentajes, que identifican al primer ciclo de la Secundaria Obligatoria como la etapa en la que existe mayor número de víctimas, van remitiendo en los cursos posteriores pudiendo observarse una disminución significativa en conductas tales como *me amenazan para meterme miedo* o en la inexistencia de víctimas por *acoso sexual* en el tercer curso (tabla 6).

CURSO DE LA VÍCTIMA (Tabla 6)	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	19,7%	16,5%	21,1%	17,8%
No me dejan participar	40,8%	29,2%	14%	13,3%
Me insultan	59,2%	58,2%	49,2%	37,7%
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	40,8%	62,1%	35,1%	42,3%
Hablan mal de mi	47,4%	43,1%	43,9%	44,5%
Me esconden cosas	32,9%	55,7%	28,1%	37,8%
Me rompen cosas	17,1%	27,9%	7%	8,9%
Me roban cosas	27,6%	34,2%	17,6%	11,1%
Me pegan	24,9%	16,5%	3,5%	4,4%
Me amenazan sólo para meterme miedo	26,3%	26,6%	14,1%	6,6%
Me acosan sexualmente	5,2%	8,8%	0%	4,4%
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	7,9%	7,6%	3,5%	4,4%
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	5,2%	5,1%	3,6%	4,4%

Para terminar reseñar de nuevo lo concerniente a la variable *cultura-etnia-religión*, en el estudio no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en su relación con las trece modalidades de maltrato analizadas y su incidencia.

CULTURA-RELIGIÓN-ETNIA DE LA VÍCTIMA (Tabla 7)	CRISTIANA	MUSULMANA	JUDÍA	OTRAS
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	19%	18,6%	0%	0%
No me dejan participar	21,1%	23,9%	0%	0%
Me insultan	46,7%	46%	100%	0%
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	44%	36,3%	50%	0%
Hablan mal de mi	42,7%	41,6%	100%	100%
Me esconden cosas	30%	41,6%	100%	100%
Me rompen cosas	11,5%	18,6%	0%	0%
Me roban cosas	15%	29,2%	0%	0%
Me pegan	12,3%	8,8%	0%	0%
Me amenazan sólo para meterme miedo	17,6%	13,2%	50%	0%
Me acosan sexualmente	4,8%	4,5%	0%	0%
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	4,8%	6,2%	0%	0%
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	4,4%	3,6%	0%	0%

b) En el caso de los **AGRESORES** sí se han encontrado diferencias significativas en las relaciones entre las variables analizadas y algunas modalidades de maltrato objeto de la investigación, si bien son más patentes en el caso del *género del agresor* que las referidas al *curso* o a la *religión-cultura-etnia* de éste.

El **género** del agresor es mayoritariamente masculino en la práctica totalidad de las modalidades de maltrato, siendo significativas las diferencias en las conductas de *no dejar participar, insultar, poner motes, esconder cosas, romper cosas, pegar y acoso sexual*. La masculinización de la figura del agresor se ve corroborada por la inexistencia de *agresoras* que roben cosas, obliguen a hacer cosas a sus compañeros, amenacen con armas a sus iguales o acosen sexualmente a estos. Sin embargo esta tendencia, que era similar en el caso de las víctimas, se invierte en las conductas de *hablar mal de alguien e ignorar* - existiendo en ésta última diferencias estadísticamente significativas- de modo que el número de chicas que desarrollan estas conductas es mayor que el de chicos (tabla 8).

GÉNERO DEL AGRESOR (Tabla 8)	Chico	Chica
Le ignoro (paso de él o le hago el vacío)	40,7%	42,1%
No le dejo participar	22,1%	10,6%
Le insulto	52,9%	38,6%
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	47,1%	32,7%
Hablo mal de él	32%	38,6%
Le escondo cosas	28,5%	11,7%
Le rompo cosas	5,8%	1,2%
Le robo cosas	2,9%	0%
Le pego	15,1%	5,9%
Le amenazo sólo para meterle miedo	6,9%	5,3%
Le acoso sexualmente	5,2%	0%
Le obligo a hacer cosas que no quiere (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	2,9%	0,6%
Le amenazo con armas (palos, navajas...)	2,4%	0,6%

En lo referido al *nivel cursado* por el agresor, en líneas generales, puede ubicársele en los cursos propios del cambio de ciclo de la ESO (2° y 3°) –a pesar de encontrar diferencias significativas sólo en la modalidad de *amenazo para meter miedo-*, aunque en esta ocasión las diferencias son menos abrumadoras que en el caso de las víctimas y están distribuidas de forma más homogénea en los distintos cursos de la Secundaria Obligatoria.

Por tanto y si nos ceñimos a lo estadísticamente significativo las diferencias se encuentran cuando el agresor *esconde objetos* siendo una conducta más usual en cuarto que en el resto de cursos al igual que el *romper objetos*. Sin embargo cuando se trata de *robar*, es en 2° de ESO cuando más casos se localizan frente a los “ninguno” encontrados en 1° y 4° de ESO. Este mismo curso, segundo, es también el período escolar en el que hay un mayor número de agresores que llevan a cabo la agresión física directa (tabla 9).

CURSO DEL AGRESOR (Tabla 9)	1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO
Le ignoro (paso de él o le hago el vacío)	40,8%	44,3%	35,1%	35,5%
No le dejo participar	21,1%	21,6%	15,8%	15,5%
Le insulto	43,4%	55,7%	43,9%	48,8%
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	42,1%	35,4%	49,2%	31,1%
Hablo mal de él	26,3%	30,4%	40,3%	33,4%
Le escondo cosas	18,4%	17,3%	19,3%	31,1%
Le rompo cosas	5,2%	1,3%	8,8%	22,2%
Le robo cosas	0%	2,6%	1,8%	0%
Le pego	15,8%	17,8%	8,8%	4,4%
Le amenazo sólo para meterle miedo	5,3%	5,1%	10,5%	4,4%
Le acoso sexualmente	1,3%	1,3%	5,3%	2,2%
Le obligo a hacer cosas que no quiere (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	1,3%	2,5%	3,6%	0%
Le amenazo con armas (palos, navajas...)	0%	3,8%	1,8%	2,7%

En lo concerniente a la *religión, etnia o cultura* a la que pertenece el agresor, las diferencias significativas sólo se hacen patentes en las conductas de *hablo mal de él-ella y le amenazo para meterle miedo* si bien con perfiles muy distintos, pudiendo observarse cómo en la primera de las conductas señaladas los agresores son de religión-cultura-etnia cristiana mientras que en la otra modalidad de maltrato la cultura musulmana es la predominante entre los agresores (sin que ello nos haga olvidar que, como vimos con anterioridad, las *amenazas con armas* era reconocida como una conducta que apenas se daba mientras que el *hablar mal* contaba con un porcentaje acumulado del 35,2% entre los alumnos que reconocían haberla llevado a cabo).

CULTURA-RELIGIÓN-ETNIA DEL AGRESOR (Tabla 10)	CRISTIANA	MUSULMANA	JUDÍA	OTRAS
Le ignoro (paso de él o le hago el vacío)	42,3%	38,1%	100%	100%
No le dejo participar	17,7%	14,2%	0%	0%
Le insulto	46,7%	43,3%	50%	100%
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	40,5%	38,1%	50%	100%
Hablo mal de él	39,2%	25,7%	100%	100%
Le escondo cosas	22%	16,8%	0%	0%
Le rompo cosas	2,6%	5,3%	0%	0%
Le robo cosas	1,3%	1,8%	0%	0%
Le pego	10,6%	10,7%	0%	0%
Le amenazo sólo para meterle miedo	6,6%	4,5%	0%	100%
Le acoso sexualmente	3,1%	1,8%	0%	0%
Le obligo a hacer cosas que no quiere (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	1,8%	1,8%	0%	0%
Le amenazo con armas (palos, navajas...)	0,9%	2,7%	0%	0%

En cualquier caso la tónica dominante es la homogeneización de los porcentajes en el resto de modalidades de maltrato cabiendo destacar la igualdad existente tanto en la *agresión física directa* como en *obligar a hacer cosas* donde cristianos y musulmanes las desarrollan en la misma medida contra sus compañeros.

c) Finalmente, la incidencia diferencial en el caso de los **TESTIGOS** es la que menos discrimina. Con respecto al **género** tan sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las modalidades de *robar* y *amenazar con armas*. Este dato pone de relieve el mayor número de testigos-chicos siendo esa la tónica general a excepción de *esconder cosas*, que es observada usualmente más por las chicas que por los chicos aunque no tenga relevancia estadística.

GÉNERO DEL TESTIGO (Tabla 11)	Chico	Chica
Le ignoran (pasan de él o le hacen el vacío)	80,2%	78,4%
No le dejan participar	74,4%	69,6%
Le insultan	92,4%	91,3%
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	93,6%	91,2%
Hablan mal de él	90,7%	90,1%
Le esconden cosas	79,6%	81,3%
Le rompen cosas	54%	46,8%
Le roban cosas	62,8%	49,7%
Le pegan	74,4%	72%
Le amenazan sólo para meterle miedo	80,9%	77,8%
Le acosan sexualmente	18%	13,4%
Le obligan a hacer cosas que no quiere (traer dinero, hacerles las tareas, pedirle las zapatillas...)	26,1%	17%
Le amenazan con armas (palos, navajas...)	25%	13,5%

Es justamente esa inexistencia de significatividad estadística la que pone de manifiesto, cómo a la hora de encarnar el rol de *testigo* de las distintas conductas agresivas que pueden darse en la educación secundaria, todos los alumnos –independientemente de que sean chicos o chicas- están expuestos a sufrir situaciones que pueden dejar secuelas importantes en su desarrollo psicosocial (tabla 11).

En esta misma línea, las diferencias que se ha encontrado con respecto a la influencia de la variable *religión-cultura-etnia* apenas se hacen patentes en las modalidades de *no dejar participar, poner motes y hablar mal de él*. En los tres casos los porcentajes mayores de testigos se reconocen cristianos. La única excepción –aunque no estadísticamente significativa- es cuando la conducta observada es la del *acoso sexual* que cuenta con un mayor número de testigos musulmanes.

CULTURA-RELIGIÓN- ETNIA DEL TESTIGO (Tabla 12)	CRISTIANA	MUSULMANA	JUDÍA	OTRAS
Le ignoran (pasan de él o le hacen el vacío)	81,5%	75,2%	50%	100%
No le dejan participar	77,5%	61,9%	50%	0%
Le insultan	95,2%	85%	100%	100%
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	96,1%	85,9%	50%	100%
Hablan mal de él	94,3%	82,3%	100%	100%
Le esconden cosas	82,9%	75,2%	100%	100%
Le rompen cosas	51,1%	48,7%	50%	100%
Le roban cosas	56,4%	54,9%	100%	100%
Le pegan	78%	63,7%	50%	100%
Le amenazan sólo para meterle miedo	83,7%	70,8%	50%	100%
Le acosan sexualmente	13,2%	20,3%	50%	0%
Le obligan a hacer cosas que no quiere (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	21,6%	21,2%	50%	0%
Le amenazan con armas (palos, navajas...)	20,3%	16,8%	50%	0%

En lo que se refiere a la *etapa cursada* por el testigo (tabla 13), la tónica general señala al segundo año de la educación secundaria como el curso en el que más agresiones **son observadas** por parte del alumnado. Sin embargo esta tendencia sólo es confirmada a nivel estadístico en el caso de *hablar mal de los compañeros* mientras que conductas del tipo *no dejar participar e insultar* se observan más a menudo, y según los datos obtenidos, en el primer curso.



CURSO DEL TESTIGO (tabla 13)	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Le ignoran (pasan de él o le hacen el vacío)	73,7%	79,7%	66,7%	82,2%
No le dejan participar	71,1%	67,1%	73,7%	68,8%
Le insultan	96%	86,1%	91,2%	84,4%
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	89,5%	93,7%	94,7%	84,5%
Hablan mal de él	81,6%	91,1%	98,3%	84,4%
Le esconden cosas	81,6%	82,3%	84,2%	75,6%
Le rompen cosas	52,7%	54,5%	49,1%	46,6%
Le roban cosas	51,3%	67,1%	50,9%	46,6%
Le pegan	75%	77,2%	70,1%	66,7%
Le amenazan sólo para meterle miedo	77,6%	84,8%	68,4%	80%
Le acosan sexualmente	22,4%	17,7%	14,1%	15,6%
Le obligan a hacer cosas que no quiere (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	18,5%	16,4%	21%	26,7%
Le amenazan con armas (palos, navajas...)	13,2%	16,4%	19,3%	24,5%

En definitiva, los resultados de incidencia diferencial considerando sus aspectos fundamentales pueden **resumirse** en:

- La variable *género* muestra cómo los *chicos* no sólo agreden más sino que además también sufren mayor número de agresiones que las chicas.
- La variable *religión-cultura-etnia* no es significativa en el caso de las víctimas y apenas lo es en el caso de los agresores, sólo en conductas referidas a la maledicencia o a las amenazas para meterle miedo.
- La variable *curso* apunta al primer ciclo de la secundaria obligatoria como la etapa en la que los estudiantes sufren mayor número de agresiones mientras que, en porcentajes globales, el agresor suele ser del segundo ciclo.

### **7.3. Más allá de la incidencia del maltrato. Quiénes protagonizan el maltrato entre iguales: curso, género, religión-cultura-etnia y las relaciones sociales.**

En el siguiente apartado se describen los resultados que se han obtenido cuando preguntamos al alumnado de secundaria de Ceuta por algunas características de los implicados en las situaciones de abuso entre iguales: de qué curso son quienes maltratan, si son chicos o chicas actuando de forma individual o grupal, a qué religión, cultura o etnia pertenece el agresor y cuál es el tipo de relaciones sociales que mantienen las víctimas de los malos tratos con el resto de compañeros.

Además también se ha preguntado por el lugar en el que se desarrolla cada una de las modalidades de abuso entre iguales (datos que en su momento se compararán con los aportados por el profesorado).

Para terminar este apartado se presentará la información relacionada con lo que ocurre cuando ya se ha producido el abuso entre compañeros, a quién se lo comunica la víctima –si lo hace-, quién ayuda a ésta y cómo reaccionan los demás (en este último caso tanto desde la perspectiva del agresor como desde la del testigo).

#### **7.3.1. De qué curso es la persona que agrede.**

Lo que reflejan los datos encontrados en nuestra investigación es que el maltrato entre iguales es protagonizado mayoritariamente por un compañero o compañera de la *misma clase* de la víctima a excepción de las amenazas con armas que suele estar protagonizada por compañeros de un curso superior. No obstante, las diferencias en esta categoría son bastante pequeñas coincidiendo los porcentajes de los agresores que *son de mi clase* y *personas ajenas al centro*.

A continuación se comentan los detalles de los resultados para cada uno de los tipos de agresión. Nótese que las respuestas por categoría superan en número al de sujetos de la muestra, y además no coinciden entre las distintas modalidades de respuesta debido a que las opciones de respuesta que podía elegir el sujeto no eran excluyentes entre sí (tabla 14).

La mayor parte de los casos de **exclusión social** son debidos a un compañero de clase. Esta conducta es protagonizada por los compañeros de la misma clase de la víctima tanto si se trata de una exclusión pasiva (*me ignoran* 14,6%) como una exclusión activa (*no me dejan participar* 13,5%). Asimismo, los porcentajes descienden notablemente cuando la víctima es excluida por compañeros que *no están en la misma clase pero sí pertenecen al mismo curso* o bien son de *otro curso superior* al de la víctima. En estos casos es más frecuente que los compañeros de otra clase, aunque del mismo curso, *no le dejen participar* mientras que es mayor el número de los casos de los *ignorados* por compañeros de cursos superiores.

Tabla 14.	No se meten conmigo	De mi clase	No está en mi clase pero es de mi curso	De otro curso superior al mío	De otro curso inferior al mío	Son profesores	Personas ajenas al centro
Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío) (Rsp. 363)	252 69,4 %	53 14,6 %	17 4,7 %	20 5,5 %	5 1,4 %	5 1,4 %	11 3 %
No me dejan participar (Rsp. 364)	253 69,5 %	49 13,5 %	25 6,9 %	24 6,5 %	6 1,6 %	1 0,3 %	6 1,6 %
Me insultan (Rsp. 373)	203 54,4 %	88 23,6 %	35 9,4 %	25 6,7 %	10 2,7 %	1 0,3 %	11 2,9 %
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan (Rsp. 373)	202 54,2 %	109 29,2 %	25 6,7 %	19 5,1 %	5 1,3 %	2 0,5 %	11 2,9 %
Hablan mal de mí (Rsp. 373)	188 50,4 %	84 22,5 %	37 9,9 %	23 6,2 %	8 2,1 %	7 1,9 %	26 7 %
Me esconden cosas (Rsp. 361)	238 65,9 %	91 25,2 %	14 3,9 %	11 3 %	1 0,3 %	1 0,3 %	5 1,4 %
Me rompen cosas (Rsp. 353)	294 83,3 %	37 10,5 %	7 2 %	9 2,5 %	1 0,3 %	1 0,3 %	4 1,1 %
Me roban cosas (Rsp. 359)	269 74,9 %	53 14,8 %	14 3,9 %	15 4,2 %	2 0,6 %	0 %	6 1,7 %
Me pegan (Rsp. 360)	296 82,2 %	23 6,4 %	12 3,3 %	16 4,4 %	5 1,5 %	0 %	8 2,2 %
Me amenazan sólo para meterme miedo (Rsp. 362)	288 79,6 %	29 8 %	19 5,2 %	16 4,4 %	3 0,8 %	0 %	7 1,9 %
Me acosan sexualmente (Rsp. 356)	329 92,2 %	9 2,5 %	6 1,7 %	7 2 %	1 0,3 %	1 0,3 %	4 1,1 %
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...) (Rsp. 356)	324 91 %	14 3,9 %	7 2 %	8 2,2 %	0 %	1 0,3 %	2 0,6 %
Me amenazan con armas (palos, navajas...) (Rsp. 356)	330 92,7 %	5 1,4 %	7 2 %	7 2 %	1 0,3 %	1 0,3 %	5 1,4 %

Los casos de las agresiones verbales (insultar, poner mote y hablar mal de la víctima) siguen la misma tónica que en el caso de la exclusión social, es decir, son obra de alguno de la misma clase que la víctima en la gran mayoría de los casos (23,6%, 29,2% y 22,5%, respectivamente). Además estos porcentajes

son los más altos en comparación con el resto de tipos de agresiones. Pero los que agreden de esta forma también pueden localizarse, aunque en menor cuantía, tanto en compañeros que aún perteneciendo al mismo curso están en otra clase o bien en alumnos de cursos superiores al de la víctima –siendo mayores los porcentajes en el primero de los casos-. Así encontramos, por ejemplo, que los insultos suelen ser utilizados por el 9,4% del alumnado contra los iguales que están en otra clase pero en el mismo curso y que el porcentaje baja hasta un 6,7% cuando el agresor es de un curso superior al del alumno a quien se insulta.

En lo concerniente a las **agresiones físicas indirectas** (esconder, romper y robar cosas) denominadas de este modo por estar dirigidas a las propiedades de la víctima y no tanto a la persona en sí, vienen estando protagonizadas por los compañeros de clase y además existen grandes diferencias porcentuales cuando son alumnos o alumnas ajenos a ella quienes las desarrollan. De este modo, y para ilustrar el comentario anterior, cabe reseñar cómo de un 25,2% de agresores que están en la misma clase del compañero/a a quien *esconden cosas*, se pasa a un 3,9% cuando se localiza al agresor en otra clase (aunque del mismo curso) y a un 3% cuando el curso del agresor es superior al de la víctima.

La **agresión física directa** (pegar) mantiene ese patrón común, en la mayoría de las ocasiones son obra de los compañeros de *clase* (6,4%) aunque también tienen un papel relevante otros compañeros, especialmente los de cursos superiores al de la víctima (4,4%). Además en este tipo de agresión, y tomando como referencia el resto de ellas, el porcentaje de agresores que están en un curso inferior al del compañero agredido (1,5%) se sitúa sólo por debajo de los que *insultan, hablan mal de los demás y no dejan participar* a sus compañeros (2,7%, 2,1% y 1,6% respectivamente).

Las agresiones con un contenido **amenazante o de chantaje** no tienen siempre el mismo protagonista. Puede observarse cómo las más numerosas, las **amenazas para meter miedo** son llevadas a cabo característicamente por compañeros de la misma *clase* (8%) al igual que ocurre con el *chantaje* o amenazas instrumentales que pretenden que la víctima haga algo en contra de su voluntad (3,9%). En ambos casos disminuye el número de agresores que no están en la misma clase de la víctima ya sea porque esté en otra clase o sea de un curso superior. Sin embargo se observan diferencias en cuanto a estas dos categorías de respuesta; así cuando las amenazas son *para meter miedo* a un

compañero, es más usual que se localicen más agresores en *otra clase* pero del *mismo curso* que en *cursos superiores* invirtiéndose esta tendencia cuando las *amenazas* pretenden *chantajear* a un alumno o alumna.

Otro rasgo propio de las agresiones referidas a las amenazas y el chantaje es que las escasas *amenazas con armas* registradas en este apartado se deben sobre todo a compañeros que no pertenecen a la misma *clase* de la víctima. Asimismo los agresores que no pertenecen al centro, *personas ajenas al centro*, tienen una representación idéntica a los que están en la misma clase que el alumno amenazado (1,4% en ambos casos).

Con respecto a los veintiocho casos de **acoso sexual** registrados en este ítem, son protagonizados por los propios compañeros de la *clase* en un 2,5% de las ocasiones bajando los porcentajes hasta un 2% y un 1,7% si los agresores están en un *curso superior* o en el *mismo pero en distinta clase* respectivamente.

En definitiva, y para **resumir**, los resultados reflejan cómo la tónica predominante es que el agresor pertenezca a la propia *clase* del compañero al que victimiza con sus acciones, dándose también este tipo de comportamientos cuando el agresor es del *mismo curso que la víctima aunque está en otra clase* o cuando el agresor es de *un curso superior* si bien en estas dos posibilidades las frecuencias de aparición son considerablemente inferiores.

De este modo, son las *agresiones verbales* y el *esconder cosas* las conductas que más usualmente se producen entre compañeros que comparten aula aunque cuando se trata de *amenazar con armas*, son alumnos no pertenecientes a la *clase*, ya sean *del mismo curso o superior*, los que agreden a los demás.

En cuanto a la figura del profesor como posible agresor, los datos encontrados apenas lo identifican como tal, si acaso en comportamientos como *ignorar* o *hablar mal* donde sus porcentajes ni siquiera alcanzan el 2% de los casos; de hecho incluso el agresor perteneciente a *un curso inferior* al de la víctima puede considerarse más usual en el ámbito de la Secundaria Obligatoria -aunque por debajo de *los que son ajenos al centro*- cuando se comparan los datos entre estas tres categorías de respuesta.

También hay que destacar cómo los *agresores ajenos al centro* ocupan un lugar importante en el fenómeno de la violencia escolar especialmente cuando el

tipo de agresiones están consideradas de mayor riesgo para la víctima (amenazas, chantaje, agresión física directa o acoso sexual).

### 7.3.2. De qué género es la persona que agrede.

El maltrato entre iguales es protagonizado mayoritariamente por los chicos, que ocupan un papel destacado en todas las categorías estudiadas ya sea de forma individual como de forma colectiva a excepción de la conducta de *hablar mal*. Esta conducta es desarrollada más por las chicas que por los chicos, tanto individualmente como en grupo, además se caracteriza como el tipo de agresión más utilizado por ellas.

En esta línea apenas alguna chica de forma individual agrede a sus compañeros aunque sí de forma grupal a excepción de la agresión *amenazar con armas* en las que ni tan siquiera son reconocidas como agresoras. Los detalles de los resultados son los que siguen (tabla 15).

La **exclusión social** activa y por omisión está protagonizada por los chicos tanto individualmente como cuando se juntan en grupo para llevarla a cabo. De todas formas las diferencias no son especialmente determinantes. Así cuando hablamos de *ignorar* se observa que es una conducta en las que los grupos de chicos destacan sobre las chicas registrando apenas 5 casos más – igual ocurre en los casos en los que los agresores actúan de forma individual– sin embargo, en la otra modalidad del maltrato, *no dejar participar*, las diferencias se agrandan especialmente en el caso de agresiones de forma individual. Sin embargo esta exclusión activa es ejercida con mayor frecuencia por *grupos de chicas* que por *grupos mixtos*.

Las **agresiones verbales**, además de ser las que más se prodigan, siguen estando protagonizadas por los *chicos* bien de forma individual o colectiva. Las del tipo *insultar y poner motes* mantienen un patrón común en cuanto a su distribución en las distintas categorías, apenas existen diferencias porcentuales, que pone de manifiesto cómo los *grupos mixtos* son más relevantes que los exclusivamente femeninos en estos tipos de agresión. Sin embargo, cuando se trata de *hablar mal* de un compañero/a son *las chicas* quienes más se prodigan y las diferencias con respecto a los otros tipos de agresión verbal tornan los roles en cuanto al género del agresor; un 13,1% de los casos está protagonizado por *grupos de chicas* en tanto que un 8,7% por *grupos de chicos* y de igual manera

cuando es una única persona la que agrede (el 7,6% son chicas y el 4,4% chicos). De hecho es el único tipo de maltrato que, significativamente, es más prodigado por el género femenino.

Tabla 15	No se meten conmigo	Un chico	Unos chicos	Una chica	Unas chicas	Chicos y chicas	Todo el mundo
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	259 75,5 %	17 5 %	21 6,1%	12 3,5%	16 4,7 %	17 5 %	1 0,3 %
No me dejan participar	262 76,4 %	18 5,2 %	28 8,2%	2 0,6%	18 5,2 %	14 4,1 %	1 0,3 %
Me insultan	196 57,3 %	36 10,5 %	59 17,3%	11 3,2%	10 2,9 %	26 7,6 %	4 1,2 %
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	203 59,2 %	38 11,1 %	61 17,8%	5 1,5%	10 2,9 %	21 6,1%	5 1,5%
Hablan mal de mi	195 56,9 %	15 4,4 %	30 8,7%	26 7,6%	45 13,1 %	30 8,7 %	2 0,6 %
Me esconden cosas	245 71,4 %	26 7,6 %	45 13,1%	3 0,9%	3 0,9 %	18 5,2 %	3 0,9 %
Me rompen cosas	297 86,6 %	14 4,1 %	24 7%	1 0,3%	0%	6 1,7 %	1 0,3 %
Me roban cosas	284 82,4 %	12 3,5 %	31 9%	4 1,2%	3 0,9 %	7 2 %	2 0,6 %
Me pegan	300 87,5 %	16 4,7 %	16 4,7 %	0%	2 0,6 %	8 2,3 %	1 0,3 %
Me amenazan sólo para meterme miedo	291 84,8 %	11 3,2 %	26 7,6%	4 1,2%	5 1,5 %	4 1,2 %	2 0,6 %
Me acosan sexualmente	323 94,2 %	5 1,5 %	3 0,9%	4 1,2%	3 0,9 %	2 0,6 %	3 0,9 %
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas[...]	323 94,2 %	4 1,2 %	8 2,3%	3 0,9%	1 0,3 %	2 0,6 %	2 0,6 %
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	331 96,5 %	3 0,9 %	4 1,2 %	0	0 %	3 0,9 %	2 0,6 %

En cuanto a las agresiones físicas indirectas siguen estando protagonizadas por chicos tanto si se trata de esconder, romper o robar cosas. Las chicas parece que intervienen, aunque poco, cuando están en grupos mixtos. La modalidad de esconder cosas es la que presenta un porcentaje mayor en las categorías de respuesta referidas a las agresiones físicas indirectas. Pero donde aparece más marcada la diferencia de sexos en la autoría de este tipo de agresión es en la acción de romper cosas protagonizada por chicos solos o por grupos de chicos (4,1% y 7% respectivamente) aunque las chicas parece que

algo participan cuando están en grupos formados también por chicos, nunca formando grupos exclusivamente femeninos.

Otro dato relevante es cómo, tanto individualmente como grupalmente, los chicos protagonizan con idénticos porcentajes **las agresiones físicas directas** (4,7% en ambos casos) en tanto que los grupos mixtos tan sólo realizan una quinta parte de todas las agresiones de esta índole. Este aspecto se ve reforzado por la inexistencia casi total de grupos de chicas que peguen a sus compañeros o compañeras y, desde luego, nunca de forma individual.

De otra parte, los casos más numerosos de **amenazas o chantajes** también son debidos a los chicos. Las amenazas llevadas a cabo con el objetivo de meter miedo (3,2%) son más frecuentes que las que persiguen que la víctima haga algo en contra de su voluntad (1,2%) o las que se realizan mediante el uso de armas (0,9%). Asimismo, en cuanto a *las chicas*, sólo utilizan armas para amenazar cuando se encuentran en grupos mixtos (como ocurría en las agresiones físicas indirectas); no obstante, este comportamiento no puede considerarse como representativo, al igual que cuando es un solo chico quien lo hace (0,9% en ambos casos). Del mismo modo tampoco puede considerarse como rasgo característico de las amenazas instrumentales el que sean llevadas a cabo por grupos mixtos y mucho menos por grupos integrados sólo por chicas (0,6% y 0,3% respectivamente).

Los **acosos sexuales** registrados apenas revelan diferencias en cuanto al género del agresor como tampoco en lo referido al número. Son protagonizados en porcentajes muy similares tanto por los chicos como por las chicas especialmente en los casos de acosos grupales (0,9% en ambos casos).

En definitiva, puede concluirse cómo a partir de los datos obtenidos se ha podido diferenciar la naturaleza de las agresiones en cuanto al género del autor.

Aunque la tendencia dominante es que la persona que maltrata sea varón, las chicas tienen un papel relevante en el maltrato por exclusión social y aún más en un tipo determinado de agresión verbal: *el hablar mal de otros*. Esta información dada directamente por quienes sufren los maltratos coincide con la proporcionada por las propias chicas cuando se reconocen como autoras de este tipo de maltrato.



### 7.3.3. El escenario del maltrato.

Los estudiantes de secundaria diferencian claramente el lugar en el que se les maltrata en función de la agresión sufrida. Así, *el aula y el patio* se erigen, mayoritariamente, como los escenarios en los que más abusos sufren los alumnos, si bien no todos ocurren en ellos. Como puede entenderse también ocurren agresiones fuera de estos dos lugares por lo que el ítem que recogía esta información era de respuesta múltiple.

Los casos de **exclusión social** registrados tienen lugar fundamentalmente en el patio y en la clase aunque dependiendo del maltrato es más usual uno u otro lugar. De este modo, los casos registrados de exclusión activa (no dejar participar) se producen más en *el patio* alcanzando un 13,3% de casos mientras que los casos de exclusión por omisión (ignorar) a penas llegan al 10%. Asimismo cuando el escenario es *la clase* los porcentajes encontrados son 7% y 8,7% para la exclusión activa y pasiva respectivamente.

Ambas exclusiones también tienen otros escenarios, citándose como tales *cualquier sitio* en un 3,3% de casos de agresión pasiva, mientras que un 4,6% de casos son situados en *los pasillos* y un poco más del 2% *fuera del centro*, sobre todo por *personas ajenas a él* (1,9%).

En cuanto a las **agresiones verbales** hay una diferencia entre las modalidades por las que se ha preguntado a los escolares ceutíes de secundaria. Los *insultos* tienen lugar igualmente en *el aula* y en *el patio*, casi el 15% de los casos en ambos sitios, y en menor porcentaje (6,6%), en *cualquier sitio*, ocurriendo en los *pasillos* en torno a un 5,7% de los casos. Pero es en la clase donde más motes se ponen a los compañeros (17,3%) quedando el patio como escenario secundario para esta modalidad de agresión escolar (12,4%). Cuando se está fuera del centro se prodigan más los motes por los alumnos que son del centro que por personas ajenas a él.

*Hablar mal de la víctima* no mantiene la misma tónica que poner motes y se produce más en el patio que en el aula aunque lo que caracteriza a este tipo de abuso es que se prodiga más en *cualquier sitio* que en la propia clase del alumno; igualmente ocurre con las respuestas que señalan a las personas ajenas al centro y a alumnos del centro aunque fuera del éste, la maledicencia es más usual en el primer caso.

En los casos de **agresiones físicas indirectas**, se observan tendencias claras que suponen una diferencia notoria entre los distintos tipos de violencia dirigida a las propiedades del compañero que es victimizado. La propia *clase* es el escenario privilegiado para *esconder cosas*, como confirma el 22,7% de los casos citados, al igual que para *robar o romper cosas* aunque con porcentajes sensiblemente inferiores (14,1% y 10,3% respectivamente). Para estos casos de maltrato *el patio* se configura como el segundo lugar donde ocurren aunque con una gran diferencia en cuanto a la frecuencia de casos.

Además los datos registrados ponen de manifiesto cómo apenas se producen agresiones físicas indirectas fuera del centro educativo.

Las **agresiones físicas directas** se desarrollan en escenarios más heterogéneos. Si bien el patio (6,7%) se erige como el lugar por antonomasia donde el agresor pega a su víctima, la clase, a la salida del centro y fuera de éste, aunque por alumnos de él, obtienen los mismos porcentajes de respuesta (2,2%).

Los casos de **amenazas o chantaje** tienen lugar en escenarios distintos según se produzcan o no con *armas*. Así, las amenazas utilizadas para intimidar o para obligar al compañero a hacer algo contra su voluntad, se realizan en escenarios dispares aunque mantienen al patio como lugar preferente. Cuando no se desarrollan en el patio tanto *los pasillos* como *el aula* se convierten en lugares igualmente idóneos para el agresor a la hora de maltratar a sus compañeros.

La pauta cambia cuando las víctimas son *amenazadas con armas*, en estos casos apenas hay diferencia entre la cantidad de agresiones que se producen dentro y fuera del centro con una salvedad importante, que es la que hace que porcentualmente se produzcan más fuera del centro educativo, no se ha registrado ninguna *amenaza con armas en la clase* (ver tabla 16).

<b>EL ESCENARIO DEL MALTRATO</b> Tabla 16	No se meten conmigo	En el patio	En los aseos	En los pasillos	En la clase	En el comedor	En la salida del centro	En cualquier sitio	Fuera del centro, aunque son alumnos del centro	Fuera del centro por persona/s ajena al centro
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	69,6%	9,8%	1,1%	4,6%	8,7%	0%	0,8%	3,3%	0,3%	1,9%
No me dejan participar	70,2%	13,3%	1,1%	2,4%	7%	0%	1,9%	1,1%	0,8%	2,2%
Me insultan	44,8%	14,9%	2,4%	5,7%	14,7%	0,2%	2,4%	6,6%	4,7%	3,6%
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	47,5%	12,4%	1,9%	4,5%	17,3%	0,2%	2,9%	7,1%	3,6%	2,6%
Hablan mal de mi	48,5%	12,2%	1,7%	5,5%	10%	0,7%	2%	11,2%	3,7%	4,5%
Me esconden cosas	65,2%	4,7%	1,1%	1,9%	22,7%	0,8%	0,6%	2,2%	0,3%	0,6%
Me rompen cosas	81,3%	4,2%	0,6%	2%	10,3%	0,3%	0,3%	0,8%	0,3%	0%
Me roban cosas	76%	4,1%	1,1%	1,9%	14,1%	0%	1,4%	1,1%	0%	0,3%
Me pegan	80,1%	6,7%	1,6%	1,6%	2,2%	0,3%	2,2%	1,9%	2,2%	1,3%
Me amenazan sólo para meterme miedo	90,3%	2,2%	2,2%	1,9%	0,6%	0,6%	0,3%	1,4%	0,3%	0,3%
Me acosan sexualmente	90,3%	2,2%	2,2%	1,9%	0,6%	0,6%	0,3%	1,4%	0,3%	0,3%
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	90%	3,1%	0,8%	1,1%	1,1%	0%	1,1%	0,8%	0,8%	0,6%
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	92,9%	1,7%	0,8%	0,6%	0%	0%	0,8%	1,7%	0,8%	0,6%

De los 35 casos de acoso sexual registrados en esta pregunta, más del 65% de ellos se han producido entre el patio, los aseos y los pasillos en tanto que el resto de escenarios posibles a penas han sido elegidos por la figura del agresor para llevarlas a cabo.

En resumen, y en cuanto al escenario en el que se producen las agresiones, puede decirse que a cada tipo de agresión parece corresponderle un escenario determinado; no obstante existen algunos rasgos comunes que pasamos a comentar y que deben sernos útiles a la hora de tomar medidas preventivas en los distintos tipos de maltrato.

La clase es el escenario más habitual para las agresiones físicas indirectas (siendo en estos casos muy significativa la diferencia con los restantes lugares donde suceden los maltratos) además de poner mote a los compañeros, insultar e ignorarlos, aunque como se ha dicho, la frecuencia con la que se dan uno y otro tipo de maltrato en dicho escenario es diferente.

El patio destaca como escenario de agresiones de exclusión social en ambas modalidades, ignorar y no dejar participar a la víctima en actividades grupales, aunque también la acción de insultar se da con la misma frecuencia que en la clase. Además las situaciones en las que se ven involucradas las agresiones físicas directas y las amenazas también suelen darse más frecuentemente en este tipo de escenario. Fundamentalmente los aseos son el lugar, junto con el propio patio, en el que cometen los pocos acosos sexuales registrados.

Hay que aclarar además que las agresiones verbales del tipo insultar y hablar mal, pero sobre todo, las que implican amenazas, chantaje o agresión física directa –aún participando de los aspectos anteriores que las caracterizaban- tienen sus escenarios más distribuidos dentro y fuera del centro. El escenario en el que suelen producirse las casi inexistentes amenazas con armas se sitúa más fuera del recinto escolar que dentro, y más aún si en este concepto se incluye la salida del centro. A continuación aparece el patio como escenario más usual para este tipo de agresiones.

#### **7.3.4. De qué cultura, religión o etnia es la persona que agrede.**

Cuando se preguntó al alumnado por la cultura, religión o etnia de quien le agrede, y puesto que evidentemente no tiene porqué ser una única cultura la que caracterice a la figura del agresor, se hizo mediante un ítem de respuestas no excluyentes entre sí, en el que se recogían las cuatro culturas principales que conviven en la ciudad más una opción que aludía al resto de culturas también presentes en ella aunque de forma minoritaria. Además hay que aclarar que a la hora de hacer el análisis estadístico aparecieron 68 casos perdidos con lo que la muestra para esta pregunta es de 275 casos cuyas respuestas se recogen en la tabla 17.

<b>Cultura-religión-etnia del agresor</b>	
Cristiana	42,2 % (149)
Musulmana	54,4 % (192)
Judía	1,4 % (5)
Hindú	0,8 % (3)
Otra	1,1 % (4)

Tabla 17

Las respuestas obtenidas apuntan a más de la mitad del alumnado como víctimas de las agresiones por parte de alumnos de religión musulmana, más concretamente un 54,4%. Asimismo el 42,2% de los casos parece haber estado protagonizado por alumnos-agresores de religión cristiana; el resto de religiones que conviven en los contextos educativos ceutíes, Judía, Hindú, “otras”, ni siquiera llegan al 3,5% de los casos registrados<sup>43</sup>. Si comparamos estos datos con los presentados en la tabla de la página 173 puede observarse cómo aún siendo más numerosos los cristianos escolarizados agreden en menor medida que los musulmanes, ¿podría pensarse que una minoría escolar representa a una mayoría agresora?

Los detalles de estos datos generales se exponen a continuación.

		<b>AGRESOR</b>				
Tabla 17.b.1		Cristiana	Musulmana	Judía	Hindú	otras
<b>VÍCTIMA</b>	Chico	70 47% 38,3%	105 54,7% 57,4%	3 60% 1,6%	2 66,6% 1,1%	3 75% 1,6%
	Chica	79 53% 46,5%	87 45,3% 51,1%	2 40% 1,2%	1 33,3% 0,6%	1 25% 0,6%

Las chicas sufren más agresiones que los chicos por parte de compañeros/as de religión cristiana, un 53% en el caso de ellas y el 47% en el de los chicos. Sin embargo, cuando el agresor es de cultura árabe son más los chicos que sufren su abuso siendo mayor la diferencia que en el caso anterior (54,7% y 45,3% respectivamente). Ni siquiera un 4,5% de las respuestas de los

<sup>43</sup> El que aparezcan referencias a la población hindú-brahmanista en este y en alguno de los siguientes apartados no supone ninguna incongruencia con el hecho de que no haya, en la muestra, ningún representante de esta cultura-religión; no es necesario que el agresor pertenezca al propio centro de la víctima pudiendo producirse las agresiones fuera de éste. De hecho puede observarse como en la tabla 17b.2 no aparece ninguna víctima hindú siendo este dato consecuente con la muestra de nuestra investigación.

chicos identifican a los compañeros hindúes, judíos, o de otras culturas, como compañeros por los que han sido agredidos. Igual ocurre en el caso de las agresiones a chicas por parte de esas mismas culturas, apenas llegan al 2,5% las respuestas que las identifican como tal.

#### 7.3.4.1. Relación entre la religión-cultura-etnia de la víctima y el agresor.

Del total de las respuestas de víctimas de religión cristiana, el 46,4% apunta a compañeros cristianos como sus agresores más habituales, no obstante es ligeramente superior el número de las que señalan al agresor de religión musulmana como “abusón” que se aprovecha de ellos (51,5%). Apenas un único caso afirma haber sido víctima de un judío y pocos más los que dicen haber sido objeto de las agresiones de algún hindú (4 casos).

Corroborando esta visión de las víctimas cristianas, los musulmanes identifican en casi un 60% de sus respuestas a compañeros de su misma religión como agresores en tanto que el 40% restante se reparte mayoritariamente entre los agresores de religión cristiana (32,2% de las respuestas totales) y una proporción muy inferior identifica a los judíos, hindúes y otras religiones (3,5%, 1,7% y 3,5% respectivamente) como a sus agresores.

		VÍCTIMAS				
Tabla 17b. 2		Cristiana	Musulmana	Judía	Hindú	otras
AGRESORES	Cristiana	110 46,4% 73,8%	37 32,2% 24,8%	2 50% 1,3%	0	0
	Musulmana	122 51,5% 63,5%	68 59,1% 35,4%	2 50% 1,1%	0	0
	Judía	1 0,4% 20%	4 3,5% 80%	0	0	0
	Hindú	4 1,7% 66,6%	2 1,7% 33,3%	0	0	0
	Otras	0	4 3,5% 100%	0	0	0

Las víctimas judías achacan las agresiones sufridas tanto a los cristianos como a los musulmanes, el 50% en ambos casos.

### 7.3.4.2. Relación entre la religión-cultura-etnia y el curso del agresor.

Con respecto al curso de los agresores la pauta es la comentada en epígrafes anteriores; es en el primer ciclo de secundaria cuando más agresiones se cometen y consecuentemente con lo descrito en este mismo apartado, el 54% de los agresores que están en 2º de la E.S.O. son de religión musulmana, un 42% son cristianos y, significativamente inferiores, el resto de culturas y religiones (sin alcanzar el 2,5% entre todas). Del mismo modo puede caracterizarse el primer curso de este ciclo, más de la mitad de los agresores son musulmanes por un 43,2% que son cristianos; el resto de religiones apenas aparecen en el cuadro descrito por las víctimas (tabla 17b.3).

Sin embargo en 3º de la E.S.O. las agresiones son inflingidas más por alumnos de religión cristiana que por los de religión musulmana si bien la diferencia es pequeña, 48% para los primeros frente al 46% de las respuestas que señalan a los musulmanes como agresores en este curso.

En cuarto de secundaria el patrón vuelve a ser el mismo que en los dos primeros cursos pero con un matiz importante; los agresores que cursan el cuarto curso de la E.S.O. son o bien cristianos o bien musulmanes, ninguna de las otras religiones parece albergar agresores entre sus practicantes. Así, el 41% de las respuestas hacen referencia a la religión cristiana como la profesada por los agresores mientras que el restante 59% apunta a la religión musulmana como la mayoritaria entre los agresores de este curso.

		CURSO AGRESOR			
Tabla 17b. 3		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
RELIGIÓN-CULTURA AGRESOR	Cristiana	35 43,2% 28,2%	41 42% 33%	30 48% 24,2%	18 41% 14,5%
	Musulmana	44 54,3% 29%	53 54% 35%	29 46% 19%	26 59% 17%
	Judía	1 1,2% 20%	2 2% 40%	2 3,1% 40%	0
	Hindú	0	1 1% 50%	1 1,5% 50%	0
	Otras	1 1,2% 33,3%	1 1% 33,3%	1 1,5% 33,3%	0

### 7.3.5. El grado de relaciones sociales en las víctimas.

Los datos recogidos en la tabla siguiente reflejan como existe un vínculo entre tener un grupo de amigos, más o menos nutrido, o en su defecto ser poseedor de buenas habilidades sociales que permitan llevarse bien con el resto de compañeros y cada una de las manifestaciones de abuso que se sufren en los contextos escolares. Esta relación se hace más patente a medida que las modalidades de maltrato son de las consideradas como más serias (agresiones físicas, amenazas y acoso sexual) situaciones, éstas, en las que el grupo de amigos juega un papel importante a la hora de evitarlas e impedir las.

Me llevo bien y tengo muchos amigos y / o amigas	72,3 % (248)
Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial	20,4 % (70)
Me llevo bien con dos o tres amigos	6,1 % (21)
No tengo casi amigos o amigas	41,2 % (4)

En cuanto a las agresiones verbales, especialmente en las variedades de insultar y poner motes ofensivos, si bien siguen estando marcadas en su consecución por el hecho comentado de tener más o menos amigos, parece que pueden producirse a expensas de éstos.

Así, sobre todo, los escolares de secundaria que afirman tener pocos amigos admiten sufrir una serie de malos tratos por parte de sus compañeros, en especial ser ignorados, ser insultados, que hablen mal de ellas o ellos y ser pegados por sus compañeros; pero también reciben maltratos de otro tipo: no les dejan participar, reciben motes y amenazas con el único propósito de intimidarlos y les esconden sus cosas. Esto no quiere decir que la única característica que puede presentarse conjuntamente con la existencia de victimización sea tener pocos amigos puesto que existen otras variables que podrían estar asociadas a la existencia de abusos.



En el mismo ámbito de las relaciones sociales mantenidas por los alumnos con las personas de su entorno escolar, cuando se les preguntó por cómo se sienten tratados por sus profesores y el grado de satisfacción de sus relaciones con los docentes ni siquiera un 2% de la muestra considera que las relaciones y el trato es malo o muy malo. Casi el 75% del alumnado se siente bien o muy bien tratado y un 23,6% afirma que se *lleva mal con algún profesor* pero bien con el resto de docentes.

Muy bien	30,9 % (106)
Normal. Bien	43,7 % (150)
En general bien, pero mal con algún profesor / a	23,6 % (81)
Mal	1,5 % (5)
Muy mal	0,3 % (1)

La razón de estos “roces” entre el profesorado y el alumnado, según estos últimos, apunta básicamente al nivel exigido y a las “manías” de las que dicen ser objeto. En cualquier caso, no se ha registrado ningún caso de agresión física y apenas dos en los que se afirma haber recibido insultos por parte de algún miembro del equipo docente de los centros.

Me tratan bien	65,6 % (242)
Me exigen demasiado	13 % (48)
Me etiquetan (me tienen manía)	13,3 % (49)
Me ridiculizan	3,3 % (12)
Me insultan	0,5 % (2)
Me agreden físicamente	0 %
Otras causas	4,3 % (16)

### 7.3.6. Lo que sigue a la agresión: reacciones y sentimientos.

Cuando una víctima es agredida por sus compañeros tiende a contárselo a sus amigos o amigas, de modo mayoritario, teniendo esta comunicación una frecuencia mayor en el caso de los insultos (17,4% de las respuestas) y de la maledicencia por parte de sus compañeros (15,81% de las respuestas). En ambos casos los amigos no son los únicos a quienes se cuenta lo sucedido, teniendo noticia de ello también la familia y en menor medida el profesorado.

No se meten conmigo	34,5 % (140)
Con mis amigos o amigas	33 % (134)
Con mi familia	17,2 % (70)
Con los profesores	8,4 % (34)
Con nadie	6,9 % (28)

Tabla 21

En general en todas las modalidades de maltrato llega a conocerse lo ocurrido por boca de la víctima, otra cosa es el eco que esta petición de ayuda tiene en los demás, como se verá más adelante. Con todo, hay un porcentaje de casos, que aunque pequeño ha de tenerse en cuenta, en que la víctima no comunica la agresión sufrida a nadie. Este porcentaje es mínimo (4%) en el caso del acoso sexual cuya gravedad hace que la víctima intente obtener la ayuda de otros, pero ronda (ver tabla 22) el 10% en los casos de las agresiones verbales, exclusión social y agresiones físicas indirectas, llegando a no comunicarse el 9,5% de los casos de amenazas con armas, el 6,4% de los chantajes (me obligan a hacer algo que no quiero) y, en igual medida, los de amenazas para intimidar.

Dado que al comparar a quién se cuenta lo sucedido en cada tipo de maltrato la pauta encontrada es bastante homogénea, consideramos que la mejor descripción es observar la tabla que se adjunta en la que aparecen los porcentajes tanto para las distintas modalidades de agresión como para cada una de las categorías de respuesta que permitía el ítem en cuestión. No obstante sí se van a describir, de modo general, aquellos aspectos que se alejan de estas coordenadas generales.

Así, tomando como referente el global de las respuestas que señalan a cada uno de los colectivos a los que la víctima acude cuando se siente agredida (tabla 22), observamos cómo proporcionalmente y en función de la gravedad de la agresión son los profesores, las familias y los amigos –por este orden-

quienes reciben mayor porcentaje de notificaciones por parte de la propia víctima. Por tanto, los avisados por la víctima en casos, fundamentalmente, de robo, chantaje, amenazas con armas, agresión física directa... son principalmente los docentes de los centros y en segundo lugar la familia mientras que las agresiones de tipo verbal y exclusión social, proporcionalmente –no lo olvidemos- son comunicadas preferentemente a los amigos y amigas con la única excepción del “no dejar participar”, que es trasladado fundamentalmente a la familia.

Tabla 22	Amigos	Familia	Profesores	Nadie
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	32 6,4% 47%	19 5,7% 27,9%	9 4,6% 13,2%	8 7,4% 11,7%
No me dejan participar	39 7,8% 41,4%	32 9,6% 34%	15 7,6% 15,9%	8 7,4% 8,5%
Me insultan	87 17,4% 48%	54 16,2% 29,8%	24 12,3% 13,2%	16 14,9% 8,8%
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	74 14,8% 46,8%	40 12% 25,3%	25 12,8% 15,8%	19 17,7% 12,6%
Hablan mal de mi	79 15,8% 50%	42 12,6% 26,5%	21 10,7% 13,2%	16 14,9% 10,1%
Me esconden cosas	53 10,6% 43%	35 10,5% 28,4%	22 11,2% 17,8%	13 12,1% 10,5%
Me rompen cosas	25 5% 40,3%	20 6% 32,2%	11 5,6% 17,7%	6 5,6% 9,6%
Me roban cosas	2 5,4% 34,1%	26 7,8% 32,9%	18 9,2% 22,7%	8 7,4% 10,1%
Me pegan	22 4,4% 38,5%	19 5,7% 33,3%	13 6,6% 22,8%	3 2,8% 5,2%
Me amenazan sólo para meterme miedo	32 6,4% 41,5%	24 7,2% 31,4%	16 8,2% 20,7%	5 4,6% 6,4%
Me acosan sexualmente	10 2% 40%	8 2,4% 32%	6 3% 24%	1 0,9% 4%
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	11 2,2% 35,3%	8 2,4% 25,8%	10 5,1% 32,2%	2 1,8% 6,4%
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	8 1,6% 38%	6 2,4% 28,5%	5 2,5% 23,8%	2 1,8% 9,5%

En resumen la víctima de abusos por parte de sus compañeros comunica su situación mayoritariamente a sus amigos y, en un segundo momento, también a otras personas, fundamentalmente a la familia y al profesorado aunque a éste último en una proporción sorprendentemente pequeña dada la gravedad de algunos tipos de maltrato. El porcentaje mayor de casos en que la agresión se silencia por parte de la víctima ocurre cuando ésta es agredida verbalmente en

cualquiera de sus modalidades: *poner motes que ofendan, insultar y hablar mal de ella* mientras que los malos tratos que menos sufre la víctima “en silencio” son los relacionados con el acoso sexual, los chantajes y amenazas con armas.

### 7.3.6.1. La ayuda que recibe la víctima.

Si bien las respuestas a la pregunta “¿Quién interviene para ayudarte cuando sucede esto?” pueden parecer relacionadas con las respuestas a la pregunta analizadas en el apartado anterior, “¿A quién se lo cuentas?”, no tienen por qué ser coincidentes. Así, puede darse la circunstancia tal que dos estudiantes respondan que “nadie interviene” aunque uno sí lo haya contado a alguien y el otro no lo haya hecho. Por otro lado, otro estudiante también puede recibir ayuda de una tercera persona a pesar de no haberlo contado a nadie.

No se meten conmigo	33 % (142)
Algún amigo o amiga	28,1 % (121)
Algunos chicos o chicas	10,7 % (46)
Un profesor o profesora	7,9 % (34)
Alguna madre o padre	7,9 % (34)
Algún otro adulto	3,7 % (16)
No interviene nadie	8,6 % (37)

Una vez aclarado esto, los datos con los que se cuenta apuntan a que en la mayoría de los casos de maltrato, con independencia del tipo de agresión sufrida, las víctimas apenas cuentan con la ayuda de algún amigo o amiga en el 28% de las ocasiones. De igual modo, la ayuda conferida por otros compañeros apenas ronda el 11% de los casos que, a pesar de todo, es superior al 7,9% de las respuestas que apuntan hacia el profesor/a como persona que interviene para ayudar. Y en esta línea destacar<sup>44</sup> cómo *la ausencia de personas* que ayuden a la víctima es algo más habitual que el que sean, ya no sólo profesores, sino también los padres o cualquier otro adulto quienes intervengan para cortar las situaciones en las que se da victimización.

De forma más detallada puede observarse (tabla 23) cómo en todas las modalidades de maltrato estudiadas, a excepción del acoso sexual en la que los porcentajes se distribuyen de forma más homogénea, son los amigos quienes

<sup>44</sup> Aunque no debiera sorprendernos por la tónica general que los datos recogidos en esta pregunta describen.

significativamente acuden en ayuda de la víctima. Sin embargo esas diferencias existentes entre *los amigos* y las restantes categorías de respuesta se reducen considerablemente cuando lo que se compara entre sí es la ayuda recibida por *otros chicos o chicas, docentes y padres*. De este modo la ayuda que recibe la víctima en situaciones de *exclusión social*, tanto activa como pasiva, está igualmente distribuida entre *otros chicos* y *los padres* con un 14,2% en ambas categorías si bien está muy por debajo del 41,4% que señala a los ya mencionados *amigos* como principales paladines. En cualquier caso sí supera al porcentaje de la ayuda que presta el profesor en este tipo de agresiones (11,6%) que coincide con el que señala a *nadie me ayuda* como posibilidad en el desenlace de una situación de agresión de esta índole.

Este caso en concreto puede ilustrar la tendencia que caracteriza a las situaciones de maltrato relacionadas con los insultos, poner motes, esconder objetos en cuanto a la ayuda recibida, y en menor medida, las de hablar mal en cuyo caso la ayuda recibida por el profesorado es ligeramente superior a la de los padres.

Este patrón cambia cuando los abusos empiezan a ser considerados como más graves. En estos casos el profesorado ocupa un lugar más relevante a la hora de ayudar a la víctima, aunque siempre por debajo de los porcentajes que siguen indicando a *los amigos* como principales defensores. También la familia (representada por los progenitores) gana en importancia cuando se trata de ayudar en situaciones de más gravedad y, en consecuencia, la ayuda prestada por *otros chicos* –no necesariamente amigos de la víctima– desciende especialmente en los casos de agresión física directa, un 9,8% frente al 21,3% de los padres o el 18% de los profesores. Sin embargo, este colectivo formado por estos otros compañeros, sí que ayuda de forma paralela a profesores y padres cuando hay que intervenir cortando situaciones de *chantaje, amenazas con armas* y, muy especialmente, de *acoso sexual* donde la ayuda que se recibe parece venir de muchos frentes. Podría pensarse que la gravedad del maltrato hace que se incremente la ayuda por parte de todos los que puedan tener conocimiento del hecho.

<b>Tabla 23</b>	Amigos/as	Otros Chicos/as	Profesores/as	Padres	Otro adulto	Nadie
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	32 6,8% 41,4%	11 5,7% 14,2%	9 4,9% 11,6%	11 5,4% 14,2%	5 5,4% 6,5%	9 7,1% 11,6%
No me dejan participar	36 7,6% 33,9%	18 9,4% 16,9%	15 8,2% 14,1%	17 8,4% 16%	10 10,8% 9,4%	10 7,9% 9,4%
Me insultan	75 15,9% 36,2%	31 16,3% 14,9%	25 13,8% 12%	32 15,9% 15,4%	12 13% 5,7%	32 25,3% 5,4%
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	70 14,8% 39,5%	29 15,2% 16,3%	23 12,7% 13%	25 12,4% 14,1%	9 9,7% 5%	21 16,6% 11,8%
Hablan mal de mi	68 14,4% 40,2%	24 12,6% 14,2%	23 12,7% 13,6%	21 10,4% 12,4%	10 10,8% 5,9%	23 18,2% 13,6%
Me esconden cosas	56 11,9% 40,5%	22 11,5% 15,9%	17 12,3% 12,3%	23 11,4% 16,6%	10 10,8% 7,2%	10 7,9% 7,2%
Me rompen cosas	23 4,8% 34,8%	9 4,7% 13,6%	11 6% 16,6%	11 5,4% 16,6%	7 7,6% 10,6%	5 4% 7,5%
Me roban cosas	26 5,5% 31,3%	13 6,8% 15,6%	16 8,8% 19,2%	15 7,4% 18%	8 8,7% 9,6%	5 4% 6%
Me pegan	23 4,8% 37,7%	6 3,1% 9,8%	11 6% 18%	13 6,4% 21,3%	5 5,4% 8,1%	3 2,3% 4,9%
Me amenazan sólo para meterme miedo	32 6,8% 38%	10 5,2% 11,9%	13 7,1% 15,4%	17 8,4% 20,2%	7 7,6% 8,3%	5 4% 5,9%
Me acosan sexualmente	7 1,4% 24,1%	7 3,6% 24,1%	6 3,3% 20,6%	5 2,4% 17,2%	3 3,2% 10,3%	1 0,8% 3,4%
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	11 2,3% 31,4%	5 2,6% 14,2%	7 3,8% 20%	7 3,4% 20%	3 3,2% 8,5%	2 1,5% 5,7%
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	11 2,3% 39,2%	5 2,6% 17,8%	5 2,7% 17,8%	4 2% 14,2%	3 3,2% 10,7%	0

Ahora bien, si atendemos al análisis de las respuestas obtenidas en cada una de las categorías referidas a *quiénes ayudan* (amigos, otros chicos, profesores...) puede observarse cómo los *amigos* ayudan especialmente en situaciones de agresión verbal –*insultar, poner mote y hablar mal de la víctima*, por este orden- en tanto que es en casos de *acoso sexual* cuando menos intervienen (sin duda por lo anteriormente comentado).

Lo mismo ocurre cuando son *otros chicos o chicas* quienes ayudan aunque en este caso es cuando hay *chantaje, amenazas con armas y agresiones físicas directas* cuando más se inhiben a la hora de ser solidarios. Sin embargo, y en contraposición a esto, en las situaciones de *acoso sexual* la ayuda prestada es más del doble que la de los *amigos*.

Aunque en lo referido a los colectivos de profesorado y padres se sigue la misma pauta anterior, cuando es *otro adulto* quien ayuda, lo hace

preferentemente cuando *se insulta* y no *se deja participar* a la víctima amén de *hablar mal de ella* o *esconderle cosas*.

En cuanto a los mayores porcentajes encontrados en la categoría *nadie acude a ayudarme* pueden localizarse en los abusos mediante insultos y maledicencia.

En resumidas cuentas la ayuda viene prácticamente sólo de los amigos, que en ciertas situaciones de abuso más grave incluso dejan de prestarla, como ocurre en los acosos sexuales. En este caso otros compañeros, no necesariamente amigos, parecen prestar auxilio a la víctima junto con profesores y, en menor medida, los padres.

### **7.3.6.2. Cómo reaccionan los demás: la voz del agresor.**

En este apartado se analizan los datos obtenidos cuando se pregunta lo siguiente “Cuando tú te metes con alguien continuamente, ¿qué hacen tus compañeros?”. Al igual que en los ítems comentados anteriormente las categorías de respuesta no eran excluyentes entre sí, en este caso se puede sentir miedo del agresor y por eso mismo, animarle o animarle sin que medie el temor o bien rechazar su acción.

No me meto con nadie	62,1 % (213)
Nada	22,7 % (78)
Me rechazan, no le gusta	2,9 % (10)
Me animan, me ayudan	12 % (4)
Tienen miedo	0,3 % (1)

La información que proporcionan los alumnos agresores acerca de la forma en que los demás reaccionan al presenciar el maltrato es muy significativa. Prácticamente en la mayoría de los tipos de maltrato la respuesta de los compañeros presentes en el momento de la agresión parece ser la pasividad, es decir, los compañeros no hacen nada. Sólo algunos tipos de conductas muestran un menor grado de indolencia del resto de compañeros, es el caso de las agresiones verbales y exclusiones sociales, pero entonces la reacción alternativa es la de animar o ayudar al agresor tal y como lo refieren los alumnos o alumnas autores del maltrato.

La reacción de rechazo se produce en menos del tres por cien de los casos de la muestra global sin embargo hay diferencias en la reacción observada por los agresores en los distintos tipos de maltrato.

Así, según los agresores, en los casos de exclusión social (tabla 24), si se compara cómo reaccionan los demás cuando *no se deja participar* y cuando *se ignora* a un compañero, la pasividad es la nota dominante: el 51,3% de los agresores dicen que así reaccionan los demás en el primer caso y el 58% la señala como reacción cuando se ignora. Aproximadamente un tercio de los agresores dice que en estos casos los demás animan y menos del 10% dice que rechaza a quien hace esto; apenas un 1% dice que los demás tienen miedo.

Los casos de agresión verbal, tal como los ven los agresores, provocan el mismo tipo de reacción en los demás: casi un 60% de agresores señalan que los demás no hacen nada, y, como en el maltrato social, alrededor del 17% dice que le animan, siendo también un 17% los que hablan de rechazo por parte de los demás.

En las *agresiones físicas indirectas*, esconder provoca una mayor reacción que robar o romper cosas; en estos casos se encuentra un porcentaje elevado en que los demás no hacen nada (67,7%). Si bien en los casos de esconder cosas menos del 6,5% reacciona con rechazo y en los de robar no existe en absoluto esta reacción de aversión por parte del resto de compañeros, sube ligeramente la repulsa cuando se rompen cosas. Pero no es la única reacción. Al contrario, un 25,8% animan a quien esconde cosas, el 50% anima cuando se roban cosas y más del 60% lo hace cuando el agresor se dedica a romperlas siendo esta categoría de abuso, con las excepciones que se comentarán a continuación, la que más provoca esta reacción de afiliación con el agresor. En este caso ningún alumno habla de que la reacción es de miedo.



Tabla 24	Nada	Me rechazan no les gusta	Me animan o ayudan	Tiene miedo
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	47 17,9% 58%	7 18,9% 8,6%	26 16,6% 32%	1 33,3% 1,2%
No me dejan participar	19 7,2% 51,3%	5 13,5% 13,5%	13 8,3% 35,1%	0
Me insultan	62 23,6% 62,5%	8 21,6% 8%	28 17,9% 28,2%	1 33,3% 1%
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	52 19,8% 60,4%	7 18,9% 8,1%	27 17,3% 31,3%	0
Hablan mal de mi	34 13% 54%	4 10,8% 6,3%	24 15,4% 38%	1 33,3% 1,6%
Me esconden cosas	21 8% 67,7%	2 5,4% 6,4%	8 5,1% 25,8%	0
Me rompen cosas	2 0,7% 25%	1 2,7% 12,5%	5 3,2% 62,5%	0
Me roban cosas	2 0,7% 50%	0	2 1,2% 50%	0
Me pegan	15 5,7% 62,5%	1 2,7% 4,1%	8 5,1% 33,3%	0
Me amenazan sólo para meterme miedo	5 1,9% 33,3%	2 5,4% 13,3%	8 5,1% 53,3%	0
Me acosan sexualmente	3 1,1% 50%	0	3 1,9% 50%	0
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	0	0	2 1,2% 100%	0
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	0	0	2 1,2% 100%	0

En las agresiones *físicas directas* el 62,5% de los agresores dice que no se hace nada, un 33,3% habla de que se le anima y un número pequeño habla de rechazo y, nadie, de una reacción de miedo.

En los casos de amenazas la situación parece distinta en cada uno de los tipos de agresión incluidos en esa categoría. Así, cuando se *amenaza para meter miedo*, más del 33% de los agresores dicen que los demás no hacen nada aunque sube la reacción de rechazo de forma considerable (13,3%); también ocurre lo mismo con quienes, desde su posición de testigos, les animan o ayudan (más del 50%). Pero las reacciones son mucho más negativas cuando se amenaza para obligar a hacer algo (chantaje) o intervienen armas en las amenazas; en ambos casos la totalidad de los agresores que se han atrevido a reconocer llevar a cabo estos tipos de maltrato de forma frecuente también afirman que los compañeros que están involucrados como testigos les animan o se unen a ellos abusando de

un tercero. Esta es la única reacción que provocan estos abusos, no hay rechazo alguno ni miedo, tampoco pasividad, lo que puede indicar que ocurra de forma “clandestina” para el resto del alumnado.

La propia gravedad de estos hechos recomienda el que se tenga en cuenta la posible existencia de pequeñas bandas organizadas que se dediquen a este tipo de actos vandálicos.

Con respecto a los agresores que habían reconocido acosar sexualmente, la mitad afirma que los demás no hacen nada y la otra mitad reconoce que se ven animados por los compañeros o incluso se unen a él para perpetrar el acoso.

En resumen y vistas las respuestas de quienes reconocen agredir a sus compañeros y compañeras, todo parece apuntar a que *la pasividad* de quienes observan dichas agresiones es la tónica dominante en los centros de secundaria de Ceuta. Sólo algunos tipos de conductas, como no dejar participar a los demás, amenazar para meter miedo o romper cosas provocan una menor pasividad pero entonces la reacción alternativa es la de animar o ayudar al agresor.

#### **7.3.6.3. Cómo se reacciona: la voz de los testigos.**

Se presentan ahora los resultados obtenidos al preguntarle al alumnado: “¿Tú qué haces cuando se meten continuamente con un compañero o compañera?”. Como aparece en la tabla 25 la tendencia es cortar la situación si la víctima es un amigo o amiga del testigo. Aunque no se produce de modo mayoritario, casi un 36% de los testigos reaccionan así; no obstante, una proporción importante de ellos no tiene en cuenta los lazos que le puedan unir a la víctima y un 33,8% también intentan cortar la situación en el caso de que la víctima no sea amiga. En menos del 11,5% de los casos se informa a algún adulto.

Puede observarse la diferencia de los datos cuando quien responde es el agresor. Como se describía en el epígrafe anterior los agresores consideran que los demás o *no hacen nada* o *tienden a apoyar* su propia acción.

Me meto para cortar la situación si es mi amigo	35,9 % (123)
Me meto para cortar la situación aunque no sea mi amigo	33,8 % (116)
Informo a algún adulto (profesor, familiar, otros)	11,4 % (39)
No hago nada aunque creo que debería hacerlo	11,1 % (38)
No hago nada, no es mi problema	6,4 % (22)
Me meto con él, lo mismo que el grupo	1,5 % (5)

Tabla 25

Pero no todos aquellos que presencian el maltrato a un compañero o compañera responden con un intento de que éste no vaya a más. Así, un 17,5% no hace nada aunque buena parte de ellos piensa que debería hacerse algo (11,1% de la muestra total). Todavía más: un porcentaje pequeño de testigos, el 1,5% de los casos, aunque tratándose del maltrato entre escolares nunca se puede considerar irrelevante, confiesan que lo que hacen al ver la agresión es meterse también con la víctima, convirtiéndose en cómplices deliberados del autor primario del maltrato.

En la línea descriptiva que se viene usando, a continuación se presenta una tabla en la que se recogen los detalles de estas acciones.

Tabla 26	Si es amigo	Aunque no sea amigo	Informa a un adulto	No hago nada pero debiera	No es mi problema	Me uno al agresor
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	101 10,2% 40%	69 7,3% 27,3%	29 9,5% 11,5%	32 9,7% 12,6%	16 8,5% 6,3%	5 11,1% 2%
No me dejan participar	88 8,9% 35,6%	81 8,5% 32,7%	27 8,8% 11%	29 8,8% 11,7%	17 9% 6,8%	5 11,1% 2%
Me insultan	112 11,3% 35,5%	106 11,2% 33,6%	34 11,1% 10,7%	38 11,5% 12%	20 10,6% 6,3%	5 11,1% 1,5%
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	112 11,3% 35,3%	111 11,7% 35%	34 11,1% 10,7%	36 10,9% 11,3%	19 10,1% 6%	5 11,1% 1,5%
Hablan mal de mi	108 11% 34,8%	107 11,3% 34,5%	34 11,1% 11%	37 11,2% 12%	20 10,6% 6,4%	4 8,8% 1,3%
Me esconden cosas	95 9,6% 34,4%	94 10% 34%	30 9,8% 10,8%	34 10,3% 12,3%	19 10,1% 6,8%	4 8,8% 1,4%
Me rompen cosas	59 6% 34,1%	62 6,5% 35,8%	18 5,9% 10,4%	19 5,7% 11%	12 6,4% 6,9%	3 6,6% 1,7%
Me roban cosas	70 7% 36,2%	62 6,5% 32,1%	21 6,8% 10,8%	20 6% 10,3%	15 8% 7,7%	5 11,1% 2,6%
Me pegan	85 8,5% 33,8%	88 9,3% 35%	30 9,8% 12%	29 8,8% 11,5%	16 8,5% 6,3%	3 6,6% 1,1%
Me amenazan sólo para meterme miedo	97 9,8% 35,6%	96 10,1% 35,2%	29 9,5% 10,7%	31 9,4% 11,4%	16 8,5% 5,8%	3 6,6% 1,1%
Me acosan sexualmente	17 1,7% 31,4%	18 1,9% 33,3%	4 1,3% 7,4%	8 2,4% 14,8%	6 3,2% 11,1%	1 2,2% 1,8%
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	26 2,6% 35,1%	25 2,6% 33,7%	9 2,9% 12%	10 3% 13,5%	4 2,1% 5,4%	0
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	19 1,9% 28,7%	26 2,7% 39,3%	6 1,9% 9%	6 1,8% 9%	7 3,7% 10,6%	2 4,4% 3%

#### 7.3.6.4. Qué hacen los profesores en estas situaciones.

Las respuestas de los alumnos cuando se les pregunta sobre qué hacen los profesores ante situaciones de maltrato se reparten de modo bastante homogéneo entre las distintas opciones de respuesta múltiple que ofertaba el ítem correspondiente (tabla 27).

Esta homogeneidad se hace patente especialmente ante situaciones de maltrato y abuso entre escolares donde coinciden las frecuencias cuando se interviene y se castiga. Este dato induce a pensar que “el castigo” es la respuesta estándar para intervenir, y de algún modo solucionar, este tipo de problemas.

Casi un 20% de la muestra no sabe lo que hacen y más de la cuarta parte afirma que no hacen nada porque no se enteran. Habrá, no obstante, que contrastar estos datos con los aportados por el profesorado.

Dicho esto y comparando estos datos con los del punto anterior, parece que el profesorado tiene un papel menos protagonista que los compañeros a la hora de intervenir para que no se mantenga la agresión, lo que unido al dato de su desconocimiento de los hechos, confirma lo obtenido en otros países acerca de este fenómeno como algo soterrado y que permanece en el mundo no adulto.

No sé lo que hacen	19,5 % (67)
No hacen nada porque no se enteran	25,1 % (86)
Algunos intervienen para cortarlo	27,7 % (95)
Castigan a los que agreden	27,7 % (95)

Tabla 27

En resumen, el cuadro de las reacciones que provoca la situación de abuso entre compañeros en aquéllos otros que la observan es diferente del pintado por quien la lleva a cabo. Más de la mitad de estos testigos dicen intervenir para cortarla, lo que contradice la información de los agresores. Con respecto a los profesores y cómo actúan ante el fenómeno de la violencia escolar, la percepción de los escolares es muy pobre, menos de un tercio menciona que intervengan para cortarlo y casi un veinte por cien de la muestra ignora qué hacen o piensa que no hacen nada porque no se enteran (25,1%). La proporción de quienes afirman que su reacción es castigar alcanza algo más de la cuarta parte de los encuestados.

### 7.3.7. Sentir miedo en la escuela.

La siguiente tabla reúne los datos obtenidos al preguntar a los escolares ceutíes de secundaria, por un lado, con qué frecuencia sienten miedo al asistir al centro educativo, y por otro, cuál es el motivo de dicho miedo a fin de determinar -entre otras causas posibles- hasta qué punto sus compañeros son un estímulo aversivo a la hora de asistir al centro.

<b>No siento miedo</b>	<b>52 % (196)</b>
<b>Algún profesor o profesora</b>	<b>3,7 % (14)</b>
<b>Uno o varios compañeros</b>	<b>14,1 % (53)</b>
<b>El trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas, no haber hecho los trabajos</b>	<b>16,7 % (63)</b>
<b>Una escuela nueva con gente diferente</b>	<b>7,7 % (29)</b>
<b>Por otras causas</b>	<b>5,8 % (22)</b>

Tabla 28

Sin embargo los datos reflejados en la tabla no parecen señalar precisamente a los compañeros como la causa principal del miedo que sienten e indican *el no haber hecho el trabajo de clase y las notas* como fuentes de temor que habría que tener en cuenta.

Este dato, aunque relevante, no debe despistarnos pues efectivamente también los propios compañeros son quienes pueden causar aversión y rechazo al centro en un porcentaje de casos muy cercano al de las causas anteriores.

De aquellos *que responden* que sienten miedo alguna vez aproximadamente el 40% siente miedo de uno o varios compañeros y otro tanto dice sentir miedo en relación con aspectos académicos (el trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas, etc.). En un porcentaje menor, se ha sentido alguna vez miedo por estar en *una escuela nueva con gente diferente* (19,8%) y de *algún profesor o profesora* (aproximadamente un 10%).

## **7.4. Resultados relativos a las respuestas del profesorado**

En nuestra investigación, además de las respuestas de los estudiantes, se recogió la opinión de los jefes de estudio de cada uno de los centros docentes de la muestra<sup>45</sup>. Como se señaló en el capítulo referente a la metodología, este cuestionario constaba de dos tipos de preguntas. En las primeras se les preguntaba al encuestado acerca de situaciones de maltrato en su aula, es decir, preguntas que debía responder desde su rol de profesor de un determinado grupo mientras que el segundo tipo de preguntas se refería a las conductas de maltrato que sucedían en la globalidad del centro; en este caso, el profesor debía responder como jefe de estudios a partir de la información que, sobre el conjunto del centro, le permite conocer este órgano unipersonal.

A continuación se comentan los resultados obtenidos desde esta doble perspectiva.

### **7.4.1. Cómo viven los profesores los conflictos en el centro y su gravedad**

Las distintas valoraciones que los docentes dan a los problemas cotidianos, que pueden alterar el buen funcionamiento de su centro educativo, indican cómo *la falta de participación de las familias* en la dinámica escolar está considerada como el principal obstáculo funcional en el día a día del centro (*...yo creo que los padres hoy en día por las ocupaciones o por las labores han delegado todo lo que es la educación en la escuela [...] Grupo de discusión, pág. 5*). Pero los profesores tampoco restan importancia a *los conflictos y agresiones entre alumnos* y los identifican como otra de las causas primordiales a la hora de provocar tal disfunción.

---

<sup>45</sup> De los quince centros de la muestra y sus correspondientes jefes de estudio fueron diez los que cumplimentaron el cuestionario o en su defecto fueron recogidos en los plazos estipulados para ello.

Tras ellos, *los problemas de aprendizaje del alumnado, la falta de recursos tanto humanos como materiales, la relación y comunicación entre el profesorado y la inestabilidad de la plantilla* se perfilan como los otros aspectos problemáticos que tienen que afrontar para que haya un buen funcionamiento en sus respectivos centros.

Tabla 29	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Falta de recursos humanos y materiales	10%	30%	30%	30%
La inestabilidad de la plantilla	30%	20%	30%	20%
Los problemas de aprendizaje del alumnado	0%	30%	30%	40%
Conflictos y agresiones entre alumnos	10%	20%	20%	50%
Falta de participación de las familias	20%	10%	10%	60%
La comunicación y la relación entre el profesorado	30%	10%	40%	20%

Cuando se profundiza un poco más en las respuestas de los profesores y profesoras acerca de la importancia que otorgan a tipos concretos de conductas agresivas y disruptivas de sus alumnos, entre las que se encuentra el abuso entre iguales y que están recogidas en la tabla 30, se observa que este tipo específico de conflicto es de los que mayor importancia tiene para los profesores. En la categoría muy importante se sitúa en el primer lugar mientras que si agrupamos esta categoría con la de *importante*, los porcentajes globales lo sitúan en un tercer puesto. Los *alumnos que no permiten que se imparta clase* y las *agresiones de estudiantes hacia docentes* son conductas que se consideran más determinantes que el abuso entre iguales aunque las diferencias porcentuales entre estos tres tipos de conflictos son muy pequeñas (*...empiezan a no ser conflictivos de pegarle a uno, de pegarle a otro...pero sí es el típico niño que no te deja dar clase, o sea, en primero de ESO ya no te deja dar clase [...] Los tres expedientes que tengo abiertos ahora mismo son tres niñas. De insultos y amenazas a profesores [...] escribir en la pared para que lo vea el profesor “guarro”, “borracho” y otro en la mesa “te odio, hijo de puta. Grupo de discusión, pág. 18).*

El *vandalismo* y el *absentismo* ocuparían el cuarto y quinto puesto de los problemas que los profesores consideran relevantes.



Tabla 30	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Alumnos que no permiten que se imparta clase	10%	10%	30%	50%
Abusos entre alumnos	20%	10%	0%	70%
Malas maneras y agresiones de alumnos hacia profesores	10%	10%	30%	50%
Vandalismo y destrozo de objetos y material	30%	10%	10%	50%
Absentismo	20%	20%	20%	40%

El tercer dato que se obtiene del cuestionario en relación a la percepción de los docentes sobre los conflictos, hace referencia a la evolución de éstos en los tres últimos años (*Yo creo que va en aumento siempre[...]; ...a mi me ha dado un poco de miedo decirlo, porque en aumento va, eso yo creo que todos estamos de acuerdo, porque en aumento va [...]* Grupo de discusión, pág. 2).

Los resultados, recogidos en la tabla siguiente, señalan claramente cómo los profesores consideran que los conflictos han aumentado, de forma incluso drástica, en este período de tiempo.

Estas respuestas si bien no se refieren exclusivamente al fenómeno del maltrato entre iguales vendrían a mostrar que, aunque no lo vivan como el problema más importante en este momento, los docentes afirman que tiende a adquirir mayor importancia cuantitativa con el paso del tiempo.

Se han mantenido igual	10%
Han aumentado ligeramente	30%
Han aumentado drásticamente	40%
Han disminuido ligeramente	20%
Han disminuido drásticamente	0%

Tabla 31

Para terminar la “fotografía” sobre la percepción que los profesores tienen del abuso entre iguales en sus colegios e institutos resulta útil comentar las respuestas a la pregunta formulada acerca del nivel de conocimiento que tienen sobre este tipo de agresiones entre sus alumnos. Así, los profesores y profesoras consideran mayoritariamente que a menudo se enteran (80%) de lo que ocurre en el centro (*Sí te enteras; ¿También te enteras?; Sí, yo creo que cada vez más, cada vez más [...]* “perdona, te voy a contar siempre lo que pase

*pero no digas que yo te he dicho que... se ha llevado los bolígrafos del aula de música [...]*” Grupo de discusión, pág. 21) en tanto que el 20% restante reconoce que sólo a veces tiene conocimiento de lo acontecido.

En este sentido llama la atención el que ninguno de los encuestados considere que *siempre son conscientes* de estas agresiones como tampoco lo hay a la hora de afirmar que *nunca se enteran*.

Estos resultados muestran una imagen que se podría calificar de algo más que “prudente” y que choca, sin embargo, con lo que los alumnos opinan. Para la cuarta parte de éstos, los profesores no resultan una ayuda porque no se enteran; y cuando se les preguntó a los alumnos de quién recibían ayuda en cada uno de los tipos de abusos sufridos, solo un porcentaje que variaba entre el once y medio y el veinte y medio por ciento, consideraba a los profesores como ayuda (*[...] porque muchos profesores pasan de nosotras y no nos hacen caso, digo algunos porque otros te ayudan a recuperarte y no te hundan más*. T.L. n° 4).

Nunca se enteran	0%
A veces se enteran	20%
A menudo se enteran	80%
Siempre que sucede se enteran	0%

Tabla 32

En resumen, podría concluirse que las agresiones entre alumnos son consideradas por los profesores como uno de los principales problemas en sus centros aunque en comparación con otro tipo de conflictos que los alumnos pueden plantear en los colegios e institutos, el abuso entre iguales tendría una importancia “media” en su opinión; las conductas disruptivas en clase y las malas maneras además de las agresiones a profesores son consideradas más importantes<sup>46</sup>.

Los profesores perciben que los conflictos en su centro han aumentado mucho en los tres últimos años y, además, que la mayoría de las veces se enteran

---

<sup>46</sup> Aunque como se verá en el capítulo del análisis cualitativo, este tipo de agresiones son consideradas por los docentes como algo excepcional.

de lo sucedido. Sin embargo no admiten que en ocasiones pueden pasarles desapercibidos tales situaciones.

#### **7.4.2. Frecuencia de los tipos de maltrato en el centro en opinión de los profesores**

Ya que la posición de los docentes en este tipo de conflictos no es habitualmente la de víctima ni la de agresor, parece lógico que su perfil de respuesta se asemeje básicamente al de los testigos. Por esta razón serán los datos aportados por los alumnos, que encarnan este mismo rol, los que se usarán como referencia a la hora de contrastar la realidad percibida por ambos colectivos.

Como puede observarse en las tablas 33 y 34 el dato más llamativo es la alta incidencia que según los profesores tienen los maltratos tanto en su centro como en su aula. Los porcentajes de incidencia esporádica que se recogen en ellas (“a veces ocurre”) muestran en algunos tipos de maltrato –también en los más graves- aunque no en todos ellos, cifras más altas incluso que las que aportan los alumnos cuando informan como testigos.

El incremento que se observa en los porcentajes de los profesores respecto al de los alumnos testigos podría explicarse por el hecho de que aquellos tienen acceso a un mayor número de situaciones de maltrato. En efecto, tanto cuando contestan como jefes de estudio, donde su perspectiva es la totalidad del alumnado de secundaria, como cuando lo hacen como profesores de una asignatura concreta, donde pueden estar pensando en varios grupos distintos, su referente es más amplio que el de los alumnos. En apoyo de esta posible interpretación estaría el dato de que las frecuencias son menores cuando se habla del aula que cuando se habla del centro, lo que, desde esta hipótesis, se explicaría por el escenario más limitado en el que se está pensando en el primer caso.

En los datos de los profesores<sup>47</sup> sobre lo que sucede en su centro (véase la tabla 33) también se observan algunas diferencias interesantes con respecto al orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato si se comparan los datos con los que proporcionan los alumnos.

---

<sup>47</sup> Al igual que cuando se comparan los datos de los profesores-tutores con los de alumnos-testigos.

No obstante hay algunas categorías que siguen ocupando los últimos puestos por su baja frecuencia de aparición: *obligar a hacer cosas bajo amenaza (chantaje)*, *acosar sexualmente* y *amenazar con armas*. En este sentido también hay una clara diferencia entre éstas tres y el resto de las conductas agresivas que se agrupan en porcentajes mucho más próximos entre sí.

Si tenemos en cuenta las dos modalidades que la conforman, la *exclusión social* es el maltrato que más perciben los docentes en sus centros; este dato coincide con lo que afirmaban los testigos. Sin embargo, según los profesores, es más usual *impedir la participación de los compañeros* mientras que para los alumnos era el *ser ignorados*. Una posible explicación de esta diferencia estaría en el hecho de que los docentes piensen en tareas académicas cuando se les pregunta, sin tomar en igual medida de consideración las actividades de relación social en las que, de hecho, se produce muy a menudo este tipo de exclusión social. También podría deberse esta diferencia a que los profesores sean menos sensibles a estas manifestaciones del maltrato entre iguales, pero, en tal caso, no sería fácil entender por qué, en cambio, identifican tantas situaciones en las que los alumnos ignoran a otros compañeros, especialmente desde su perspectiva de profesor-tutor.

Desde esta misma perspectiva de profesor-tutor, los datos aportados sí coinciden con los del alumnado testigo en cuanto al orden interno de los tipos de exclusión social aunque no ocurre lo mismo si lo que tenemos en cuenta son todas las modalidades de maltrato. Los profesores tutores hacen referencia a las agresiones verbales –en su modalidad de *hablar mal de los compañeros*– como las más usuales en el aula seguidas por la exclusión social pasiva.

<b>Orden de incidencia de los tipos de maltrato en el centro según los profesores. Tabla 33.</b>	Nunca ocurre	A veces ocurre	Frecuentemente
Le impiden frecuentemente participar	10%	80%	10%
Le amenazan sólo para meterle miedo	10%	70%	20%
Es habitualmente ignorado/a	20%	70%	10%
Les rompen sus cosas	20%	70%	10%
Les roban sus cosas	30%	70%	0%
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	10%	60%	30%
Hablan mal de él o ella	0%	50%	50%
Le esconden sus cosas	20%	50%	30%
Es insultado/a	20%	30%	50%
Le pegan	40%	30%	30%
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	70%	20%	10%
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc)	80%	20%	0%
Le acosan sexualmente	90%	10%	0%

<b>Orden de incidencia de los tipos de maltrato en el aula según los profesores. Tabla 34.</b>	<b>Nunca ocurre</b>	<b>A veces ocurre</b>	<b>Frecuentemente</b>
Hablan mal de él o ella	10%	70%	20%
Es habitualmente ignorado/a	30%	60%	10%
Le amenazan sólo para meterle miedo	40%	60%	0%
Le impiden frecuentemente participar	40%	50%	10%
Es insultado/a	40%	40%	20%
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	40%	40%	20%
Le esconden sus cosas	50%	30%	20%
Le pegan	60%	30%	10%
Les roban sus cosas	70%	30%	0%
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc)	80%	20%	0%
Les rompen sus cosas	80%	10%	10%
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	80%	10%	10%
Le acosan sexualmente	90%	10%	0%

No obstante, también llama la atención la distinta frecuencia con que alumnos y profesores declaran presenciar la agresión física. Mientras que los alumnos informan de que pegar es una conducta que comparada con otras aparece con más frecuencia (cuarto lugar), los profesores, sin embargo, la sitúan en el octavo o décimo lugar dependiendo de que contesten en calidad de enseñantes solamente o como jefes de estudio. Este dato señalaría este tipo de agresión como preocupante pero por detrás de otras.

En definitiva podría concluirse que los profesores tienden a relatar más casos de maltrato que los alumnos, sobre todo cuando piensan en lo que ocurre en el conjunto del centro, no sólo en su clase. Probablemente esto se deba a que tienen contacto con un número más amplio de alumnos y acceden a más información que ellos. Este dato relativizaría la idea, habitualmente expuesta en la literatura<sup>48</sup> sobre maltrato por abuso, acerca de que se desconoce el problema por los docentes. O, para ser más precisos, habría que decir que se tiene información sobre lo que sucede aunque ésta no siempre pueda ser interpretada correctamente.

Además la incidencia que los profesores otorgan a las distintas manifestaciones del maltrato entre iguales cuando piensan en el conjunto del centro o cuando lo hacen sólo sobre su aula es diferente, tendiendo a ser más alta cuando consideran lo que ocurre en la globalidad del centro. Las diferencias en el orden de incidencia en uno y otro supuesto podrían explicarse a partir de

---

<sup>48</sup> Y que ha sido contrastada por los datos anteriormente presentados.

los datos obtenidos acerca de aquellos tipos de maltrato que tienen en el aula su escenario prioritario.

### 7.4.3. El escenario del maltrato

Como se observa en la tabla 35, las conductas de exclusión social se producen, según los profesores, fundamentalmente en la clase y en el patio con igual porcentaje de incidencia en el caso de *ser ignorados* (35,3%). Coinciden pues con lo que los propios alumnos dicen, con el matiz de que los profesores consideran el aula el lugar más frecuente tanto en el caso de la exclusión activa (no dejar participar) como de la pasiva (ignorar), mientras que los alumnos identificaban un número superior de ambas en el patio. Pero las diferencias en cualquier caso son muy pequeñas. Hay que tener en cuenta que los profesores coinciden con sus alumnos sobre todo en el aula (*En mi centro cuando sucede algo, normalmente sucede en el aula. En el mío también*. Grupo de discusión, págs. 8-9).

Por lo que respecta a la *agresión verbal*, en términos globales, el patio vuelve a ser el escenario más habitual, seguido de los pasillos, del aula y de la salida del centro. Pero lo más llamativo es el alto porcentaje que se observa en la respuesta *en cualquier sitio*, que también aparecía en la visión de los alumnos. Este tipo de contestaciones dan una imagen clara de que los profesores perciben las agresiones verbales como muy frecuentes pudiendo producirse en cualquier lugar.

Si ahora se analizan las diferencias entre cada una de las manifestaciones específicas de esta conducta se puede observar como el *hablar mal de los compañeros* se produce fundamentalmente en *el patio y en cualquier sitio* seguido de los *pasillos, la clase y la salida del centro* en tanto que los insultos suelen utilizarse fundamentalmente en los pasillos seguido del aula y el patio con idénticos porcentajes; pero sobre todo es un tipo de abuso que se da en *cualquier sitio*. También en este caso las opiniones de los profesores coinciden básicamente con las de los alumnos y alumnas.

En el caso de la *agresión física indirecta* el aula destaca muy por encima de cualquier otro lugar. El pasillo sería el otro escenario habitual y, testimonialmente, en el *patio y aseos* aunque estos últimos sólo cuando se trata de *robar* y a una enorme distancia de la incidencia en el aula. Este dato es

especialmente llamativo ya que es en la clase, espacio donde teóricamente hay más control docente, donde los profesores admiten que se producen más robos y en más ocasiones se rompen y esconden cosas. Se observa también un dato muy interesante cuando se comparan estos resultados con los de los alumnos. Los profesores desconocen que en el patio también se dan casos de estudiantes que esconden y rompen las cosas de sus compañeros. Por lo demás, las opiniones de profesores y alumnos son también en este caso básicamente coincidentes.

En cuanto a las *agresiones físicas directas*, según los profesores, los alumnos pegan a sus compañeros sobre todo en *el patio* y también, con una frecuencia importante, en *los pasillos y a la salida del centro*. A continuación la opción *fuera del centro* es otro de los lugares que los profesores identifican como escenario de este tipo de agresión (*Yo creo que tienen un comienzo y luego van fraguándose hasta que después llegan a la calle, que seguramente es donde se ajustan las cuentas, pero el roce puede surgir en el patio, en la calle, donde sea*. Grupo de discusión, pág. 9).

Aquí las opiniones de profesores y alumnos son distintas; si bien ambos reconocen el patio como el sitio donde más peleas se producen, los alumnos dicen que en el aula se producen más este tipo de agresiones que en otros escenarios como los pasillos y los aseos mientras que los profesores no lo ven así.

Este dato es interesante porque, en cualquier caso, sorprende que un profesor pueda tolerar un porcentaje tan alto de este tipo de conflictos en su clase. Además el que los docentes lo consideren menos frecuente no significa que lo sea sino que puede indicar que este tipo de agresión sólo se da en el aula cuando el profesor no está presente (*En los cambios de clase quizás aprovechan*. Grupo de discusión, pág. 9). Ello, además de aconsejar un estudio más detallado al respecto, apuntaría a que algunas agresiones o bien les pasan desapercibidas - dato que aparece reflejado en ésta y otras investigaciones- o bien suceden en el aula como espacio físico, pero no en el momento en el que se están realizando tareas lectivas.

ESCENARIO CONFLICTOS	En el patio	En los aseos	En los pasillos	En la clase	En la salida del centro	En cualquier sitio	Fuera del centro, aunque son alumnos del centro	Fuera del centro por persona ajena al centro
Es habitualmente ignorado	35,3%	0%	0%	35,3%	5,9%	17,6%	5,8%	0%
Le impiden participar frecuentemente	33,3%	0%	0%	58,3%	0%	8,3%	0%	0%
Es insultado/a	18,8%	0%	25%	18,8%	6,3%	25%	6,3%	0%
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	22,7%	4,5%	18,2%	13,6%	9,1%	27,3%	4,5%	0%
Hablan mal de él o ella	36,8%	0%	10,5%	10,5%	10,5%	21,1%	10,8%	0%
Le esconden cosas	0%	0%	9,1%	81,8%	0%	9,1%	0%	0%
Le rompen cosas	0%	0%	16,7%	75%	0%	8,1%	0%	0%
Le roban cosas	8,3%	2%	16,7%	58,3%	0%	16,7%	0%	0%
Le pegan	31,8%	9,1%	13,6%	9,1%	13,6%	4,5%	9,1%	9,1%
Le amenazan sólo para meterle miedo	28,6%	4,8%	9,5%	19%	14,3%	9,5%	9,5%	4,8%
Le acosan sexualmente	30,8%	15,4%	7,7%	7,7%	0%	38,5%	0%	0%
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas	23,1%	0%	0%	15,4%	7,7%	30,8%	23,1%	0%
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	8,3%	0%	0%	0%	8,3%	8,3%	66,7%	8,3%

Tabla 35

Los casos de *amenazas y chantaje* que tienen lugar son percibidos por los profesores en escenarios distintos dependiendo de que haya o no armas de por medio. Las *amenazas con armas* se producen sobre todo fuera del centro pero por alumnos éste. No obstante, son destacables las frecuencias que los docentes atribuyen a este tipo de agresiones en *los patios* y a *la salida del centro*.

Las *amenazas para meter miedo* a compañeros tienen lugar sobre todo en el patio, la clase y a la salida del centro. Son menos habituales, pero todavía importantes, fuera del centro aunque por alumnos de él, y en los pasillos. En este sentido la pauta que muestran las conductas de “amenazas para obligar a otros a hacer cosas” es parecida, con el matiz de que en este caso el segundo lugar más frecuente es *fuera del centro* en vez de a *la salida del mismo* que registra menos casos incluso que los detectados en la propia clase.

Finalmente, el acoso sexual tiene lugar según los profesores sobre todo en el patio. El segundo escenario más habitual serían los aseos y los pasillos, pero con una frecuencia muy inferior. La clase aparece en tercera posición y con un porcentaje de casos muy bajo en comparación con los escenarios anteriores.



De este modo puede concluirse que, aunque con porcentajes bajos, los datos apuntados por el alumnado en su rol de testigo, denunciaban que todos los tipos de maltrato estudiados se llevan a cabo en los aseos (especialmente *insultar, acoso sexual y amenazas para meter miedo*) mientras que el profesorado considera que ni la *exclusión social, las agresiones verbales* (insultos y maledicencia) además del *chantaje y las amenazas con armas* se producen en ese escenario. De hecho, los profesores consideran que la *exclusión social* se lleva a cabo fundamentalmente en el patio mientras que los alumnos identifican a las *agresiones verbales* como las más usuales en este contexto. Por tanto existen ciertas diferencias en cuanto a la localización de los distintos escenarios del maltrato y las agresiones que en ellos se producen.

En cualquier caso en el resto de modalidades de maltrato, el patrón de respuesta dado por ambos colectivos es similar.

#### 7.4.4. El perfil de las víctimas y los agresores, según el profesorado

Cuando se les pregunta a los profesores cuáles creen que podrían ser las características de los chicos y chicas que son víctimas de agresiones por parte de sus compañeros (véase tabla 36) aluden fundamentalmente a *la falta de amigos y a rasgos de la personalidad de los estudiantes* (falta de seguridad, baja autoestima). Las *características físicas y psicológicas* son las otras dos causas a las que dan más importancia con porcentajes muy similares. En cualquier caso, los alumnos con algún tipo de discapacidad no se perciben como especialmente vulnerables. A esto le sigue en importancia el *tipo de familia* como otra de las razones que también pueden explicar los procesos de victimización.

Tabla 36	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Características de la personalidad del alumno (falta de autoestima, inseguridad, etc)	0%	30%	40%	30%
Características físicas	20%	40%	40%	0%
Características psicológicas (deficiencia intelectual)	30%	30%	40%	0%
Falta de amigos	10%	30%	50%	10%
Características familiares	20%	50%	20%	10%
Ser diferentes por razones culturales, sociales o religiosas <b>(por debajo de la media)</b>	<b>70%</b>	<b>10%</b>	<b>10%</b>	<b>10%</b>

Es interesante destacar que las únicas características del alumnado que son prácticamente descartadas por los docentes, en cuanto a propiciatorias de las agresiones por parte otros compañeros, son las referentes a las *diferencias culturales, sociales y religiosas*. La opinión del docente corrobora los datos apuntados en el apartado correspondiente a la relación entre la cultura-religión-etnia de la víctima y las agresiones sufridas, donde se comentó la inexistencia de relaciones estadísticamente significativas entre ambas variables.

Por lo que se refiere a qué es lo que lleva a sus alumnos y alumnas a convertirse en agresores, se observa en la tabla 36<sup>a</sup>, las respuestas aluden como causas fundamentales -categorías “muy importante” e “importante”- a la *falta de disciplina escolar* y al aumento de *la intolerancia en la sociedad* seguida del *contexto social y los problemas familiares (...es que aparte se reproducen esos esquemas de la calle [...] claro, hay la parte del entorno que es mejor no hablar, el entorno exterior. Tenemos la problemática de los padres separados que el porcentaje es elevado [...] eso incide, aunque parezca que no, sí incide;* Grupo de discusión, pág. 6).

Las características de *personalidad de los alumnos y la ampliación de la educación obligatoria* se sitúan como otras razones importantes, pero bastante menos que las citadas.

Con respecto al tipo de *organización del centro* y el *clima que en él se vive*, el 30% lo considera muy importante, y el 10%, importante.

Las causas a las que se le atribuye menor importancia son *la incorporación del primer ciclo de la E.S.O. al centro* con un tercio de los profesores que admiten que tiene algo de importancia, y al igual que en el caso anterior, *las diferencias por razones sociales o culturales* no están consideradas por los profesores como un factor relevante por el que un alumno puede llegar a convertirse en agresor quedando situada por debajo de la media.

Tabla 36 a	importante	Algo importante	Importante	importante
Aumento de la intolerancia en la sociedad	0%	20%	50%	30%
Falta de disciplina escolar	0%	20%	50%	30%
Características de la personalidad del alumno	10%	40%	50%	0%
Problemas familiares	20%	10%	30%	40%
Contexto social	10%	20%	20%	50%
La ampliación de la edad de la escolarización	20%	30%	40%	10%
La incorporación del primer ciclo a su centro <b>(por debajo de la media)</b>	<b>50%</b>	<b>30%</b>	<b>10%</b>	<b>10%</b>
Tipo de organización y clima del centro	40%	20%	10%	30%
Diferencias étnico-culturales existentes entre el alumnado	<b>50%</b>	<b>40%</b>	<b>10%</b>	<b>0%</b>

Podría concluirse lo siguiente, los docentes adjudican a causas externas a ellos mismos (*reproducen esos esquemas de la calle [...] Hay un problema de educación a nivel familiar [...] Grupo de discusión, pág. 2-3*), y por tanto en gran medida fuera de su control, el hecho de que determinados alumnos y alumnas del centro puedan actuar como agresores contra sus compañeros. De hecho, al clima del centro y a la manera de organizarse dentro de él le otorgan menos importancia que a factores familiares o al contexto social más amplio. Una representación del problema como la que se aprecia en las respuestas del profesorado hace pensar que es difícil que los centros estén tomando las medidas adecuadas para enfrentarse a este problema.

Se pone de manifiesto una imagen centrada en los problemas sociales y familiares o en problemas del alumno a la hora de explicar por qué hay abuso entre iguales en los centros. Se otorga muy poca responsabilidad específica a la institución educativa como tal en el análisis del origen de este tipo de conflictos. Esto contrasta con todas las recomendaciones existentes para la prevención del maltrato entre iguales en los centros escolares, que destacan este factor como el más importante (*...eso quizás es lo que en muchas veces hemos planteado allí y hemos tratado de ver por si podría ser un fallo, porque claro siempre el fallos es exterior en lo que pueda, pero también tenemos que hacer nosotros un poco de conciencia, y entonces en ese conglomerado [...] Grupo de discusión, pág.4*).

Parece que a partir de estos datos el primer paso lógico necesario a la hora de llevar a cabo los programas de intervención sería discutir con los profesores cómo se explican ellos y ellas las causas de la agresión para favorecer la toma de conciencia de que hay muchas cosas que dependen del propio centro, sin que por ello se niegue la importancia de los otros factores.

#### 7.4.5. Cuando los profesores son parte del conflicto

El cuestionario incluía, aunque con una presencia secundaria, dos preguntas acerca de los posibles conflictos en los que el profesor se pudiera ver implicado, bien como víctima, bien como agresor. Los resultados relativos a agresiones de los alumnos hacia los docentes –según el relato de éstos últimos– muestran, como se observa en la tabla 37, que la forma más habitual en la que este tipo de conflicto se produce es el *insulto*, con un porcentaje muy alto y que se sitúa por encima de la media (40% “a veces ocurre” y 20% “a menudo ocurre”); *sembrar rumores dañinos e intimidar con amenazas* tienen también frecuencias de aparición muy altas, por encima del 40% en la categoría “a veces ocurre”.

*El robo* es, del mismo modo, un tipo de agresión que en opinión de los profesores sucede con una cierta probabilidad (40%).

Algo que debe preocuparnos, a pesar de que su frecuencia no está considerada como algo alarmante, es el hecho de que también tienen lugar en los centros agresiones físicas directas del alumnado hacia los profesores (20% “a veces ocurre”).

Tabla 37	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Casi siempre ocurre
Agresión física directa	80%	20%	0%	0%
<b>Insultos (por encima de la media)</b>	<b>30%</b>	<b>40%</b>	<b>20%</b>	<b>10%</b>
Destrozo de enseres	60%	40%	0%	0%
Intimidación con amenazas	40%	50%	10%	0%
Sembrar rumores dañinos	40%	50%	10%	0%
Robos	60%	40%	0%	0%

La otra cara de la moneda viene dibujada por los datos sobre agresiones de profesores a alumnos (tabla 38). Al parecer las posible agresiones por parte de este colectivo hacia el alumnado se caracterizan por ser muy esporádicas al distribuirse todas las respuestas entre las categorías de “nunca ocurre” y “a veces ocurre”).

En este caso la forma de agresión más habitual es ridiculizar al estudiante (40% “a veces ocurre”). También es frecuente *insultar, tener manía* (30% del profesorado dice que “a veces ocurre”). La intimidación con amenazas alcanza un 10%.

Las *agresiones físicas* y las que consisten en *sembrar rumores dañinos o destrozar enseres* no son desarrolladas por el profesorado (según su propia opinión).

Allí donde la comparación es posible con relación a las agresiones de alumnos a profesores, se observa una semejanza en el caso de los *insultos*. Semejanza que resulta preocupante dada la clara asimetría de la relación profesor-alumno y que, en ambos casos, son datos que los propios docentes suministran.

Tabla 38	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Casi siempre ocurre
Agresión física directa	100%	0%	0%	0%
Insultos	70%	30%	0%	0%
Destrozo de enseres	100%	0%	0%	0%
Intimidación con amenazas	90%	10%	0%	0%
Sembrar rumores dañinos	100%	0%	0%	0%
Tener manía	70%	30%	0%	0%
Ridiculizar	60%	40%	0%	0%

En resumen se puede finalizar este apartado concluyendo lo siguiente:

Las agresiones en los centros no se limitan a las que se producen entre los iguales. Existen con frecuencia en los institutos y colegios agresiones tanto de alumnos hacia profesores como de éstos hacia los primeros. Es curioso que en los datos de los alumnos como víctimas, éstos no se refieran a los profesores como agentes de maltrato excepto en el de tipo verbal (*hablar mal, 1,9%*) y la

exclusión social (*ignorar*, 1,4%), y ello sólo por parte de apenas un dos por ciento de las víctimas.

La forma de agresión más habitual en ambos casos es el insulto, lo que coincide con los datos de maltrato entre iguales. El dato que proporcionan los profesores pone de manifiesto la necesidad de enfocar la prevención desde el enfoque general del clima de convivencia en el centro.

El resto de las agresiones no muestran pautas de frecuencia semejantes en el caso de los alumnos y de los profesores; *sembrar rumores*, *destrozar enseres* o *las agresiones físicas directas* parecen conductas que realizan casi exclusivamente los estudiantes.

#### **7.4.6. Cómo reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales.**

La información sobre las actuaciones que el centro lleva a cabo cuando se produce maltrato entre iguales se ha obtenido a partir de cuatro preguntas distintas en el cuestionario. En ellas se aludía a cómo actuaba el profesor o tutor en los grupos en los que imparte clase cuando se producen los conflictos estudiados o bien desde la perspectiva del jefe de estudios en la que las medidas adoptadas son a nivel de centro y no tanto a nivel de un aula en particular. También se les preguntaba por la frecuencia con la que han actuado con sus alumnos –desde la perspectiva del tutor- cuando se han producido conflictos entre sus alumnos además del número de veces que se han llevado a cabo durante este curso en su centro *sanciones de la dirección*, *expulsiones*, *denuncias a la policía...*

A continuación se analizan los resultados que se desprenden de las respuestas a cada una de ellas.

En lo que respecta a las medidas que los profesores ponen en marcha cuando en su aula se produce alguna de las manifestaciones de maltrato estudiadas, se observa que éstas varían claramente dependiendo de la gravedad con la que, en general, se perciben estos comportamientos. Así, las actuaciones más drásticas (denuncia al juzgado, y expediente a través del consejo escolar) se utilizan sólo para determinado tipo de agresiones y en una proporción que a su vez puede ser indicativa de la gravedad con la que se perciben:

	Expediente	Denuncia en el juzgado
Amenaza con armas	24%	8%
Obligar con amenazas	3%	0%
Acoso sexual	19%	0%
Pegar	7,1%	0%

Otro conjunto de manifestaciones de maltrato entre iguales, además del anterior, se ataja mediante medidas sancionadoras pero internas al centro (ver tabla 39). Se trata de las acciones de pegar, robos, el destrozo de cosas de los compañeros, y los insultos. En estos casos es la sanción directa por parte de la dirección la que se aplica, con una diferencia notable en el caso de las agresiones físicas directas, con las que se es claramente más duro.

Las restantes agresiones (exclusión social, esconder cosas, poner motes y hablar mal de los otros), que en el presente estudio se han encontrado con más frecuencia, no se abordan mediante medidas sancionadoras, se enfrentan mediante la reflexión con el propio alumno y/o el grupo y reuniones con la familia.

Las agresiones consideradas más graves -si tomamos como indicador de la gravedad las medidas aplicadas- también van acompañadas, no obstante, de estas actuaciones de carácter más educativo; de hecho, ante cualquier tipo de conducta de amenaza o chantaje, acoso sexual, o agresión física directa, así como en el caso de insultos o robos, los profesores hablan con los alumnos y sus familias y llevan el tema a una reflexión de grupo. La diferencia con respecto a los otros tipos de maltrato reside en que aquí además se aplica algún tipo de sanción.

MEDIDAS	Ignoro el hecho sucedido	Echo de clase a los implicados	Hablo a solas con el alumno o alumnos	Cambio de sitio a alumno o alumna	Hablamos sobre el tema en clase	Hablo con la familia	Redacto un parte	Lo derivó al Dpto. de orientación	Lo comunico al director para sanción inmediata	Lo propongo para expediente en el Consejo Escolar	Lo denuncio en el Juzgado
Es habitualmente ignorado	6,3%	0%	43,8%	12,5%	31,3%	6,3%	0%	0%	0%	0%	0%
Le impiden participar frecuentemente	7,7%	0%	30,8%	23,1%	23,1%	15,4%	0%	0%	0%	0%	0%
Es insultado/a	14,3%	7,1%	14,3%	7,1%	14,3%	14,3%	21,4%	0%	7,1%	0%	0%
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	14,3%	7,1%	21,4%	7,1%	28,6%	14,3%	7,1%	0%	0%	0%	0%
Hablan mal de él o ella	7,1%	0%	42,9%	7,1%	14,3%	28,6%	0%	0%	0%	0%	0%
Le esconden cosas	13,3%	0%	26,7%	6,7%	23,3%	13,3%	6,7%	0%	0%	0%	0%
Le rompen cosas	9,1%	4,5%	9,1%	4,5%	22,7%	13,6%	27,3%	0%	9,1%	0%	0%
Le roban cosas	8,7%	0%	8,7%	4,3%	26,1%	13%	17,4%	0%	17,4%	1%	0%
Le pegan	7,1%	7,1%	7,1%	7,1%	14,3%	7,1%	14,3%	3,6%	25%	7,1%	0%
Le amenazan sólo para meterle miedo	11,1%	0%	22,1%	5,6%	16,7%	11,1%	16,7%	0%	16,7%	0%	0%
Le acosan sexualmente	9,5%	0%	9,5%	4,8%	9,5%	19%	9,5%	4,8%	14,3%	19%	0%
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas	9,5%	0%	9,5%	4,8%	9,5%	19%	14,3%	0%	19%	3%	0%
Le amenazan con armas	0%	4%	8%	4%	12%	12%	12%	4%	12%	24%	8%

Tabla 39

A excepción de los casos referidos a la *maledicencia del alumnado* y las acciones de *insultar*, el *hablar con la familia* es una estrategia que se utiliza bastante menos que la conversación con el alumno o el grupo. Y una vez más se utiliza en proporción a la gravedad percibida del problema. Si se habla con las familias, el porcentaje más alto se muestra en los casos de amenazas, agresiones



físicas y acoso sexual. Parece que las relaciones familia-escuela todavía tienen que reforzarse mucho.

*Cambiar de sitio a los alumnos y derivar el caso al Departamento de Orientación* son dos medidas que según los profesores apenas se usan. Fundamentalmente, tan sólo ante situaciones de exclusión social en las que se ignora a un compañero o compañera o no se le deja participar, se intenta solucionar el problema cambiando la *organización social del aula* (12,5%, 23,1% respectivamente). De igual modo cuando se recurre al Departamento de Orientación es únicamente en situaciones en las que los abusos son de los considerados más graves: *pegar, acoso sexual y amenazas con armas*.

Merece la pena analizar estas situaciones en las que se recurre a dicho departamento para solicitar ayuda. La pauta que se desprende de los datos parece señalar que esto se hace en el caso de conductas graves en las que se podría considerar que hay algún rasgo de personalidad implicado (amenaza con armas: 4%; acoso sexual: 4,8%; pegar: 3,6%). En el resto de los casos es un recurso que apenas se utiliza. Sin embargo, este mismo dato podría interpretarse como algo positivo si se considera desde el punto de vista de que los profesores no intentan librarse del problema derivándolo al departamento de orientación sino que lo enfrentan ellos mismos.

El dato de la *no expulsión de los estudiantes del aula* resulta curioso, ya que es bastante habitual oír a los jefes de estudio quejarse de la cantidad de alumnos que reciben en jefatura por esta razón. Probablemente tiene que ver con que no es el aula donde el profesor presencia la mayor parte de abusos, hecho del que los alumnos disienten según los datos de este estudio.

Hay tres tipos de agresión ante los que parece que se hace especial hincapié en la reflexión conjunta con el grupo de alumnos: *cuando no se deja participar a un compañero, cuando se le ponen motes y cuando se le esconden cosas*. Pero, en general, llevar el tema de conflicto al aula parece que es una estrategia muy habitual en los centros, sólo superada en porcentajes por la conversación personal con él o los alumnos implicados en el conflicto.

Finalmente, son interesantes las diferencias que existen con respecto a las dos manifestaciones de exclusión social. Parecería que *no dejar participar a un*

compañero se considera menos grave que *ignorarle* si tomamos como indicador las medidas disciplinarias que se ponen en marcha.

Los datos que se obtienen de las respuestas de los jefes de estudio sobre la actuación del conjunto del profesorado del centro, coinciden básicamente con lo expuesto hasta este momento. Sólo se observa como diferencia un cierto aumento en la frecuencia con la que se aplican las sanciones que, probablemente, podría explicarse por el hecho de que, como jefe de estudios, se tiene acceso a más información que como profesor en un aula al tratarse de una responsabilidad se ejerce sobre un número mayor de alumnos (véase tabla 40).

Medidas	Reestructurar los grupos	Hablar con los alumnos	Tratar el tema en tutoría	Hablar con la familia	Derivar al Dpto. de Orientación	Recurrir al apoyo de expertos sociales externos	Consultar a la dirección para sanción inmediata	Proponer para expediente en el Consejo Escolar	Llamar a la policía	Denunciar en el juzgado
Conflictos										
Es habitualmente ignorado	5,9%	41,2%	29,4%	11,8%	11,8%	0%	0%	0%	0%	0%
Le impiden participar frecuentemente	0%	64,3%	21,4%	14,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Es insultado/a	0%	35,7%	7,1%	35,7%	0%	0%	14,3%	0%	0%	0%
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	0%	50%	8,3%	16,7%	8,3%	0%	16,7%	0%	0%	0%
Hablan mal de él o ella	0%	66,7%	8,3%	16,7%	8,3%	0%	0%	0%	0%	0%
Le esconden cosas	0%	50%	25%	6,3%	12,5%	0%	6,3%	0%	0%	0%
Le rompen cosas	0%	27,3%	13,6%	22,7%	4,5%	0%	27,3%	4,5%	0%	0%
Le roban cosas	0%	24%	16%	20%	4%	0%	32%	4%	0%	0%
Le pegan	0%	23,1%	11,5%	19,2%	3,8%	30,8%	11,5%	0%	0%	0%
Le amenazan sólo para meterle miedo	0%	33,3%	12,5%	16,7%	8,3%	0%	25%	4,2%	0%	0%
Le acosan sexualmente	0%	14,8%	7,4%	18,5%	11,1%	3,7%	22,2%	22,2%	0%	0%
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	0%	14,8%	7,4%	25,9%	7,4%	3,7%	18,5%	22,2%	0%	0%
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	0%	14,3%	7,1%	14,3%	3,6%	3,6%	17,9%	32,1%	7,1%	0%

Tabla 40

Por lo que respecta a las actuaciones específicas que propone esta pregunta, y que no estaban en el ítem específico de los tutores, los datos muestran que a la policía sólo se recurre en casos de amenazas con armas.

El apoyo de expertos ajenos al centro apenas se utiliza como recurso, sólo –aunque de forma importante- cuando se trata de agresiones físicas directas (30,8%) o en las consideradas como más graves. La reestructuración de grupos tampoco se usa, de hecho sólo es en el caso de alumnos que son ignorados cuando su frecuencia apenas alcanza el 6%.

La tutoría, que es algo muy semejante a *hablar sobre el tema en clase*, sigue apareciendo como una medida muy utilizada.

Las respuestas a la tercera pregunta acerca de la actitud que los profesores adoptan ante los conflictos en el aula, indican que los docentes recurren fundamentalmente a fomentar la participación y conceder más responsabilidades a los alumnos, como se observa en la tabla 41. Los profesores no consideran que se adopte una actitud pasiva aunque a veces admiten que en ciertas ocasiones puede que se reaccione de manera demasiado indulgente (50% “a veces ocurre”, 30% “a menudo ocurre”), o de forma autoritaria (70% “a veces ocurre”; 20% “a menudo ocurre”). Estos datos apuntarían hacia un modelo educativo que se aparta tanto del meramente sancionador como del permisivo.

Tabla 41	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
De forma indulgente	20	50	30	0
Fomentando su participación	0	20	40	40
Concediéndoles responsabilidad	10	30	30	30
De forma autoritaria	0	70	20	10
De forma pasiva ( <b>por debajo de la media</b> )	80	20	0	0

Finalmente, los datos cuantitativos acerca del número de veces que se han tomado medidas drásticas, recogidos en la tabla 42, confirmarían esta imagen de que en este momento los centros no están teniendo que utilizar sanciones muy graves. En la inmensa mayoría de los colegios e institutos ningún alumno se ha tenido que cambiar de centro (60%), ni se han realizado denuncias a la policía (60%). Lo más frecuente han sido las sanciones aplicadas directamente por la

dirección, seguidas de las expulsiones temporales que los consejos escolares pueden decidir por sí mismos.

Tabla 42	Ninguna vez	De 1 a 3 veces	De 4 a 6 veces	De 7 a 10 veces	De 11 a 20 veces	Más de 20 veces
Sanciones directas por la dirección	0%	20%	10%	20%	20%	30%
Expulsiones tramitadas por Consejo Escolar	30%	30%	10%	10%	10%	10%
Denuncias a la policía	60%	40%	0%	0%	0%	0%
Cambio de colegio	60%	20%	10%	10%	0%	0%

En resumen, puede concluirse lo siguiente:

Hay agresiones que se atajan mediante la *denuncia en el juzgado* cuando es el profesor-tutor quien detecta la agresión (amenazas con armas), o la *instrucción de expediente disciplinario* al alumno cuando el papel desempeñado por el profesor es el de jefe de estudios; fundamentalmente son las conductas que conllevan amenazas con armas seguidas de aquéllas que se caracterizan por obligar a los compañeros a hacer cosas mediante amenazas y el acoso sexual las que intentan ser atajadas a través de este tipo de medidas.

Hay otro grupo de maltratos que va acompañado de sanciones menos graves que son impuestas directamente por la dirección del centro: robos, insultos, romper cosas a los compañeros.

El resto de las agresiones (exclusión social, poner motes, hablar mal de un compañero, esconderle cosas) se enfrentan mediante la reflexión con el propio alumno o alumna y la conversación con su familia. Además, estas medidas más educativas también se ponen en marcha con las agresiones más graves junto con las sanciones.

En general, las respuestas de los profesores muestran que, junto con las actuaciones de carácter administrativo-sancionador, se valoran y se llevan a cabo otras que responden a un enfoque más adecuado desde el punto de vista de la prevención y la resolución de conflictos (*Lo que sí es cierto, y a mi me parece, hombre, a mi me parece mal porque hay rechazar todo lo que tenga que ver con una respuesta violenta [...] Grupo de discusión, pág. 18; ...yo me he pegado horas enteras con un grupo: “venga, contadme [...] es el cuarto compás que le compra la madre y que en el aula de música habéis robado los*

*rotuladores [...] ¿robáis? Pues venga ponemos el dinero entre todos y se compra, es que yo no he sido, es que yo no he sido, ¿quién ha sido? [...] porque estáis trabajando en grupo [...] Grupo de discusión págs. 21).*

Los datos ofrecen la imagen de que los centros son capaces de controlar la situación, lo que coincide con la información comentada en el apartado sobre la percepción de los docentes de los conflictos y agresiones en su institución.

#### **7.4.7. La intervención, tal como la desea el profesorado**

Las opiniones de los profesores acerca de cuáles serían las actuaciones que se deberían tomar en sus centros para prevenir los conflictos se han recogido en el cuestionario mediante dos preguntas distintas. En la primera (véanse los resultados en la tabla 43), los docentes tenían que valorar la utilidad de una serie de medidas que se les proponían y, en la segunda, eran ellos y ellas los que sugerían las actuaciones que consideraban más adecuadas –estas respuestas fueron completadas en el grupo de discusión y serán comentadas posteriormente en el apartado correspondiente-.

La información que se obtiene por ambos canales es bastante coincidente por lo que se comentan los resultados globalmente.

La *tutoría* parece ser el recurso en el que más confían los docentes. Este dato es muy esperanzador ya que todos los programas que se han puesto en marcha en otros países destacan estos espacios de reflexión como uno de los puntos claves para el éxito de la prevención. La importancia que se le da a la medida de *trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento Interno* abunda en lo anteriormente señalado, dado que esta sería una actividad típica de la tutoría. También refuerza este punto el que los propios profesores, en la pregunta abierta, sugieren las tutorías como la cuarta actuación que más útil les parece.

Sensibilizar a los profesores acerca de las características personales del alumno	12,5%
Adscripción a diversos programas en torno al tema de la convivencia	12,5%
Trabajar tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc	31,3%
Trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento Interno del centro	21,9%
Favorecemos una metodología más participativa	18,8%
Realizamos otro tipo de actividades de prevención	3%
No realizamos actividades de ese tipo	0%

Por su parte, *favorecer una metodología más participativa* es también una actuación plenamente incardinada en la práctica cotidiana en el aula, dirigida a motivar a los alumnos y a mejorar la convivencia. También en este caso, además de elegir esta intervención entre las que se les sugieren, los profesores la proponen ellos mismos en la pregunta abierta.

Las dos medidas que consiguen menor consenso en el profesorado, a pesar de ser también muy adecuadas dentro de un enfoque preventivo, son las referidas a *sensibilizar a los profesores acerca de las características personales de los alumnos y la adscripción a diversos programas en torno al tema de la convivencia, conocimiento mutuo, etc.* Esto parece poner de manifiesto que falta aún una mayor toma de conciencia por parte del profesorado de secundaria de la necesidad de mejorar su preparación en este campo y también la aceptación de que educar exige tener en cuenta el conjunto del desarrollo del alumno y no sólo los aspectos relacionados más directamente con cada materia específica del currículum. Lo que llama la atención a este respecto es la desconfianza que los profesores parecen tener en que la formación del profesorado sea una manera eficaz de prepararse para la utilización de las medidas mencionadas en el párrafo anterior. La medida que se propone de *adscribirse a diversos programas en torno al tema de la convivencia* es, ya se ha comentado, poco valorada. Y, en la pregunta abierta, también son escasos los docentes que sugieren la formación específica como un recurso útil.

Los datos sobre las sugerencias de los propios profesores, destacan ante todo la importancia que le dan al trabajo conjunto con las familias. Es la medida sugerida con mayor frecuencia, más aún si se suma el porcentaje de los que han

hablado de “charlas con las familias”, que en el fondo es el mismo tipo de intervención. Este dato contrasta, en cambio, con la frecuencia relativamente baja con la que “ponerse en contacto con las familias” aparecía entre las actuaciones que de hecho llevaban a cabo los docentes, tal y como se recoge en el apartado pertinente.

La importancia de favorecer un clima de tolerancia y de diálogo está también clara para los profesores. Sugerencias como “dar responsabilidad al alumno”, “diálogo”, “tolerancia y ambiente mutuo de respeto”, o “cercanía con el alumno”, son propuestas que aparecen con cierta frecuencia.

Los profesores sugieren también posibles acciones en otros ámbitos fuera del escolar: promover actividades juveniles extraescolares; cambiar el modelo de sociedad, o implicar a todos los colectivos, son ejemplos de lo que podría interpretarse como conciencia de que el problema de las agresiones desborda el campo estrictamente escolar, pero también va más allá de la familia. Estas sugerencias aparecen, no obstante, con porcentajes bastante bajos.

Junto con todas estas medidas de carácter claramente preventivo, los profesores sugieren también otras que apuntarían hacia la importancia de determinadas iniciativas administrativas. En este sentido apuntan las propuestas de “modificar algunos aspectos de la E.S.O.”, la necesidad de “más recursos humanos” y el “apoyo y control de la administración”.

Esta última medida, en la que se alude claramente a la necesidad de control, junto con la propuesta de “hacer cumplir las normas”, que es la segunda más sugerida, hace ver que junto al enfoque preventivo convive otro que apunta más a la vía sancionadora como solución complementaria.

A modo de resumen y para finalizar con este último apartado, puede concluirse que el profesorado parece tener claro que la principal vía de prevención y solución de los conflictos en los centros es conseguir un clima de convivencia que pasa por trabajar las tutorías, colaborar con las familias y organizar el centro en torno al diálogo y la tolerancia.

A pesar de lo anterior, las sugerencias de los profesores no descartan tampoco actuaciones dirigidas a una mayor disciplina y control en los centros docentes, lo que va acompañado del que no se confíe en exceso en la ayuda

externa, ya venga ésta en forma de formación del profesorado, programas específicos de convivencia o, incluso, recursos humanos.

### **7.5. Comparación con otras investigaciones realizadas.**

Para terminar este capítulo en el que se han analizado los datos aportados por los distintos cuestionarios utilizados, se presenta a continuación una comparación entre los resultados de esta investigación y otras de la misma índole.

Como referente de las investigaciones nacionales se usará la realizada por el Defensor del Pueblo entre los años 1999 y 2000 por ser no sólo de ámbito nacional sino la más importante desarrollada en nuestro país. Al usarla para contrastar nuestros datos, y dadas sus características metodológicas<sup>49</sup>, podemos ubicar la realidad ceutí de los estudiantes de secundaria, en el panorama español y de este modo completar más aún el conocimiento del fenómeno estudiado.

Si bien podría llevarse a cabo una comparación pormenorizada de cada uno de los aspectos estudiados en ambas investigaciones, nos centraremos en los aspectos fundamentales que nos permiten una primera aproximación de ambas realidades y conocer sus semejanzas y diferencias.

Así, puede afirmarse que la situación de malos tratos que viven los escolares ceutíes de secundaria es similar a la que, de forma cotidiana, tienen que enfrentarse el resto de alumnos españoles durante los años de la ESO. De este modo, al igual que en nuestra investigación, también en la realizada a instancias del Defensor del Pueblo se encontraron datos que refrendaban cómo todas las modalidades de maltrato estudiadas tenían lugar en los institutos. Además el orden de incidencia de éstas tiene prácticamente el mismo patrón en ambos casos, es decir, el mayor número de abusos son por *agresión verbal* y *exclusión social* seguidos por las *agresiones físicas indirectas*, *amenazas para intimidar*, *pegar* y, con porcentajes mucho menores, *obligar a otro a hacer cosas que no quiere*, *el acoso sexual* y *las amenazas con armas*. Igualmente el número de alumnos que reconoce agredir a sus compañeros varía en función de que el

---

<sup>49</sup> Comentadas en el capítulo de metodología.



maltrato pueda ser considerado como más o menos grave, siendo más los alumnos que reconocen ser autores de las conductas menos graves.

Las diferencias perceptivas que en Ceuta existen entre los profesores y los alumnos en cuanto a la incidencia que atribuyen a los malos tratos también quedaban manifiestas en el Informe Nacional, es decir, la alta incidencia que los profesores otorgan a ciertos abusos supera en muchos casos las cifras que aportan los alumnos cuando informan como testigos y, del mismo modo, son mayores cuando el profesor responde como jefe de estudios que cuando lo hace como profesor tutor.

Lo mismo ocurre cuando los datos que se comparan son los referentes a los testigos, de una parte, y agresores y víctimas de otra; los porcentajes con que los primeros identifican las frecuencias de aparición de los malos tratos son siempre superiores a los aportados por los segundos.

Para ilustrar esta comparación se presentan a continuación las siguientes tablas en las que se recoge la incidencia general, que tanto en Ceuta como en el resto de España, tienen las modalidades de abuso estudiadas desde las perspectivas de la víctima, el agresor y los testigos.

<b>Categoría (Víctimas, Ceuta)</b>	<b>A veces me ocurre</b>	<b>Categoría (Víctimas resto de España)</b>	<b>A veces me ocurre</b>
1ª Me insultan	38,8%	1ª Me insultan	33,8%
2ª Hablan mal de mí	36,4%	2ª Hablan mal de mí	31,2%
3ª Me ponen motes que me ofenden	30,0%	3ª Me ponen motes que me ofenden	30,1%
4ª Me esconden cosas	26,2%	4ª Me esconden cosas	20,0%
5ª Me ignoran	16,6%	5ª Me ignoran	14,0%
6ª Me amenazan para meterme miedo	16,6%	6ª No me dejan participar	8,9%
7ª No me dejan participar	16,3%	7ª Me amenazan para meterme miedo	8,5%
8ª Me roban cosas	14,6%	8ª Me roban cosas	6,4%
9ª Me rompen cosas	10,8%	9ª Me rompen cosas	4,1%
10ª Me pegan	8,7%	10ª Me pegan	4,1%
11ª Me obligan a hacer cosas con amenazas	3,8%	11ª Me acosan sexualmente	1,7%
12ª Me acosan sexualmente	2,6%	12ª Me obligan a hacer cosas con amenazas	0,7%
13ª Me amenazan con armas	2,6%	13ª Me amenazan con armas	0,6%

<b>Categoría (Agresores, Ceuta)</b>	<b>A veces lo hago</b>	<b>Categoría (Agresores resto de España)</b>	<b>A veces lo hago</b>
1ª Le insulto	38,8%	1ª Insulto	40,9%
2ª Le ignoro	35,0 %	2ª Hablo mal	35,3%
3ª Le pongo motes que le ofenden	33,5%	3ª Ignoro	35,1%
4ª Hablo mal de él o ella	30,0%	4ª Pongo motes	32,9%
5ª Le escondo cosas	19,0%	5ª Escondo cosas	12,2%
6ª No le dejo participar	14,3%	6ª No dejo participar	11,7%
7ª Le pego	8,5%	7ª Amenazo para meter miedo	6,8%
8ª Le amenazo para meterle miedo	5%	8ª Pego	6,6%
9ª Le rompo cosas	2,6%	9ª Robo cosas	1,3%
10ª Le acoso sexualmente	0,9%	10ª Rompo cosas	1,2%
11ª Le amenazo con armas	0,9%	11ª Acoso sexualmente	0,5%
12ª Le robo	0,9%	12ª Amenazo con armas	0,3%
13ª Le obligo hacer cosas con amenazas	0,6%	13ª Obligo a hacer cosas con amenazas	0,3%

<b>Categoría (Testigos, Ceuta)</b>	<b>A veces lo he visto</b>	<b>Categoría (Testigos, resto de España)</b>	<b>A veces lo he visto</b>
1ª Le ignoran	55,1%	1ª Le ignoran	57,2%
2ª No le dejan participar	46,4%	2ª Le esconden cosas	49,8%
3ª Le esconden cosas	44,6%	3ª No le dejan participar	47,2%
4ª Le pegan	42,3%	4ª Le pegan	45,4%
5ª Amenazas para meterle miedo	41,1%	5ª Le amenazan para meterle miedo	42,5%
6ª Hablan mal de él	39,9%	6ª Hablan mal de otro	42,5%
7ª Le roban	37,0%	7ª Le rompen cosas	31,6%
8ª Le rompen cosas	36,2%	8ª Le insultan	31,3%
9ª Le ponen motes que ofenden	28,9%	9ª Le roban cosas	31,1%
10ª Le insultan	26,2%	10ª Le ponen motes	29,9%
11ª Le obligan a hacer cosas que no quiere	15,2%	11ª Le obligan a hacer cosas	10,5%
12ª Le amenazan con armas	12,5%	12ª Le acosan sexualmente	5,8%
13ª Le acosan sexualmente	10,5%	13ª Le amenazan con armas	5,5%

En cuanto al género hay que señalar cómo tanto a nivel nacional como local, el fenómeno del maltrato es fundamentalmente masculino a excepción de las conductas de *hablar mal* que son protagonizadas por las chicas. Además, y como se verá más detenidamente en el siguiente capítulo, las situaciones de maltrato protagonizadas por chicas son cada vez más usuales en la rutina de secundaria, sin embargo, este último dato aportado desde nuestra investigación no puede cotejarse con la realizada por el Defensor del Pueblo dado que en ella no se desarrollaron técnicas cualitativas en su metodología<sup>50</sup>.

Nos encontramos en la misma situación con la variable de la interculturalidad, el que no se tuviera en cuenta en la investigación nacional

<sup>50</sup> Siendo este tipo de técnicas las que nos han permitido hallar este dato en nuestra investigación.

impide comparar la situación en los niveles de concreción local y nacional del fenómeno estudiado; no obstante, este hecho apoya los resultados que al respecto ya se han comentado en el apartado correspondiente, es decir, esta variable no tiene efectos directos sobre el fenómeno de la violencia escolar. Esta afirmación se apoya en la similitud de resultados entre ambas investigaciones a pesar de no haberse estudiado la variable de la intercultural en la auspiciada por el Defensor del Pueblo.

En cuanto a la etapa en la que existe mayor número de agresiones entre iguales, ambas investigaciones coinciden en identificar el primer ciclo de la secundaria como el más significativo en tanto que van reduciéndose a medida que se alcanzan cursos superiores. A pesar de esta semejanza ha de matizarse que nuestra investigación aporta datos que reflejan cómo esta tónica –dominante también en otros estudios nacionales e internacionales- empieza a cambiar manteniéndose un nivel de violencia considerable, aunque menor al encontrado en el primer ciclo, entre compañeros que cursan el segundo ciclo de la secundaria obligatoria<sup>51</sup>.

### **La incidencia en otros países.**

A la hora de comparar los resultados obtenidos en las principales investigaciones que se han llevado a cabo en otros países europeos ha de tenerse en cuenta la dificultad que esta tarea entraña por varias razones. Fundamentalmente, el cuestionario utilizado en nuestra investigación ha centrado el análisis de las conductas de maltrato en la diferencia entre las distintas manifestaciones que esta relación antisocial presenta. De este modo, y aunque tener en cuenta las distintas categorías de maltrato permite comprender mejor lo que sucede en los centros también dificulta –cuando no imposibilita- comparar los resultados obtenidos con los de la mayoría de las investigaciones y estudios anteriores en los que se pretendía una aproximación menos discriminante. Por ejemplo, en algunos de los estudios realizados anteriormente los alumnos son preguntados por las agresiones en general o, en los que sí se diferencia entre los distintos tipos de maltrato, la pregunta general precede a específicas y éstas sólo van dirigidas a aquellos que previamente dicen ser

---

<sup>51</sup> Especialmente en los orientados a la rama de letras (ver capítulo octavo).

víctimas o agresores. Dado que sólo se tiene en cuenta a quienes se reconocen víctimas o agresores ante esa pregunta global, las siguientes preguntas alcanzan porcentajes bastante altos ya que todos los que las responden son de hecho tanto víctimas como agresores. En nuestra investigación todos los sujetos de la muestra, responden acerca de cada uno de los tipos de maltrato. Por ello, los porcentajes son inferiores comparados con los encontrados en otros estudios e investigaciones.

Además existen otras diferencias metodológicas; mientras que en algunas investigaciones, como la nuestra, se estudia la incidencia habida en un curso escolar estableciendo un gradiente de frecuencia (a veces, a menudo, etc.) pero sin especificar un período temporal concreto, en otras la incidencia se refiere periodos de tiempo determinados tales como la última semana, o el último mes, introduciendo o no la frecuencia, incluso algunos preguntan el número de días semanales en que los niños agreden, son agredidos o son testigos de actos violentos.

A pesar de todo y teniendo en cuenta las dificultades que una comparación así conlleva, pueden sin embargo destacarse los siguientes aspectos:

El orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato encontrado en los escolares ceutíes cuando hablan como víctimas coincide básicamente con el obtenido en otros estudios, en el caso de las agresiones verbales, pero se distingue en otros aspectos: los estudiantes ceutíes de secundaria, comparados con los europeos, consideran más frecuentes las formas de exclusión social y el que les escondan sus cosas en tanto que éstos encuentran más frecuentes las amenazas para intimidar u obligar a hacer algo y la agresión física directa.

La mayor incidencia corresponde a los abusos verbales seguidos de los físicos y de las amenazas, variando estos dos últimos su posición en las distintas investigaciones. Es probable que el hecho de que en nuestra investigación aparezcan las amenazas para intimidar por encima de la agresión física –en el caso de las víctimas- se deba a que el cuestionario diferenciaba este tipo de amenazas de otros dos mucho más graves (como medio para obligar a hacer cosas, y amenazar con armas) que aparecen con menor frecuencia. Dado que en otros estudios, a los alumnos se les preguntaba a la vez por las amenazas para

intimidar y para obligar a hacer algo (y en algunos también por las amenazas con armas) es lógico que el número de ellos que reconozcan haber pasado por eso disminuya, colocándose por debajo de la agresión física.

La incidencia de la exclusión social es sin embargo muy inferior en todos los estudios revisados en comparación con el nuestro. Una posible explicación sería esa influencia, ya comentada, del método empleado en el cuestionario, en este caso, la forma de organizar las preguntas. El orden de las preguntas utilizado en otros estudios e investigaciones puede, sin duda, enmascarar los resultados relativos a aquellas conductas que inicialmente no son entendidas por el alumnado como abusos. Por ejemplo, cuando la primera cuestión se refiere a si uno ha sido alguna vez víctima de maltrato por parte de un compañero, es muy probable que los alumnos y alumnas no identifiquen la exclusión social por sí sola como manifestación de maltrato. El hecho de continuar el cuestionario sólo con los que previamente se han identificado como víctimas o agresores, hace disminuir la incidencia de forma evidente. Además, las primeras versiones del cuestionario de Olweus no incluían ítems referidos a la exclusión social como forma de maltrato.

Por lo que se refiere a las variables que permiten matizar estos datos de incidencia general, se observa que los resultados de esta investigación coinciden con los del resto de los estudios en lo que se refiere a género y edad<sup>52</sup>. La mayor incidencia del maltrato se produce en el primer ciclo de la secundaria (entre 12 y 14 años) y va descendiendo paulatinamente hasta cuarto curso (16 años).

---

<sup>52</sup> Con los mismos matices que se describieron en la comparación entre esta investigación y la llevada a cabo por el Defensor del Pueblo.

## CAPÍTULO OCTAVO

---

### **Análisis e interpretación de los datos cualitativos**

#### **El significado de los datos: refrendo cualitativo por algunos de los protagonistas**

En este capítulo se presentarán desde un enfoque cualitativo las distintas aportaciones, aparte del cuestionario, que tanto el profesorado como los alumnos han hecho en esta investigación. Como se adelantaba en el capítulo referente a la metodología, son varias las técnicas cualitativas que pueden desarrollarse en una investigación de esta índole. En la nuestra utilizaremos la información recibida para realizar un *análisis narrativo* que estará apoyado en todo momento por las referencias transcritas tanto de los textos libres elaborados por los alumnos como por las del grupo de discusión llevado a cabo por los jefes de estudio de los centros en los que se ha llevado a cabo la investigación. Este análisis reforzará y matizará la información obtenida después de haber tratado estadísticamente los cuestionarios obteniéndose, así, una mejor aproximación a la realidad que acontece en los centros de educación secundaria de Ceuta.

El análisis de la información recogida mediante el empleo de la técnica cualitativa se realiza recogiendo los principales tópicos expresados por los expertos durante el desarrollo de los diferentes grupos de discusión, sobre los diferentes temas tratados. Esta información quedará recogida en cuadros, en los cuales se mostrarán los tópicos registrados en el grupo de discusión y la ubicación en las distintas transcripciones en la que podemos encontrar la idea. Puede darse el caso de que cualquiera de los narradores en sus intervenciones reitere sus ideas, las cuales quedan recogidas tantas veces como en su intervención en el debate es expresada.

El elevado número de variables incluidas en el cuestionario imposibilita el que todas y cada una de ellas se puedan contrastar mediante el grupo de discusión y el texto libre. Por tanto las cuestiones que se plantean a los profesores, seleccionados en función, no de ellos como personas físicas, sino por la índole de sus peculiaridades, son generales y particulares, recogiendo ideas también de aspectos no tratados en el cuestionario. Por tanto, al igual que en el análisis cuantitativo efectuado anteriormente, los datos del “grupo de

discusión” y los “textos libres” se van a exponer por dimensiones. Se trata de explicitar matices más allá de los números, a la vez que refrendarlos con la voz misma y justa de los actores.

Por tanto el capítulo queda organizado de la siguiente manera: el análisis narrativo tanto del grupo de discusión como de los textos libres, presentación de “sábanas” informativas en las que se recogen las referencias aparecidas en los documentos analizados y mapas conceptuales que, a modo de resumen, sintetizarán las percepciones que sobre los distintos ámbitos tratados en la investigación tienen los alumnos y profesores.

### **8.1. Evolución del maltrato entre iguales en contextos educativos e interculturales: cómo es percibido el fenómeno.**

Las opiniones recabadas en nuestra investigación coinciden en que el fenómeno del maltrato entre iguales está aumentando progresivamente su incidencia tanto en los contextos educativos como en los contextos sociales. De hecho, entre las posibles causas a las que se aluden para explicar este aumento está la propia evolución de la sociedad<sup>53</sup> y el vertiginoso desarrollo que viene caracterizándola de un tiempo a esta parte. El reflejo, en el ámbito educativo, del frenético ritmo impuesto desde la sociedad actual a las familias ha de tenerse en cuenta a la hora de explicar el aumento del que hablamos. Ésta y la mayoría de las razones que expone la “muestra” deja entrever cómo consideran que las causas, no sólo del aumento de la violencia sino del fenómeno en sí, son algo externo y ajeno al sistema educativo o, en definitiva, al propio Centro (*[...] y digo que da miedo porque ya siempre que hemos tenido una reunión sobre este tema, ya claro esto pasa en la calle, pasa en todas partes, los alumnos son los mismos que hay en la calle, repiten muchos esquemas que hay en la calle y entonces ya, pues eso no tiene solución, es el típico mal de muchos... pues ya está, ese es el tema* (G.D. pág. 2) *Eso ha sido quizás lo que en muchas veces hemos planteado allí y hemos tratado de ver por si podría ser un fallo, porque claro siempre el fallo es exterior en lo que pueda pero también tenemos que hacer nosotros un poco de conciencia* (G.D. Pág.4) *En mi opinión, creo que la violencia en las constituciones de enseñanza está siendo cada vez mayor. Por*

---

<sup>53</sup> Que también ha visto incrementar la violencia y agresividad de forma cotidiana.

*diversas situaciones que han ocurrido, ya no se puede saber a donde se va a llegar y si esto no se corta de raíz de una vez por todas, llegará una catástrofe (T.L. nº3) Yo creo que en los colegios e institutos es donde se producen más problemas y altercados, porque los niños somos muy crueles. A partir de aquí hay muchos niños que reciben insultos y palizas simplemente por no ser los “guays” del colegio. Pienso que es muy injusto pero la sociedad rige estas cosas (T.L. nº2).*

Así, desde esta línea causal externa, otro de los motivos al que se hace alusión es el que los matrimonios tengan a los dos miembros de la pareja trabajando y, en consecuencia, los hijos reciban una educación distinta –cuando no inexistente- a la que podrían recibir si alguno de los miembros (tradicionalmente la madre) estuviese en el hogar pendiente de los hijos. Pero en su defecto, es posible que los padres no estén trabajando ambos con lo que el argumento anterior deja de ser válido, en estos casos se apunta a la despreocupación que en la actualidad tienen éstos por los hijos que, además, pueden llegar a pasar mucho tiempo en la calle con lo que la influencia de la sociedad –en este caso personificadas en las “malas compañías”- vuelve a hacerse patente (*...ah sí! están separados, y efectivamente, padres separados, el tema de las mujeres en el mundo del trabajo, que es lo que tú estabas diciendo, eso se nota también, es decir que ahí el alumno por supuesto tiene más incidencias negativas sobre él que quizás en otras épocas (G.D. pág.6 ...y no solamente en el mundo laboral porque a mí se me dan muchísimos casos de madres, bueno, padres o madres que no están trabajando, indistintamente puede ocurrir en padres y madres, y están tomando café tranquilamente y no están en su casa por las mañanas, o se olvidan de recoger a los niños; porque yo he tenido niños hasta las tres y media y las cuatro de la tarde, por no llamar a la policía, en el centro y he estado, yo, allí sin comer. O sea, yo creo que sí hay un abandono familiar hacia los niños, no quiero decir que no les quieran, que yo, dios me libre de dudar del amor paterno o materno pero sí que hay un cierto... “yo me preocupo más de mí que de mis hijos” o no me preocupo tanto como debiera de mis hijos (G.D. pág.7 Yo pienso que cuando uno se la da de gracioso o se meten con alguien para llamar la atención es porque en su casa sus padres no le hacen caso, T.L. nº5).*



Una mayor desestructuración familiar, “propia de estos tiempos que corren”, es también otra de las razones con la que los jefes de estudio explican este aumento incidental de la violencia escolar. Del mismo modo, los problemas familiares también tienen su reflejo en el aula y en el comportamiento de los alumnos y alumnas. Pero en definitiva, todas aquellas razones citadas por los profesores y que tienen a la familia como referente último parten de un sustrato común y es que la familia ha dejado en manos de los centros la educación de los hijos cuando antes eso no era así; el niño o la niña han de ir educados al colegio, no digamos al instituto, para aprender, si bien su educación se verá allí complementada [...] *Educación, debe venir educado de su casa y yo colaboraré con esa educación, es decir, que para mí la educación es sociedad, padres, profesores, todo, pero el enseñar...* (G.D. pág.7).

Dadas estas circunstancias nos encontramos con algo tan cotidiano como causal en el fenómeno estudiado como es la paradoja del enfrentamiento que existe entre el profesorado y ciertos padres que no llegan a aceptar, o a entender, la “educación” que se les da a sus hijos en los centros; si bien es cierto, y siempre según la información recibida de los profesores, que esos mismos padres suelen despreocuparse de la vida escolar de sus hijos que a su vez llegan a ser alumnos más conflictivos que aquellos cuyas familias mantienen un contacto más frecuente con los tutores (“*usted se cree que está en un cuartel*”, y digo “*no, estamos en una escuela pero hay que respetar a todos los que estamos en ella, tanto a compañeros como a profesores; no, es que usted se cree que estamos en un cuartel*”. Eso me lo han llegado a decir a mí, y bueno, yo no entiendo, por ejemplo, la actitud de un padre que viene a quejarse porque hacemos subir a los niños, niñas de siete a diez años; te puedo decir que sería un niño de cuarto porque le hacemos subir las escaleras en fila, bueno y ¿por qué la tienen que subir como caballos? la única manera de que no suban como caballos es que suban en fila, bueno, pues a mí se me ha venido a quejar un padre por eso. Tú te puedes creer, ¿eh?, yo que sé; yo lo veo tan absurdo pues como eso, como ir a una jefatura a decir por qué hacemos subir a su hijo en fila; G.D. pág.8).

Así, la permisividad de algunos padres y madres con los hijos junto con la impotencia de otros a la hora de “controlarlos” y educarlos se vislumbran como las principales quejas que el profesorado tiene del “nuevo núcleo”

familiar. Por tanto, las consecuencias que estos hechos tienen en la educación de los alumnos son, a su vez, las causas que el profesorado identifica como fundamentales en la evolución del problema. De este modo han de citarse más concretamente *la falta de respeto*, a los mayores en general y al profesorado en particular, junto con una mayor desmotivación y falta de interés como las principales causantes<sup>54</sup> de la incidencia del abuso entre iguales: [...] *Yo lo que le noto en conjunto es que el alumnado va perdiendo un factor muy importante que es la vergüenza, sí, sí, además lo digo así; es más, si ha encartado decírselo a un alumno se lo he dicho. Eso bajo mi punto de vista, en el aspecto este es un factor que veo yo que en el alumnado se está perdiendo. No tienen vergüenza. O sea, no son alumnos que te van a rajar esto ni te van a hacer esto otro pero tú les ves en la forma de actuar o en la forma de participar que bueno dices, éste no tiene vergüenza ni de la mala* (G.D. pág.5) [...] *Yo creo que todo esto se debe a la increíble falta de respeto a los demás que sufre nuestra sociedad* (T.L. nº1).

Fuera ya de lo que es el ámbito estrictamente familiar, el profesorado entiende que otras causas del aumento incidental del fenómeno violento son la promoción automática del alumnado junto con la ampliación de la educación obligatoria, la ratio y el tipo de centro educativo en el que se encuentren escolarizados los alumnos.

Como se viene comentando si bien el desinterés y la falta de motivación son uno de los pilares en los que se sustenta el abuso entre iguales - especialmente en sus formas disruptivas- estos déficit están provocados, en parte, por la seguridad que tienen los alumnos y alumnas de su promoción anual independientemente del rendimiento académico alcanzado; en consecuencia las conductas de algunos escolares no se ciñen a lo que podría esperarse de ellos; en palabras de los jefes de estudio: “[...] *porque se da entre los propios cursos que saben que van a promocionar, que se van a quedar el próximo año allí y que lo que están es por pasar el rato*” (G.D. pág.1) o “[...] *yo pienso que la promoción automática ha perjudicado no sólo, bueno ha perjudicado a los malos porque eso no va en beneficio de nadie, pero ha perjudicado sobre todo a los buenos, no tienen ningún objetivo, no tienen ninguna perspectiva, “éste se pasa la vida haciendo el idiota y aprueba exactamente igual que yo y además...” bueno*

---

<sup>54</sup> Circunstancias en las que el papel de la familia se antoja fundamental.

*aprueba, ellos visionan que aprueban porque el niño no está aprobado, el niño va a pasar de curso [...]*” (G.D. pág.3).

En este sentido la ampliación de la educación obligatoria también influye en quienes no han sido buenos estudiantes –sea por el motivo que sea- y no tienen interés alguno en seguir estudiando pero que se ven obligados por Ley a seguir haciéndolo durante algunos años más. Un profesor lo explicaba así: *“Ellos se dan cuenta de su fracaso escolar, ya están fracasados -escolarmente hablando- ellos se dan cuenta en la secundaria de que ellos no van a hacer nada, son los típicos niños que cuando llegaban a octavo de EGB pues abandonaban, o se iban a otra parte; y ahí es donde están los problemas, y sin embargo saben que tienen que seguir, son los que más problemas dan cuando ellos son conscientes realmente de que no están a la altura de los demás. Mientras están en la primaria, están teniendo apoyo, están teniendo tal, están tirando, y lo llevan mal, pero también son más pequeños, están menos maleados, pero cuando llegan a determinada edad, ellos se hacen conscientes o son conscientes de que han repetido un año, habitualmente repiten un año en la primaria, ya ellos se van dando cuenta de que ellos ya no llevan el nivel de los demás y que ellos ahí no pintan nada, y ese es el problema, creo yo. Porque son normalmente niños que no son de familias conflictivas por llamarlo entre comillas ¿no?, familias desestructuradas sino que han repetido un año y que no llegan, “es que no le gusta estudiar”, pero mire usted, “no le gusta estudiar pero tiene que estar aquí”, qué tiene que ver que tenga educación como sus compañeros, que no se comporte mal, ¿no?, “es que no le gusta estudiar, es que no le gusta estudiar” y lo arreglan con el no le gusta estudiar y realmente es ahí donde el niño se hace, en ese período de la secundaria, porque ellos ya ven el paso de primaria a la secundaria, porque antes no se veía, antes era todo la EGB y llegaban hasta octavo, y ahora cuando es el paso a la secundaria yo creo que ahí se hacen ellos conscientes de que no van a hacer nada”* (G.D. pág.10).

Como se adelantaba en párrafos precedentes, la ratio en las aulas y en los centros de secundaria es otros de los aspectos que dificultan la atención necesaria por parte del profesorado y, en consecuencia, los comportamientos antisociales de un sector del alumnado se pueden ver alentados por la falta de control. Esta circunstancia está íntimamente relacionada con el tipo de centro. Así en los centros pequeños, obviamente con menor número de alumnado, este

control por parte de los profesores es mayor con lo que los actos de vandalismo y agresiones entre el alumnado –sobre todo las consideradas como más graves– son conocidos antes por el profesorado y atajadas más rápido.

En lo referente a la interculturalidad<sup>55</sup> que caracteriza a los centros de Ceuta, apenas se hace alusión a que el tipo de cultura o religión propia de cada seno familiar, y por consiguiente del alumnado, sean causantes potenciales del aumento percibido por los protagonistas.

Otro aspecto importante en la realidad educativa de Ceuta con respecto al profesorado<sup>56</sup> es el estado de hastío que sufre y los motivos, además de estar íntimamente relacionados con lo expuesto hasta aquí, pasan por la poca colaboración que encuentran en algunos de sus compañeros cuando se trata de “tirar del carro” –especialmente cuando desarrollan las funciones de jefe de estudios– En palabras de los jefes de estudio: *[...] considero que el profesorado, hablando en el argot nuestro, está quemado. Yo al menos conozco, o quiero conocer, a la gran cantidad de docentes de Ceuta, llevo aquí casi toda la vida desde el año cincuenta y cinco, no hay uno que no esté quemado. Ese es el problema [...] Es un problema de impotencia [...] De impotencia, efectivamente, problema de impotencia, o sea, que se ve, es que yo muchas veces como es lógico entre compañeros que son de distintos centros, y tal, y sacamos la conversación y están la gente achicharrados, la gente ya esperando que llegue la jubilación...(G.D. pág. 15) sí es cierto, estamos quemados (G.D. Pág.28) ...creo que se abusa de la figura del jefe de estudios y que eso va en perjuicio del profesor como tal dentro del aula, es decir, tu tienes que mantener tu clase en un orden, hay veces que se “te sale” y para eso podemos estar en un cierto momento nosotros. Pero yo creo que ya es demasiado, ¿no? El que te traigan a un niño... es que no me deja dar clase, bueno... pero si no te deja dar clase tú tienes que tener unas “armas”, ¿no?, y yo creo que el profesor dada la impotencia a la que se ve, y viendo que precisamente nosotros como “figura”, con el hecho de tener la etiqueta de jefe de estudios, quizás pues nos tienen un poquito más... abusan del hecho de mandarte... (G.D. pág.26) Y a Rebeca le tuve*

---

<sup>55</sup> Las únicas referencias explícitas aparecen en un par de “textos libres” presentados por los alumnos y alumnas en tanto que el “grupo de discusión” no hace alusión alguna a esta variable. Este dato, importantísimo, aparece reflejado cuantitativamente en el análisis de los cuestionarios.

<sup>56</sup> Sin ser idiosincrásico de esta ciudad pero que sin duda puede considerarse como una causa latente aunque no fundamental del aumento de la violencia en los contextos educativos.

*que decir: “Rebeca, ponme un parte y entonces puedo entrar yo ya, porque si yo no tengo nada en mis manos, ponle un parte por falta de respeto, que yo pueda...” Eso es lo que te llega a quemar (G.D. pág.36).*

Estas mismas variables ven potenciados sus efectos negativos si además el profesor o profesora desempeña el puesto de jefe de estudios puesto que sus responsabilidades trascienden el aula abarcando todo el centro –incluyendo al resto de profesorado a quienes se les achaca, no a todos, la falta colaboración especialmente a la hora de aplicar unas reglas básicas de convivencia en el centro- En definitiva, se remarca la falta de colaboración encontrada en algunos de los compañeros además de criticar cómo la figura del jefe de estudios se ha convertido en la del “sheriff” del instituto produciéndose, así, una situación tácita que perjudica enormemente a la figura del profesor-tutor<sup>57</sup> *(Pero eso es un error, eso es un error... Exactamente, eso es un gran error. Están perdiendo delante de ellos -del alumnado- (G.D. pág.26) ...y resulta que al final la disciplina es de tres personas, o de dos personas o de una persona según sea jefe de estudio o director o los jefes de estudio que haya. [...] Claro, pero yo no sé si... pero además eso te lleva..., es decir, grandes donde tenemos setenta, ochenta y cuatro compañeros y a lo mejor hay quince, veinte que te echan una mano en todo; tú dices “no, oye la gorra fuera” entonces esa es la mala, ¡ésta, hija puta! Claro, como has pasado por el lado de otro y no te ha dicho nada, o que guay es este profesor, es la mejor. Eso me lo han llegado a decir alumnos de un grupo: “Oh!, los tres mejores profesores del instituto son éste, éste y éste”. Y tú por dentro estás diciendo “Ay, si yo pudiera decirle a los niños...porque no colabora conmigo”, cuando es verdad, tú eres la última cabeza, pero la última cabeza es la que toma la decisión de decir bueno éste se va a ir tres diítas con el director porque este profesor me ha dado...o la que hablas con el padre porque no sé qué no sé cuanto... o estás incluso con el tutor porque como hay padres de todo tipo y alumnos de todo tipo procuras... oye, que mañana viene éste ,uf, no vamos a dejar al tutor solo porque le va a liar la grande, ¿no? incluso no le dejo ni el despacho de tutorías sino que se vengan a mi despacho*

---

<sup>57</sup> Al ser el jefe de estudios quien, en bastantes ocasiones, debe solucionar los problemas que son propios del aula, el tutor va perdiendo no sólo autoridad ante el alumnado sino también la autoestima necesaria para poder afrontar con éxito futuras situaciones de esa índole *(Pero a mi me ha pasado, es decir, yo estuve una temporada de dos años que estuve de jefe de estudios vi la luz y lo dejé, ¿no?; y alumnos que había el año anterior y que no conocían normalmente...pues a mi me llegó a decir: pero usted... (me dijo “usted”, menos mal) usted quién es ahora, usted ya no es...[...]) como diciendo “a ti que te importa, a ti que te importa, eso al jefe de estudios nuevo (G.D. pág. 25).*

*que siempre hay alguien allí, porque impo... [...] Impone un poco más. [...] y estoy por medio aunque sea el tutor el que le comunique “falta de asistencia, que el niño no trae el libro...” pero después yo entro con la disciplina “mire usted, es que a su hijo lo conozco porque lo tengo todo el día ahí en el banco, porque lo echan de clase...”. Tú entras por ahí... pero claro llega... cómo que el mejor profesor es... claro el mejor profesor porque nunca le ha puesto un parte, nunca le ha llamado la atención... porque si ha tirado el papel al suelo, es decir, eso es una labor de todos. Claro, que yo no te digo que es al profesor es que le guste que le niño lleve la gorra... sino porque como es cierto, estamos quemados, llega un momento en el que dices: “yo vengo, doy mis clases y cuando termine mis clases me voy. Y no me implico”. Cuando antes pues tú trabajabas a gusto y trabajabas todas las horas habidas y por haber porque no te encontrabas con esto, ¿no? (G.D. pág.28).*

Pero además aspectos como el bajo rendimiento de un creciente sector del alumnado, tener que dedicar mucho más tiempo a educarlo que a enseñarle, la impotencia que a veces sienten para controlar ciertas situaciones conflictivas, el enfrentamiento, cotidiano, con algunos padres y, desde luego, el fenómeno estudiado en esta investigación, confluyen a la hora de encontrar las causas de este hastío profesional (*Yo creo que además hemos dado en un punto, estamos hablando de educación, es decir, educar a los niños y yo creo que eso nos llega muchas veces a desmotivar al propio enseñante. Porque yo puedo maleducar al que viene educado pero es que muchísimas veces nos tenemos que tirar la hora entera intentando educar, o que se comporte un niño cuando no puedes estar enseñándole tu materia, que es realmente a lo que los padres deben de mandar a un niño a un centro, para que los enseñemos, para prepararlos para algo. Educar, debe venir educado de su casa y yo colaboraré con esa educación, es decir, que para mí la educación es sociedad, padres, profesores, todo, pero el enseñar [...] hay grupos en los que te tiras la hora entera regañándoles y sales de la clase por la puerta y lo que vas es hastiado, diciendo cada vez con menos ganas de pertenecer a esta profesión, cuando es la profesión que todos hemos elegido porque nos gusta enseñar nuestra materia no que te tiras la hora entera... y más después nosotros que tenemos una reducción horaria por un cargo y que cuando terminas a las tres de la tarde vas para tu casa y dices bueno [...] (G.D. Pág.7) Otra cosa que te quema mucho independientemente de*

*todas estas incidencias es el tema de que cada vez trabajan menos. El esfuerzo del alumnado, el rendimiento... (G.D. Pág.36).*

Otra de las variables fundamentales en la evolución del fenómeno es, sin duda, cuando los profesores son el objetivo de las agresiones por parte del alumnado. En estos casos aunque inusuales en cualquiera de sus categorías pero más si cabe en lo referido a las agresiones físicas directas, el profesorado reconoce ser consciente de que “me puede pasar a mi” pero en ningún caso esto supone un obstáculo a la hora de desarrollar su labor diaria. Hay que matizar que este tipo de agresión no ha de ocurrir necesariamente en el propio centro ni ha de ser alumno el agresor (puede ser su hermano, un amigo...), se han dado casos en los que algunos profesores han sido agredidos en estas circunstancias (*Pero claro si tu vas por la calle, como le pasó a este señor, Beltrán, que estaba en el Mercado y le pegaron una puñalada; eso te puede ocurrir porque tú no le puedes caer bien a todo el mundo. No quiero decir con esto, que a lo mejor no me he explicado bien antes, que tú llegues a clase o al instituto o al colegio pensando: “¿me pegarán hoy o no me pegarán hoy?” Yo ya digo que tengo la suerte de que mi centro pues no es demasiado conflictivo en ese aspecto, pero ¿que puede ocurrir?, pues sí puede ocurrir. Sí puede ocurrir y si no te pega el niño te puede pegar un hermano o te puede pegar el amigo pero no es que lo estés pensando [...] y no es que lo estés pensando; yo no me planteo que “¿me pegarán hoy o no me pegarán hoy?” a lo mejor en otros centros si se lo tienen que plantear...(G.D. pág.33) y que la violencia no es sólo hacia los alumnos sino también hacia los profesores, lo que hace todavía más vergonzosa la situación (T.L. nº1).*

## **8.2. Caracterización de los protagonistas en el maltrato entre iguales**

A la hora de caracterizar la figura del agresor, si bien no parece existir un prototipo claro, no al menos físicamente, sí hay algunos rasgos fundamentales que pueden permitir identificarlo aunque de forma somera; no es una coincidencia el que uno de ellos coincida con una de las causas de la violencia escolar: el poco interés por estar en el centro educativo, por estudiar (*Eso va al hilo de lo que tú comentabas antes, que no hay necesariamente ningún tipo de patrón. [...] No responde así a ningún tipo de patrón (G.D. pág. 13) Sobre los agresores, pienso que son personas débiles, puesto que necesitan ridiculizar a los demás para sentirse fuertes, T.L. nº1).*

Con respecto al género del agresor, en las conversaciones mantenidas con los jefes de estudio durante la investigación y en el grupo de discusión, el uso del término “niño” es genérico; de hecho las opiniones recabadas corroboran el aumento de casos de maltrato y abuso entre iguales protagonizados por agresoras (*Hoy por hoy sí se pegan, y se esperan en la salida [...] Sí, sí, yo las he visto arañarse, a dos, precisamente a dos de las que tengo expediente abierto, [...] pero lo que sí he notado es que si un niño le pega a una niña, la niña ahora responde, ahora sí, antes ni siquiera los niños se atrevían, ahora los niños sí se atreven, a lo mejor a dar un empujón o hacerle algo y las niñas responden en la misma medida, o sea, que eso sí es algo nuevo que yo he detectado, que es nuevo* (G.D. pág.18) .

No obstante, y a pesar de este aumento, las conductas desarrolladas por el agresor aún pueden matizarse según su género. Así, los profesores entienden que, en general, hay más agresividad en los chavales que en las chavalas, lo que no significa que ellas no sean agresivas. Los chicos siguen protagonizando mayoritariamente las situaciones en las que la agresividad física predomina en tanto que las chicas –aún habiendo aumentado también las situaciones en las que se da la agresión física directa, hay múltiples ejemplos en el grupo de discusión– siguen desarrollando usualmente acciones de maltrato verbal; es más, las diferencias que existen entre los chicos y las chicas a la hora de agredir a sus compañeros es exclusivamente física y, al parecer, esta carencia es suplida por una mayor maldad (*Sí, física pero verbal no; [...] Pero hay más maldad, hay más maldad (en las chicas) [...] La niña sigue teniendo más mala uva a la hora del aspecto verbal que un niño. Te lo digo yo porque he tenido [...] verbalmente como un grupo de niñas cojan a otra por banda, pobrecita* (G.D. pág.17).

Por tanto el patrón conductual no ha cambiado de forma reseñable en los chicos mientras que algo sí se ha modificado en las chicas. Pero en definitiva no parecen existir, a priori, unos rasgos básicos que permitan identificar a la figura del agresor.

En esta caracterización se hacen, además, las siguientes matizaciones por parte de los profesores y alumnos. En primer lugar –y es algo que ya se ha comentado en más de una ocasión en esta investigación– el potencial peligro que tiene asumir como poco graves las agresiones de tipo verbal, como bien aclara el grupo de discusión: *[...] pero verbalmente pasamos a la amenaza psicológica,*



*al maltrato psicológico* (G.D. pág. 17), pues encierran en su consecución importantes daños a corto y largo plazo de índole psicológico y social (*Pues a mi me gustaría contar que hay mucha gente (incluyéndome a mi) que con sólo palabras pueden dañar a otras personas como insultándoles, agredíendoles, y eso les hace que se sientan inferior a los demás [...], T.L. n°1*). En segundo lugar, es fundamental no confundir tampoco aquel alumnado cuyos comportamientos son básicamente disruptivos con aquel sector de estudiantes cuyas conductas pueden tildarse de agresivas y violentas (*Yo quería comentar una cosa en cuanto a eso que dices tú de que ya ni siquiera de donde provengan, ya no se marcan unas pautas preestablecidas; pero en mi centro hay alumnos que son conflictivos, que son problemáticos como en todos, ¿no? Pero no necesariamente agresivos, o sea, hay alumnos problemáticos [...] Sí, eso es cierto [...] que no crean ningún tipo de conflicto en cuanto a agresividad o mal comportamiento con el resto de los compañeros [...] Son cosas muy distintas [...] o sea, es que no sé si estamos hablando de todo mezclado, porque hay chavales que comentan, que hablan, que dan la lata en clase, que no aprueban, que no van a aprobar en la vida, que dices tú “que pesados, que conflictivos” porque te molestan pero jamás crean ningún conflicto en el aula y otros que en clase están callados pero que tú les ves que tienen una carga agresiva que no es normal* (G.D. pág. 12) *Y otra cosa “¿por qué toman a los que suspendemos que somos gamberros”?, una cosa es que no estudiemos o no podamos y otra cosa es que hagamos cosas malas. Esto es todo lo que yo pienso, aunque no sirva de mucho esta es mi opinión y espero que aunque sea poco de algo de ayuda, T.L. n°4*).

En cuanto a la víctima apenas se hacen referencias con las que podamos caracterizarla y lo mismo ocurre con los testigos. No obstante hay una diferencia fundamental entre estos dos roles, las víctimas, a juzgar por las palabras de los profesores aguantan más el ataque de sus compañeros, a pesar de ser potencialmente más débiles que los agresores, en tanto que el resto de compañeros (testigos) soportan menos el abuso en terceros y, en la medida de sus posibilidades, dan parte al profesorado de las infracciones cometidas en su presencia o, en su defecto, de las que tienen conocimiento; cuando no son ellos mismos los que intervienen para parar la situación de abuso (*[...] El niño que, coloquialmente como decimos, lo están machacando y está aguantando, y está*

*callado, él lo puede aguantar, los compañeros no, esos sí que vienen...; Y si eso es machacado ya, eso le da igual ante eso sí son los chavales solidarios, aquí uno que le está haciendo la puñeta a uno, un día y otro día y otro día, y probablemente la víctima no, pero sus compañeros vienen; Ellos lo que tienen es mucha fuerza (G.D. pág 20) Yo lo he estado viviendo en mi se ha estado metiendo conmigo sin parar porque tengo un defecto, T.L. nº4).*

### **8.3. Dónde se produce el maltrato.**

Con respecto al escenario del maltrato también existe consenso entre los lugares que el profesorado percibe como más usuales a la hora de desarrollarse situaciones de violencia escolar; se refieren al aula como el más corriente en el que empiezan las provocaciones y los roces si bien el desarrollo del conflicto se lleva a cabo en otros lugares en los que la presencia del profesorado es más escasa como los cambios de clase, los pasillos y el patio. *(En mi centro cuando sucede algo, normalmente sucede en el aula [...] En el mío también, habitualmente...[...]) Que es donde más tiempo están y si surge algún roce es en el aula, luego ellos pretenden...la típica frase “nos vemos en la calle”. Eso ya después, en principio, el roce surge en el aula evidentemente [...] En los cambios de clase quizás aprovechan [...] Bueno, porque ahí se desbocan, pero que si te empujo, que si me tiras un papel, que si me das donde a mi no me gusta, que si me tiras al suelo la carpeta...(G.D. pág.9) En el recreo le tiran el bocadillo, batido o cualquier cosa. Y en la clase le roban los bolígrafos y sus materiales, T.L. nº6).*

Las agresiones físicas directas se producen fundamentalmente en la calle, si bien es cierto que algunas opiniones –más pesimistas- dan “cualquier sitio” como idóneo para que se produzcan cualquier tipo de conflicto *(Yo creo que tienen un comienzo y luego van fraguándose hasta que después llegan a la calle que seguramente es donde se ajustan sus cuentas pero el roce puede surgir en el patio, en la calle, donde sea (G.D. pág.6) De citarse fuera, en el descampado, se citan los del Abyla y los del “Siete”, para que lo sepáis, en el callejón de mi colegio, en el callejón que se cruza digamos... (G.D. pág. 17).*

En cuanto al curso, la mayoría de los comentarios y ejemplos a los que se aluden en el grupo de discusión hacen referencia al tercero de la ESO por lo que es fácil deducir que es ese período escolar cuando mayor número de casos de

maltrato entre iguales se producen. Esto no quiere decir, como es de suponer, que no se produzcan situaciones de esta índole en los demás cursos de la secundaria obligatoria, de hecho se ha podido comprobar cómo en los testimonios se hace también referencia no sólo a casos conflictivos ocurridos en cursos inferiores sino que cada vez es más usual que empiecen a producirse en ellos (*Después, en el tramo este en concreto, pues yo estoy de acuerdo con Pilar, en el nuestro, es decir, si lo miras, el año pasado estuvimos también en un grupo de trabajo viendo y estudiando pues sobre todo periódicos y tal... en la misma fecha que aquí estábamos con el tema y hubo un montón de casos, no sé si lo recordáis y efectivamente la gran mayoría eran sobre todo terceros de la ESO (G.D. pág.2) [...] este año hay un “tercero J” que yo sabía que de ese centro podían venir cinco o seis niños problemáticos, porque han dado problemas en su centro, pero han promocionado, repitieron segundo, han promocionado y están en tercero. Esos cinco o seis naturalmente han estado dando problemas desde el principio de curso, cinco o seis, ahora hay una con un expediente abierto, y tres o cuatro, bueno dos los hemos mandado al aula de modificación de conducta porque como primero, no saben ni leer ni escribir, no quieren estar allí, y a lo que se dedicaban era a taponar las cerraduras y dos que no sabemos dónde están porque ni cuando va la asistenta social hay nadie en su casa, no sabemos si es que se han ido de la ciudad o dónde, y una que han mandado a Algeciras porque la niña estaba antes allí, lleva dos años aquí y ha empezado a unirse a gente y se ha ido [...]El “tercero F”, no hay nadie que aprueba todo, no hay nadie que apruebe una, no hay nadie que apruebe dos, no hay nadie que le queden tres, uno que le quedan tres y al resto más de seis (G.D. pág.11).*

Así, la evolución lógica del fenómeno<sup>58</sup> desemboca en que los cuartos de la secundaria, al estar orientados hacia los bachilleratos especializados, alberguen a este alumnado problemático en función de una u otra especialización. De este modo, los alumnos que terminan matriculándose en los bachilleratos de ciencias “apenas dan problemas”, mientras que aquellos que son más conflictivos terminan matriculándose en el artístico. Naturalmente no se está afirmando aquí que este hecho sea exclusivo de estos cursos y que no haya

---

<sup>58</sup> Dada la promoción automática y el desinterés de cierto sector del alumnado por estudiar y seguir en el instituto, aspectos que se comentaron en apartados anteriores.

otros alumnos, en ellos, más coherentes con sus preferencias y expectativas académicas, es decir, “ni están todos los que son ni son todos los que están”.

No obstante y comparativamente con los bachilleratos, los últimos cursos de la secundaria aglutinan mayor número de conflictos relacionados con situaciones de interrupción y abuso entre iguales. *(En porcentaje, yo ahora mismo sí tengo, por ejemplo, en cuarto (de siete cuartos) hay cuatro menos numerosos porque son los que van a tirar al bachillerato de ciencias que son niños de perfecto comportamiento, sin partes de expulsión, de... vamos incluso por no traer el material no los hay; y hay tres cuartos que están un poco orientados al bachillerato artístico, pero como es el que tiene Dibujo, tiene Música, en ese grupo se meten los alumnos que saben que tienen todo tercero suspenso, que ya han repetido, que no van a seguir estudiando y es donde se dan los mayores conflictos (G.D. pág.2) Y si no pregunta al que sólo tiene Bachillerato o al que tiene Bachillerato o Secundaria... el que tiene Bachillerato no, no me puedo quejar... a no ser que se tenga que meter con un grupo un día de guardia; Sí, pero yo de todas maneras tengo Bachillerato y a un tercero de la ESO, y hombre, evidentemente hay una diferencia abismal, pero... [...] no, porque allí gente que tiene un “tercero E” o un “cuarto A o un cuarto B” y el que tenga un primero de bachillerato pues dirá: “Este año que bien, que a gusto estoy trabajando”. El que tenga un primero de bachillerato y tenga un “tercero D”, “tercero F”, “tercero J” y encima tenga el “cuarto D”, “el E”, no, “el D” no, “el E”, “el F” o “el G” sale de clase que lo que te viene es a llorar, no me llores, no me llores que llevo seis horas aquí... porque eso, claro, depende del tipo de alumnado con el que estés trabajando (G.D. pág.30).*

#### **8.4. La intervención del profesorado cuando conocen el conflicto.**

Lo primero que hay que destacar antes de pasar a comentar cómo intervienen los profesores para solucionar este tipo de conflictos es la seguridad con la que afirman su casi absoluto conocimiento de lo que, en lo referido al abuso entre iguales, ocurre en sus respectivos centros -este dato también salió a la luz en el análisis cuantitativo de los cuestionarios- *(Sí te enteras. [...] Sí. [...] Yo creo que cada vez más, cada vez más e incluso hay niños, ya que les da miedo decírtelo por la mañana, y te dicen: “¿usted va a venir por la tarde? Es*

*que yo voy a venir por la tarde”, y me entran al despacho y me dicen: “Mire usted...” y te cuentan lo que está pasando y cada vez te enteras de más (G.D. pág. 20).*

En esta línea y completando la información dada cuando hablaban del hastío que podía llegar a sentirse en el día a día, se apuntan algunas “técnicas” en el tratamiento del fenómeno. Estas técnicas que ya aparecían reflejadas en las respuestas del cuestionario que se les pasó en su momento presentan ciertas analogías con lo que podría considerarse una “tutoría” (*Pero incluso el propio profesor como está viendo porqué en vez de enseñar en muchas horas nos tenemos que dedicar a educar y estás viendo que en el grupo pasa algo, y que “aquí está pasando algo, y qué ocurre... con este grupo no se puede, vamos a hacer algo”, si ellos te dicen que no, les pasas encuestas; yo me he pegado horas enteras con un grupo: “venga, contadme, pero, ¿esto es privado?; sí, de esto nada más que me voy a enterar yo”. Y algunos, es curioso, te ponen: Testamento, compromiso... al que llegan, claro. “Pilar, perdona, te voy a contar siempre lo que pase pero no digas que yo te he dicho que... se ha llevado los bolígrafos del aula de música”, y te lo ponen, entonces tú le vas viendo a ellos, porque empiezas a decirle: “Ah!, qué le falta a este alumno, y, me he enterado que es el cuarto compás que le ha tenido que comprar la madre y que en el aula de música habéis robado los rotuladores que el profesor de música ha comprado para el aula, que los ha comprado para que no tengáis que estar trayendo, que se os olvida. ¿Robáis? Pues venga ponemos el dinero entre todos y se compra, es que yo no he sido, es que yo no he sido, es que yo por qué voy a tener que comprar... ¿quién ha sido? Vosotros lo habéis tenido que ver porque estáis trabajando en grupo”. Y la gente empieza, yo creo que muchos de ellos, naturalmente el que ha sido no te lo dice, pero los demás te lo dicen, entonces le llamas y le dices: “me han dicho tres o cuatro...” Y yo creo que cada vez más la experiencia nos va dando más, que tenemos muchos trucos para poder engañar y decirle: “¿Cómo que no?, tú te has visto la cámara que tienes en el aula”, y ya empieza a ver la cámara donde está (G.D. pág.21).*

En la sucesión de ejemplos que del grupo de discusión empiezan a aflorar en ese momento de la conversación, vuelven a referenciarse, entremezcladas, algunas de las causas del fenómeno violento así como las consecuencias que para el profesorado pueden llegar a tener este tipo de comportamientos. También

se ilustran algunos comportamientos extremos de ciertos alumnos y alumnas agresores (*No, no... yo he visto a alumnos de estos de segundo y tal, y los he visto a las tres y a las dos de la mañana; Yo creo que hemos pasado a una permisividad, en la mayor parte de la familias, sobre todo de que aquí todo es perdonable... “y si me he equivocado...”*);[...]Exactamente...hay padres que son impotentes pero hay padres que son permisivos; El alumno que yo tengo el juicio el viernes... al padre le partió los dientes y al presidente de la Comunidad le pegó, es decir, que este alumno... a mi me viene la madre a decirme que si es que yo no puedo con él [...] (G.D. pág.22).

Son precisamente estos ejemplos los que desembocan en lo que, en opinión de los profesores, es la forma más idónea de tratar el fenómeno en sus parámetros más generales, evidentemente cada caso concreto tendrá un quehacer determinado. Entienden que contestar la agresividad y violencia con las mismas formas por parte del propio profesorado es un método contraproducente que sólo generará comportamientos cada vez más antisociales -lo que no quiere decir que no se actúe con autoridad- en tanto que el diálogo, las conversaciones en las que se intente razonar con el agresor lo absurdo de sus comportamientos y cualquier estrategia cuya finalidad sea hacer ver al protagonista del maltrato que sus comportamientos no son en absoluto correctos, son consideradas las mejores maniobras a la hora de tratar el problema. En esta metodología entran a formar parte tanto las que se llevan a cabo de forma individual como las que tienen al “grupo” como unidad de trabajo, si bien estas últimas tienen el hándicap de, potencialmente y como se suele decir, hacer pagar a justos por pecadores ([...]pero es que además siempre, y es lo que hablaba de lo de las cartas, creo que has sido tú, cuando le has mandado cartas y han ido los que no tenían que ir. Siempre pasa igual y al final terminan llevándose una bronca o perdiendo una clase los que realmente no tienen culpa de nada (G.D. pág.25).

Así, puede decirse que las estrategias desarrolladas por el profesorado en el tratamiento de la violencia en los centros educativos, van alternando la “figura autoritaria” con la que podríamos denominar “educadora-tolerante”. (Lo que está claro es que a los chavales, a los conflictivos, la disciplina es imposible, ellos no entran por ahí, la única manera de llevar a estos chavales es el diálogo, con el respeto, con las buenas intenciones, con las miles de oportunidades...(G.D. pág.23) Sí, sí... pero yo por ejemplo, de vez en cuando

*muestro esa faceta de los gritos y el “no sé qué, no sé cuánto”, creo que lo hacemos todos (G.D. pág.24) Pero la generalidad, el resto de alumnos la única manera es la que ha planteado Cristóbal o la que te he dicho yo, y en la que Pilar coincide, yo soy la jefe de estudios, yo soy tú profesora y a mí me tienes que respetar. Pero ahora te doy “dos palmaditas en la espalda, ven para acá, esto no se puede hacer así y venga otra oportunidad...y tú ¿por qué machacas? y ¿tú por qué insultas?” y ahora te... y otro día pues “esto se ha acabado, esto no puede ser, tenemos hecho un pacto, tú no cumples, te voy a llevar a casa...” y vas dando una y vas dando otra, y por aquí y por allí, y luego... (G.D. pág.37).*

No obstante y a pesar de la buena disposición entre el profesorado para entablar una relación positiva con los alumnos conflictivos, en situaciones determinadas y excepcionales, han de tomarse medidas más drásticas que pasan por los partes de expulsión o dar parte a la policía. En cualquier caso lo normal es que sean situaciones más de falta de respeto al profesor o a los propios compañeros que de contacto físico; la agresión física directa es algo excepcional, y en esto también hay consenso entre el profesorado (*Es cierto que la violencia física de agresión no es, es decir, son casos excepcionales. Cuando entre nosotros hablamos y decimos que estamos quemados, no es esa agresión física; La falta de respeto, de educación...; [...] la falta de respeto, “no me entro”, “me tiro arriba”, eh... “hija puta”, los insultos (G.D. pág.35).*

En cuanto a las medidas que deberían tomarse, en el profesorado se acusa cierta sensación de impotencia (ante la cual “pasan la patata caliente” a los padres aunque tampoco parece dar los resultados esperados) cuando no de incredulidad, no obstante cuando se alude a opciones que a diario son desarrolladas en los centros, ya comentadas, como el diálogo, el “tira y afloja”, etc. todos las asumen como fundamentales aún aceptando el esfuerzo que requieren. Fuera del quehacer cotidiano que representan éstas, las medidas que se proponen desde el sector del profesorado apuntan al aumento de recursos humanos y materiales, reducción del número de alumnos por clase y, en definitiva, una mayor implicación de la Administración. Pero lo que no pasa desapercibido para nadie es la necesidad de una mayor coordinación, acuerdo y participación de todas las partes implicadas: padres, profesores y Administración; esto es lo más importante de todo, el resto no tiene mucho sentido pues terminará dando un resultado poco satisfactorio. Así las acciones

que desde los distintos ámbitos se han llevado a cabo y han dado un resultado adecuado, aunque parcial, no lo hubieran hecho sino no hubiese existido esa implicación. Sin embargo, en este momento también hace referencia a la ruptura que de un tiempo a esta parte ha ocurrido sin saber por qué aún matizando que no se puede generalizar, al igual que con la colaboración prestada por el resto de profesores (*Pero eso lo he podido hacer ahora, estas dos semanas, pero yo no sé si dentro de tres semanas... porque la gente se ha prestado, porque los padres también se han prestado. Algo ahí se ha roto (y lo hemos hablado, lo habéis sacado varias veces) siempre es injusto generalizar porque siempre hay muchos padres que colaboran pero algo se ha roto ahí, yo no sé ni cuándo ni cómo, pero si es cierto que ahora muchas veces “mi hijo tal y mi hijo cual”... (G.D. pág.38).*

Esos enfrentamientos a los que nos referimos, especialmente con las familias, trascienden del ámbito educativo cuando los medios de comunicación se hacen eco de estas tensiones y colocan en bandos distintos a las APA's y a los profesores. Además el que “haya padres con vendas en los ojos” no facilita en nada la resolución de los conflictos.

En cuanto a las medidas que el alumnado propone, se centran en una mayor atención y vigilancia por parte del profesorado y, en algunos casos, menos permisibilidad<sup>59</sup> con aquellos alumnos que contravienen las normas y agreden a sus compañeros; además reconocen que ellos mismos son responsables en cierta medida de cómo está la situación (*Medidas de seguridad yo creo que tampoco es para revisar las maletas cuando entramos pero si lo castigasen un poco más cuando lo hacen la primera vez no lo volverían hacer., eso por una parte, por otra están los padres que si se preocuparan un poco más de sus hijos no les dejarían hacer eso (T.L. nº 4) yo tengo alguna amiga que ha sido amenazada en el mismo centro con una navaja y a esto lo único que hicieron los profesores y la directora fue anotarle un parte, ni siquiera han puesto medidas de seguridad (T.L. nº 3) Bueno todo esto es solo casos que se han dado pero como esto millones de niños se sienten así por no tomar precauciones tanto los profesores como los padres como nosotros mismos (T.L. nº 4).*

---

<sup>59</sup> Lo que en cierto sentido contrasta con lo que el propio profesorado reclamaba de los padres y deja entrever que, desde la visión del alumnado, la posibilidad de solventar la problemática del abuso pasa porque el profesorado sepa actuar ante estas situaciones que se denuncian.



### **8.5. La formación del profesorado para el tratamiento del bullying.**

Al parecer el término “formación” crea ciertas discrepancias entre el profesorado. En principio consideran que no es una variable fundamental en el tema investigado y que, en principio no se aportaría nada relevante, desde ella, para frenar la escalada del maltrato en los colegios e institutos. Si acaso se alude a la falta de vocación de algunos “profesionales”, que no están a gusto con los chavales; profesionales que han estudiado la carrera universitaria correspondiente sin tener vocación y con la única motivación de encontrar una salida laboral por lo que no se involucran en el buen funcionamiento del centro (*Pero hay gente que no está a gusto con los chavales, que no sabe tratar a los chavales o que no quiere tratar a los chavales porque no le gusta, y... no deberían de estar ahí. No sé si...*(G.D. pág. 41).

En esta línea parece que se confunde la vocación con la formación y, al respecto de la última, piensan que no se puede aportar nada que no te dé la experiencia. Esa experiencia que sí aceptan como útil y válida no se encuentra, en su opinión, en los cursos de formación, congresos... ni tampoco en la Universidad. Identifican los “cursos” como algo teórico y, por tanto, ajeno y externo a su realidad diaria como profesores. De hecho cuando se les pregunta por la utilidad de lo que se está haciendo en ese momento (refiriéndonos al grupo de discusión en particular y a esta investigación en general) sí se percibe como algo positivo y útil por lo que pudiera pensarse que el concepto jornada, cursillo o congreso se identifica con algo demasiado distante, lejano a lo que es la verdadera labor del profesorado hoy en día (*[...]lo que yo te puedo comentar, y eso te digo que sí es generalizado, es que la gran mayoría de los compañeros son muy escépticos con este tipo de cuestiones, es decir, que nos van a dar un curso, que en definitiva es algo teórico, de cómo poder solventar... o de estrategias a tratar...* (G.D. pág. 43).

También existe cierta confusión con lo que las nuevas hornadas de profesores y profesoras pueden conocer de cómo está la situación en la institución educativa (con respecto al maltrato escolar) y cómo podría actuar en las situaciones conflictivas cuando desempeñen su labor docente. Puesto que el profesional que se incorpora de nuevas al instituto o colegio tiene reciente sus experiencias escolares –debido a su edad– no debería pillarle de nuevas la

situación actual con lo que se justifica la no necesidad de alertarle y formarle al respecto. Ante esta percepción hay que aclarar que no tiene nada que ver el rol del profesor con el del alumno cuando se enfrenta a conflicto de maltrato entre iguales. Por tanto alguien que hace unos años viviese experiencias conflictivas en el instituto, sea como agresor, víctima o testigo, no reaccionará igual cuando su posición sea la de profesor.

Una vez aclarado este detalle fundamental el grupo de discusión acepta que puedan enseñarse estrategias muy determinadas que ayuden al futuro profesorado y al que está en activo a solventar con cierto éxito este tipo de situaciones aunque siguen haciendo hincapié que la mejor formación es la experiencia apoyando su razonamiento en la excepcional de las situaciones de violencia (lo que hace pensar que sigue pensándose que tan solo las situaciones de violencia grave (agresiones físicas, chantaje, amenazas...) en tanto que las que son agresiones verbales o de exclusión social pueden ser solventadas tirando de la experiencia personal. Esto contrasta con otras opiniones vertidas en la sesión cuando ellos mismos aclaraban que, p.e. las agresiones verbales pueden conllevar maltrato psicológico con el consiguiente deterioro de la víctima (*Pero te puede servir esto, gente que ha vivido o que está viviendo lo mismo y que te puede servir de experiencia. Un curso de formación, mira, el curso de resolución de conflictos y violencia en los centros, cursos para la psicología del alumnado... yo no sé cuántos he hecho ya y todo es lo mismo, el mismo libro del mismo psicólogo... y no. Sin embargo cuando te encuentras y tú dices: ¿cómo haría esto? Pues mira, ¿sabes lo que me da resultado? Esto... ¡Oye, pues vamos a probarlo! Y eso sí, gente que está viviendo...*(G.D. pág. 44).

En definitiva, parece que el refrán “cada maestrillo tiene su librillo” sigue estando en la mente de muchos con el potencial peligro antipedagógico que en algunas situaciones esto puede acarrear no sólo a los alumnos sino al propio profesor.

Si hay algo que podría entenderse que demande el profesorado es una formación real con lo que vuelve a salir a colación la poca coordinación que llega a existir entre la Administración y este colectivo de profesionales.

Por otra parte, aunque en menor medida, también muestran especial interés por contar con personal especializado que visite los centros. En un segundo plano de sus preferencias queda la institucionalización de reuniones de

trabajo y seminarios entre profesores. Muy probablemente porque a través de estas reuniones podrían intercambiar experiencias y estrategias para abordar las cuestiones del acontecer diario, aspectos que difícilmente pueden ofrecerse en cursos más formales. Al menos esto es lo que puede desprenderse de las intervenciones de los jefes de estudio en el grupo de discusión.

Como quiera que la formación, aunque así lo pretendiera, no puede satisfacer todas las necesidades ni atender a todos los flancos que hoy abre la compleja tarea de dirigir un centro, es preciso apoyar la dirección de un centro facilitándole el acceso a otros servicios de apoyo. Así las cosas, el plano propiamente formativo se percibe como algo importante pero no muy necesario, prefieren los servicios de apoyo para que les ayuden a resolver las situaciones más conflictivas. Lo cual no deja de sorprender, pues con anterioridad habíamos visto su opinión favorable y mayoritaria hacia la formación.

Como se ha indicado anteriormente, la narración de este capítulo se apoya, evidentemente, en los esquemas y mapas conceptuales que figuran a continuación. En primer lugar podrán encontrarse, por ámbitos, las distintas percepciones que tienen los protagonistas del fenómeno (y que nos han sido reportadas mediante *el texto libre y el grupo de discusión*) para, posteriormente, ser resumidas en distintos *mapas conceptuales* que nos permitan visualizar los resultados más importantes –a nivel descriptivo- que esta investigación aporta.

## SÁBANAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

### 1. PERCEPCIÓN DEL FENÓMENO POR LOS PROTAGONISTAS

#### 1.1. Aumento de la incidencia

Doc.	Pág.	Referencias
------	------	-------------

- |      |   |  |
|------|---|--|
| G.D. | 1 | “Yo creo que va en aumento siempre y cuando los alumnos, sobre todo en secundaria, no tienen interés ninguno. La mayoría de los alumnos no tienen interés por estar estudiando y conseguir algo. Si los alumnos que saben que van a ir a un bachillerato, en esos grupos normalmente no hay problemas o simplemente la típica rencilla, pero no esa violencia física o más psíquica, porque se da entre los propios cursos en los que saben que van a promocionar, que se van a quedar el próximo año allí y que lo que están es por pasar el rato.”   |
| G.D. | 1 | “En porcentaje, yo ahora mismo sí tengo, por ejemplo, en cuarto (de siete cuartos) hay cuatro menos numerosos porque son los que van a tirar al bachillerato de ciencias que son niños de perfecto comportamiento, sin partes de expulsión, de... vamos incluso por no traer el material no los hay; y hay tres cuartos que están un poco orientados al bachillerato artístico, pero como es el que tiene Dibujo, tiene Música, en ese grupo se meten los alumnos que saben que tienen todo tercero suspenso, que ya han repetido, que no van a seguir estudiando y es donde se dan los mayores conflictos.” |
| G.D. | 1 | “[...] a mi me ha dado hasta un poco de miedo decirlo porque en aumento va, eso yo creo que todos estamos de acuerdo, en aumento va...”  |
| G.D. | 2 | “[...] y cada día son más pequeños cuando empiezan a dar problemas.”   |
| G.D. | 3 | “Porque realmente, realmente al final, es decir, si tenemos que recoger, se recoge un mínimo, lo que hace años recogíamos un porcentaje elevado, cada vez estamos recogiendo menos, entonces, ¿qué ocurre aquí?”   |

# 1. PERCEPCIÓN DEL FENÓMENO POR LOS PROTAGONISTAS

## 1.1. Aumento de la incidencia

### Doc. Pág. Referencias

- G.D.** 4 “No cabe la menor duda que el abanico problemático que tiene hoy el alumno ante sí pues es bastante amplio, bastante amplio; me refiero en relación a tiempos anteriores, es muy amplio, eso también lo estuvimos discutiendo precisamente en el tema este del Proyecto Educativo nuestro [...] es decir que ahí el alumno por supuesto tiene más incidencias negativas sobre él que quizás en otras épocas.”
- G.D.** 13 “Yo en cambio sí he visto aumento en niñas, es curioso, este año yo tengo mayoría en niñas.”
- G.D.** 14 “Lo que sí es cierto, y a mí me parece, hombre, a mí me parece mal porque hay que rechazar todo lo que tenga que ver con una respuesta violenta o un inicio de cualquier actitud violenta, pero lo que sí he notado es que si algún niño le pega a una niña, la niña ahora responde, ahora sí, antes ni siquiera los niños se atrevían, ahora las niñas sí se atreven, a lo mejor a dar un empujón o hacerle algo y las niñas responden en la misma medida, o sea, eso sí es algo nuevo que yo he detectado, que es nuevo.”
- T.L.** “Creo que la violencia escolar está cada vez peor. La gente joven no respeta a sus compañeras o simplemente alumnas del centro. Siempre que ven a alguien más débil que ellas se meten con él. Yo creo que los jóvenes que se meten con estos niños lo hacen para hacerse más guays, lo que para mí se vuelven unos matones. [...] En conclusión, hoy día el mundo juvenil es un poco caos”
- T.L.** “En mi opinión, creo que la violencia en las constituciones de enseñanza está siendo cada vez mayor. Por diversas situaciones que han ocurrido, ya no se puede saber a donde se va a llegar y si esto no se corta de raíz de una vez por todas, llegará una catástrofe.”
- T.L.** “Yo pienso que se dan muchos casos de violencia.”

# 1. PERCEPCIÓN DEL FENÓMENO POR LOS PROTAGONISTAS

## 1.1. Aumento de la incidencia

### Doc. Pág. Referencias

- |     |  |
|-----|--|
| T.L | “Pienso que nadie debería de abusar de ninguna persona, pero desgraciadamente esto sucede continuamente en diversos centros, aunque yo nunca he vivido este caso.” |
| T.L | “Yo creo que en los colegios e institutos es donde se producen más problemas y altercados, porque los niños somos muy crueles.”                                    |

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.1. Causas sociales

Doc.	Pág.	Referencias
------	------	-------------

- |      |     |  |
|------|-----|--|
| G.D. | 2   | “Claro, pero aparte el que reproducen los esquemas de la calle.”   |
| G.D. | 2   | “[...] Hay niños que pasan muchísimo tiempo en la calle con niños muchísimo mayores que ellos y que no aprenden desde luego nada bueno, lógico porque no tienen edad tampoco; y yo creo que es una bola que va, que va, ya te digo, niños de nueve años que están teniendo que ser expulsado porque no respetan al profesor.”  |
| G.D. | 2-3 | “[...] y digo que da miedo porque ya siempre que hemos tenido una reunión sobre este tema, ya claro esto pasa en la calle, pasa en todas partes, los alumnos son los mismos que hay en la calle, repiten muchos esquemas que hay en la calle y entonces ya, pues eso no tiene solución, es el típico mal de muchos... pues ya está, ese es el tema.”   |
| G.D. | 3   | “Eso ha sido quizás lo que en muchas veces hemos planteado allí y hemos tratado de ver por si podría ser un fallo, porque claro siempre el fallo es exterior en lo que pueda pero también tenemos que hacer nosotros un poco de conciencia, y entonces en este conglomerado si enseñamos y no educamos, que puede quizás uno de los temas; yo últimamente he llegado a una conclusión, y sin ir más lejos, ya no sé si por desesperación, yo ya he llegado a decir que predicamos en el desierto.” |
| G.D. | 4   | “Claro, hay la parte, del entorno que es mejor no hablar, el entorno exterior;”  |
| G.D. | 26  | “Pero eso son vivencias tuyas de su camino, ¿no?, de su calle...”  |
| T.L  |     | “En mi opinión todos estos actos son inadmisibles para la sociedad [...] Yo creo que todo esto se debe a la increíble falta de respeto a los demás que sufre nuestra sociedad.”  |
| T.L  |     | “Pienso que es muy injusto pero la sociedad rige estas cosas.”   |

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.2. Causas familiares

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 1** “Porque en su casa los padres no quieren que estén o incluso la policía los coge por la calle y te los lleva ¿qué hace este niño que es menor? Entonces en vez de estar en la calle cometiendo cualquier acto pues están en el centro y es el niño con el que nos encontramos que... ¿qué podemos hacer con ellos si tampoco quieren estar allí? Es decir, ese es el alumno que desde luego en mi centro es el que está dando problemas.”
- G.D. 2** “De que el respeto a los mayores a decaído, de que no se respeta para nada al profesor.”
- G.D. 2** “[...] y te encuentras con la oposición y el enfrentamiento del padre que encima defiende al niño, ahí hay un verdadero problema. Entonces eso tú no lo puedes atajar nunca desde la escuela. Hay un problema de educación a nivel familiar. Hay niños que pasan muchísimo tiempo en la calle con niños muchísimo mayores que ellos y que no aprenden desde luego nada bueno, lógico porque no tiene edad tampoco; y yo creo que todo es una bola que va, que va... ya te digo, niños de nueve años que están teniendo que ser expulsados porque no respetan al profesor, no obedecen al profesor, les da exactamente igual, pero es que luego te encuentras con los padres y dices ¿qué puedo esperar yo del niño? A partir de que el respeto a los mayores ha decaído, de que no se respeta para nada al profesor, yo desde mi perspectiva, yo soy de primaria, cada día son más pequeños cuando empiezan a dar problemas.”



## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.2. Causas familiares

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D.** 4 “Pero yo creo que todo eso parte de lo mismo, yo creo que los padres hoy en día por las ocupaciones o por las labores han delegado todo lo que es la educación en la escuela. entonces parece ser que los niños vienen pues como animalitos, los traen primero a la guardería porque los traen desde los tres años, no falta ni uno, desde los tres años donde los van teniendo en una guardería gratis, porque la nuestra por lo menos es gratis total; entonces llegan allí, no se preocupan de que los niños tengan un material, no se preocupan de que los niños... y tú piensas y dices: yo he tenido a mi hijo y he estado trabajando y yo me he ocupado de que mi hijo fuera vestido, llevara un bocadillo, llevara... eso no se está dando, llevará el material en la maleta, y la disculpa que te dan las madres muchas veces “es que yo estoy trabajando”, “es que yo no me puedo hacer cargo”, “es que no sé cuanto”, pero es que usted lo ha tenido y es que es su responsabilidad no la mía; y yo creo que en muchas familias se ha delegado, no todas lógicamente, no sé a qué nivel, pero no, no se trata de clase social ya, eh?”
- G.D.** 4 “Y muchos problemas familiares se reflejan después en la escuela.”  
“Yo pienso que está más solo, está más solo y perdido.”
- G.D.** 4 “...ah sí! están separados, y efectivamente, padres separados, el tema de las mujeres en el mundo del trabajo, que es lo que tú estabas diciendo, eso se nota también, es decir que ahí el alumno por supuesto tiene más incidencias negativas sobre él que quizás en otras épocas.”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.2. Causas familiares

Doc.	Pág.	Referencias
------	------	-------------

- |      |   |  |
|------|---|--|
| G.D. | 5 | “...y no solamente en el mundo laboral porque a mí se me dan muchísimos casos de madres, bueno, padres o madres que no están trabajando indistintamente puede ocurrir en padres y madres y están tomando café tranquilamente y no están en su casa por las mañanas, o se olvidan de recoger a los niños; porque yo he tenido niños hasta las tres y media y las cuatro de la tarde, por no llamar a la policía, en el centro y he estado, yo, allí sin comer. O sea, yo creo que sí hay un abandono familiar hacia los niños, no quiero decir que no les quieran, que yo, dios me libre de dudar del amor paterno o materno pero sí que hay un cierto... yo me preocupo más de mi que de mis hijos o no me preocupo tanto como debiera de mis hijos.”                        |
| G.D. | 5 | “[...] que es realmente a lo que los padres deben de mandar a un niño a un centro, para que los enseñemos, para prepararlos para algo. Educar, debe venir educado de su casa y yo colaboraré con esa educación, es decir, que para mí la educación es sociedad, padres, profesores, todo, pero el enseñar...”  |
| G.D. | 6 | “Entro a descansar y no me muevo de mi aula porque es con lo que disfruto, no disfruto teniendo que regañar a un niño diciéndole ¿por qué no traes el libro? o quítate la gorra o por favor no tires la papelera, ¿por qué has tirado el papel al suelo?, es decir, eso lo hacen porque lo hacen en su casa, en la calle y nadie les ha dicho nada. [...] también se da el caso de muchos padres que vienen porque tú los llamas porque el niño tiene determinada actitud en el centro y de entrada te dice, yo sé cómo es mi hijo, entonces te viene a contar que el niño reproduce en la casa pues lo mismo, o sea que también ves casos, y yo de muchos, de estar los padres encima y de decir bueno, ¿y yo que hago? dígame usted que hago porque no puedo con el niño.” |

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.2. Causas familiares

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 6** “Están los dos, uno los que vienen defendiendo, por lo menos a mí se me han dado los dos casos, defendiendo a los niños; usted se cree que está en un cuartel, y digo, no, estamos en una escuela pero hay que respetar a todos los que estamos en ella, tanto a compañeros como a profesores; no, es que usted se cree que estamos en un cuartel. Eso me lo han llegado a decir a mí, y bueno, yo no entiendo, por ejemplo, la actitud de un padre que viene a quejarse porque hacemos subir a los niños, niñas de siete a diez años; te puedo decir que sería un niño de cuarto porque le hacemos subir las escaleras en fila, bueno y ¿por qué la tienen que subir como caballos? la única manera de que no suban como caballos es que suban en fila, bueno, pues a mí se me ha venido a quejar un padre por eso. Tú te puedes creer, ¿eh?, yo que sé; yo lo veo tan absurdo pues como eso, como ir a una jefatura a decir por qué hacemos subir a su hijo en fila.”
- G.D. 9** “[...], el tutor, para citar a unos padres lo que ha hecho ha sido mandarles cartas a todos, a todos, uno por uno, lo curioso es que han venido los padres de los niños que hay que felicitarlos y los padres de los otros no han venido.”  
“Todo eso está muy relacionado normalmente.”  
“Pero eso siempre ocurre, siempre ocurre.”
- G.D. 12** “Vamos yo tengo uno en concreto que se va y no se enteran de que se ha ido y para volver a su casa pasa por la terraza de la vecina porque le dice que se le ha olvidado la llave, este niño hoy por hoy tiene diez años pero esto lo hacía hace tres, o sea, te estoy diciendo que no tienen un control desde pequeños.”
- G.D. 16** “Esta encuesta pasó por segundo de educación secundaria y un porcentaje elevado, ¡sin hora, sin hora de llegar a sus casas el fin de semana! [...] Pero ahí está, ahí está lo que estábamos hablando del panorama familiar, yo en mi casa ese es el gran conflicto porque ya una tiene una edad que quiere tirar más de lo que debe, y la verdad es que se te plantea un problema en casa: mis compañeros van sin hora.”
- G.D. 17** “Exactamente...hay padres que son impotentes pero hay padres que son permisivos.”  
“Lo primero que le dijo al padre fue: A mi no me pongas una mano encima porque te denuncio.”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.2. Causas familiares

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 9** “[...], el tutor, para citar a unos padres lo que ha hecho ha sido mandarles cartas a todos, a todos, uno por uno, lo curioso es que han venido los padres de los niños que hay que felicitarlos y los padres de los otros no han venido.”  
“Todo eso está muy relacionado normalmente.”  
“Pero eso siempre ocurre, siempre ocurre.”
- G.D. 12** “Vamos yo tengo uno en concreto que se va y no se enteran de que se ha ido y para volver a su casa pasa por la terraza de la vecina porque le dice que se le ha olvidado la llave, este niño hoy por hoy tiene diez años pero esto lo hacía hace tres, o sea, te estoy diciendo que no tienen un control desde pequeños.”
- G.D. 16** “Esta encuesta pasó por segundo de educación secundaria y un porcentaje elevado, ¡sin hora, sin hora de llegar a sus casas el fin de semana! [...] Pero ahí está, ahí está lo que estábamos hablando del panorama familiar, yo en mi casa ese es el gran conflicto porque ya una tiene una edad que quiere tirar más de lo que debe, y la verdad es que se te plantea un problema en casa: mis compañeros van sin hora.”
- G.D. 17** “Exactamente...hay padres que son impotentes pero hay padres que son permisivos.”  
“Lo primero que le dijo al padre fue: A mi no me pongas una mano encima porque te denuncio.”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3. Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 1** “Yo creo que va en aumento siempre y cuando los alumnos, sobre todo en secundaria, no tienen interés ninguno. La mayoría de los alumnos no tienen interés por estar estudiando y conseguir algo. Si los alumnos que saben que van a ir a un bachillerato, en esos grupos normalmente no hay problemas o simplemente la típica rencilla, pero no esa violencia física o más psíquica, porque se da entre los propios cursos en los que saben que van a promocionar, que se van a quedar el próximo año allí y que lo que están es por pasar el rato. Porque en su casa los padres no quieren que estén o incluso la policía los coge por la calle y te los lleva ¿qué hace este niño que es menor? Entonces en vez de estar en la calle cometiendo cualquier acto pues están en el centro y es el niño con el que nos encontramos que... ¿qué podemos hacer con ellos si tampoco quieren estar allí? Es decir, ese es el alumno que desde luego en mi centro es el que está dando problemas.”
- G.D. 1** “Hombre, en la incidencia sí influye en lo que tú estás comentando, en que sea un centro o un sitio u otro, ahora, yo creo que hay un par de factores claves de lo que pasa, que uno en varias reuniones, y eso que hemos tenido..., a mi me ha dado hasta un poco de miedo decirlo porque en aumento va, eso yo creo que todos estamos de acuerdo, en aumento va, pero entonces enseguida te lleva ya a una segunda conclusión: en el mismo aumento, o incluso un poco menos, de la calle; y digo que da miedo porque ya siempre que hemos tenido una reunión sobre este tema, ya claro esto pasa en la calle, pasa en todas partes, los alumnos son los mismos que hay en la calle, repiten muchos esquemas que hay en la calle y entonces ya, pues eso no tiene solución, es el típico mal de muchos... pues ya está, ese es el tema. Después, en el tramo este en concreto, pues yo estoy de acuerdo con Pilar, en el nuestro, es decir, si lo miras, el año pasado estuvimos también en un grupo de trabajo viendo y estudiando pues sobre todo periódicos y tal... en la misma fecha que aquí estábamos con el tema y hubo un montón de casos, no sé si lo recordáis y efectivamente la gran mayoría eran sobre todo terceros de la ESO. Antes en EGB, BUP, pues el octavo suponía esa criba, al instituto sólo llegaban los alumnos que tenían ya el interés, que dice Pilar, en hacer algo y ahora llegan todos y eso evidentemente se nota.”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3. Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 5** “Yo creo que además hemos dado en un punto, estamos hablando de educación, es decir, educar a los niños y yo creo que eso nos llega muchas veces a desmotivar al propio enseñante. Porque yo puedo maleducar al que viene educado pero es que muchísimas veces nos tenemos que tirar la hora entera intentando educar, o que se comporte un niño cuando no puedes estar enseñándole tu materia...”
- G.D. 5** “¿Cuántas veces nos hemos comentado entre nosotros, es que no he podido dar clases y eso, como decía, no va en perjuicio del que no quiere, al que le tienes que decir ¿por qué no te sientas en condiciones?, abre el libro, quítate la gorra, no insultes a tu compañero, porque aquel a salido a hacer un problema, y estás por debajo, traidor, tú lo has hecho!, es decir, eso no se da en los grupos buenos, hay grupos fabulosos donde no tienes que regañar ni levantar la voz; pero hay grupos en los que te tiras la hora entera regañándoles y sales de la clase por la puerta y lo que vas es hastiado, diciendo cada vez con menos ganas de pertenecer a esta profesión, cuando es la profesión que todos hemos elegido porque nos gusta enseñar nuestra materia no que te tiras la hora entera... y más después nosotros que tenemos una reducción horaria por un cargo y que cuando terminas a las tres de la tarde vas para tu casa y dices bueno...”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3. Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

**G.D. 2-3** “[...] y claro cuando llegan a tercero van pasando automáticamente, que también incide en el estudio de los buenos, yo pienso que la promoción automática ha perjudicado no sólo, bueno ha perjudicado a los malos porque eso no va en beneficio de nadie, pero ha perjudicado sobre todo a los buenos, no tiene ningún objetivo, no tienen ninguna perspectiva, éste se pasa la vida haciendo el idiota y aprueba exactamente igual que yo y además, “bueno aprueba”, ellos visionan que aprueban porque aunque el niño no está aprobado, el niño va a pasar de curso y no lo podemos retener en la escuela. Los puedes retener un año, la secundaria ya es parte del instituto, entonces, qué haces con el niño que puede repetir. Dicen que llegan sin saber leer, sí, y qué hago, y qué hago; si lo tengo en grupos de apoyo y lo tengo en grupos de compensatoria y al niño no le da la gana, da exactamente igual, no va a aprender y no lo puedo retener en la escuela ni lo puedo derivar hacia otra parte que no sea el instituto y entonces va a coincidir el que saca un cinco con el que saca un diez, tiene la misma nota, tiene un PA pero le da exactamente igual sacar un cinco que sacar un diez; el que es malo no va a tener un PA pero le da exactamente igual porque va con su grupo. Entonces yo creo que todo eso es un cúmulo de situaciones que bueno va perjudicando el ambiente escolar en general.”

“Ya cuando llegan con catorce, quince, dieciséis años, aguántatelo ahí, un tío que no quiere estar, que te saca medio metro de estatura y que te lo tienes que meter en clase y que muchas veces llegan al enfrentamiento físico porque es a lo que están acostumbrados; mientras son pequeños tenemos problemas, pero yo lo comprendo cuando llegan al instituto es que es el remate; pienso ¿eh?, yo no sé...”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3. Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 3** “Ya muchas veces nos hemos planteado a nivel de grupos de compañeros, y eso, el tema si es que enseñamos más que educamos o educamos más que enseñamos, es decir, la piedra de toque: si nos dedicamos mucho a enseñar y el tema educativo lo vamos dejando a parte [...] yo últimamente he llegado a una conclusión, y sin ir más lejos, ya no sé si por desesperación, yo ya he llegado a decir que predicamos en el desierto [...] que prácticamente todo lo que nosotros intentamos meterle cuando salen a la calle desaparece. Nosotros como colegio religioso tenemos un ideario y el tema religioso lo llevamos... lo lógico, lo lógico es que un porcentaje elevado de esas alumnas al menos sintieran el apoyo religioso y participaran en algo. Eso no se da, eso no se da, ojo, y vienen de un centro religioso y que nosotros estamos machacando desde que entra el niño en tres años hasta que sale en cuarto, nosotros trabajamos los valores mensualmente y ahora llega uno a la conclusión bueno y ¿de qué?. Porque realmente, realmente al final, es decir, si tenemos que recoger, se recoge un mínimo, lo que hace años recogíamos un porcentaje elevado, cada vez estamos recogiendo menos, entonces, ¿qué ocurre aquí?”



## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3 Causas educativas (formales y no formales)

Doc.	Pág.	Referencias
------	------	-------------

- |      |   |  |
|------|---|--|
| G.D. | 1 | “Hombre, en la incidencia sí influye lo que tú estás comentando, en que sea un centro o un sitio u otro...”  |
| G.D. | 2 | “De que el respeto a los mayores a decaído, de que no se respeta para nada al profesor. Yo en mi perspectiva, yo soy de Primaria... y cada día son más pequeños cuando empiezan a dar problemas.”  |
| G.D. | 4 | “Efectivamente ustedes saben los que conozcan más o hayan visto el tema nuestro, las vías por donde marcha, y dentro de eso como ustedes saben, el alumnado nuestro es un alumnado que dentro de todo es poco conflictivo en general, hombre hay aspectos negativos como hay en todos los sitios; yo muchas veces digo, y quizás tache de más, yo lo que... por ejemplo el alumnado nuestro a partir de segundo para arriba que es cuando ya nosotros, normalmente, notamos una pequeña diferencia. Yo lo que le noto en conjunto es que el alumnado va perdiendo un factor muy importante que es la vergüenza, sí, sí, además lo digo así; es más, si ha encartado decírselo a un alumno se lo he dicho. Eso bajo mi punto de vista, en el aspecto este es un factor que veo yo que en el alumnado se está perdiendo. No tienen vergüenza. O sea, no son alumnos que te van a rajar esto ni te van a hacer esto otro pero tú les ves en la forma de actuar o en la forma de participar que bueno dices, éste no tiene vergüenza ni de la mala.” |

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3 Causas educativas (formales y no formales)

Doc. Pág. Referencias

- G.D.** 7 “[...] son los típicos niños que cuando llegaban a octavo de EGB pues abandonaban, o se iban a otra parte; y ahí es donde están los problemas, y sin embargo saben que tienen que seguir, son los que más problemas dan cuando ellos son conscientes realmente de que no están a la altura de los demás. Mientras están en la primaria, están teniendo apoyo, están teniendo tal, están tirando, y lo llevan mal, pero también son más pequeños, están menos maleados, pero cuando llegan a determinada edad, ellos se hacen conscientes o son conscientes de que han repetido un año, habitualmente repiten un año en la primaria, ya ellos se van dando cuenta de que ellos ya no llevan el nivel de los demás y que ellos ahí no pintan nada, y ese es el problema, creo yo. Porque son normalmente niños que no son de familias conflictivas por llamarlo entre comillas ¿no?, familias desestructuradas sino que han repetido un año y que no llegan, “es que no les gusta estudiar”, pero mire usted, “no le gusta estudiar pero tiene que estar aquí”, qué tiene que ver que tenga educación como sus compañeros, que no se comporte mal, no, “es que no le gusta estudiar, es que no le gusta estudiar” y lo arreglan con el no le gusta estudiar y realmente es ahí donde el niño se hace, en ese período de la secundaria, porque ellos ya ven el paso de primaria a la secundaria, porque antes no se veía, antes era todo la EGB y llegaban hasta octavo, y ahora cuando es el paso a la secundaria yo creo que ahí se hacen ellos conscientes de que no van a hacer nada.”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3 Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 7** “Nosotros nos dimos cuenta cuando se hizo todo lo que servía para que un niño pasara hasta sexto sin saber leer, más vale que repita en segundo y que por lo menos aprenda unas instrumentales básicas, pues bueno niños que han repetido una vez, que no han dado excesivos problemas, pero que siempre ha ido a trancas y barrancas, y que tú sabes que no van a dar más, sin ser niños que a lo mejor puedan pertenecer a integración, quiere decir que no tengas unas capacidades normales o normalizadas y llegan a sexto, no es que den problemas pero si es el típico que, bueno pues que no hace nada, que charla, se va viendo atrás continuamente”
- G.D. 8** “Yo te puedo decir, y tengo a niños de primaria y de secundaria en mi centro, y yo te puedo decir que niños que no han dado problemas hasta sexto que han ido mal en los estudios, que han pasado, que han repetido sexto o cuarto, donde sólo puede repetir en cualquier ciclo. Nosotros nos dimos cuenta cuando se hizo todo lo que servía para que un niño pasara hasta sexto sin saber leer, más vale que repita en segundo y que por lo menos aprenda unas instrumentales básicas, pues bueno niños que han repetido una vez, que no han dado excesivos problemas, pero que siempre ha ido a trancas y barrancas, y que tú sabes que no van a dar más, sin ser niños que a lo mejor puedan pertenecer a integración, quiere decir que no tengas unas capacidades normales o normalizadas y llegan a sexto, no es que den problemas pero si es el típico que, bueno pues que no hace nada, que charla, se va viendo atrás continuamente.”
- G.D. 8** “Sí, yo llevo poco tiempo en esta ciudad, centro archiconocido como, bueno el Ortega, ¿no?, muy bueno cuando te dicen que el Príncipe o el reina Sofia, tu dices: “uuf, cuidado con lo que te puede venir.”
- “Es que se aburre...”
- “[...] bueno, dos los hemos mandado al aula de modificación de conducta porque, como primero, no saben leer ni escribir, no quieren estar allí, y a lo que se dedicaban era a taponar las cerraduras y dos que no sabemos donde están porque ni cuando va la asistente social hay nadie en su casa...”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3 Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

**G.D. 11-12** “Mira, de todas formas, la problemática creo que queda aquí bastante clara, a mi lo que me gustaría comentar, ante esta serie de incidencias que hay, que considero que el profesorado, hablando en el argot nuestro, está quemado. Yo al menos conozco, o quiero conocer, a la gran cantidad de docentes de Ceuta, llevo aquí casi toda la vida desde el año cincuenta y cinco, no hay uno que no esté quemado. Ese es el problema.”

“Es un problema de impotencia.”

“De impotencia, efectivamente, problema de impotencia, o sea, que se ve, es que yo muchas veces como es lógico entre compañeros que son de distintos centros, y tal, y sacamos la conversación y están la gente achicharrados, la gente ya esperando que llegue la jubilación. Yo conozco mucha gente y quizás yo era uno de ellos, que pensaba, bueno uno sigue, pero es que hoy estás viendo a la gente diciendo que se va y el que coge una canalización en otro sitio que no esté en el aula ese dice, y me han dicho a mí personajes muy conocidos, yo mientras pueda no vuelvo al aula. Eso es muy grave para un sistema educativo pienso yo, eso por un lado. El alumnado que estamos viendo que cada vez está despegando más, yo por mis características del centro, yo creo que se está perdiendo un poquito el respeto, la educación, y quizás un poquito de poca vergüenza como dije al principio, eso por otro lado. Y hay otro factor que es el padre, que yo el otro día precisamente con algunos que recibo, a mi me daba por pensar, no sé si estaré equivocado ¿es qué es más difícil ser padre hoy ante la sociedad que tenemos? Porque yo no sé que os pasará a vosotros pero muchos padres llegan allí, es que no saben que hacer. El niño se lo monta por encima de él, y te dice: ¿y que hago? Si es que no puedo. Esta es una frase que dicen continuamente.”

“Sí.”

“Sí.”

“Si no pueden ellos ¿cómo vas a poder tú? [...] y ellos tienen a uno, pero nosotros tenemos a treinta....”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3 Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

**G.D. 11-12** “Efectivamente., efectivamente, esa es la respuesta..”

“Ellos tienen métodos para poder decir, te quito el fin de semana, te quito... ¿tú que le vas a quitar? ¿mandarlo tres días a su casa? Si encima para ellos es un premio.”

“...les da igual, les da igual.”

“Yo a veces los he castigado a quedarse en el instituto porque no he querido echarlos.”

“Claro.”

“Y le quitas la televisión... y tiene otra.”

“Pero si tú le echas tres días, como es el caso nuestro, y te los ves por la calle continuamente. No tienen el poder, los padres, ni el poder de mantener a sus hijos en la casa y muchas veces cuando yo se lo he recriminado a alguna madre o algún padre le digo: es que lo que yo no puedo es echar a tu hijo como castigo, y que tú tengas el premio de que esté en la calle porque a mí qué me cuentas ahora de que no puedes con el niño. Es la única manera de que... y me dicen ¡es que se me ha escapado! Cómo se te puede escapar un hijo de tu casa y no darte cuenta. Pues ocurre... Vamos yo tengo uno en concreto que se va y no se enteran de que se ha ido y para volver a su casa pasa por la terraza de la vecina porque le dice que se le ha olvidado la llave, este niño hoy por hoy tiene diez años pero esto lo hacía hace tres, o sea, te estoy diciendo que no tienen un control desde pequeños. ”

**G.D. 14** “Y tenemos la suerte en un centro pequeño, con muchos alumnos pero pequeño, entonces es muy fácil controlar, es mucho más fácil que para los que tenéis un centro grande.”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3 Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 19-20** “Otra cosita nada más con lo que habéis comentado. Yo digo una experiencia curiosa también porque..., esto no es muy popular pero vamos. Muchas veces está pasando que parece que ya somos nosotros nada más, un poco, los que debemos mantener o es el, quizás por miedo o por lo que sea es decir, es el jefe de estudio...que va recayendo... sí, claro, eso es verdad... eso parece como que el tema recae directamente... y ellos de alguna manera están empezando a sentirlo así, ¿eh? Hombre, no digo con todo, cuidado, generalizar es... está el profesor, yo creo que los que estamos aquí nos sentimos profesores y que lo de jefe de estudio es algo circunstancial, ¿no? Pero a mi me ha pasado, es decir, yo estuve una temporada de dos años que estuve de jefe de estudios vi la luz y lo dejé, ¿no?; y alumnos que había el año anterior y que no conocían normalmente...pues a mi me llegó a decir: pero usted... (me dijo “usted”, menos mal) usted quién es ahora, usted ya no es...efectivamente, como diciendo a ti que te importa, a ti que te importa, eso al jefe de estudios nuevo...”
- “...ya no eres jefe de estudios.”
- “Sí, sí... y creo que algunas veces, y no quiero tampoco... creo que se abusa de la figura del jefe de estudios...”
- “Sí, eso es verdad.”
- “...y que eso va en perjuicio del profesor como tal dentro del aula, es decir, tu tienes que mantener tu clase en un orden, hay veces que se “te sale” y para eso podemos estar en un cierto momento nosotros. Pero yo creo que ya es demasiado, ¿no? El que te traigan a un niño... es que no me deja dar clase, bueno... pero si no te deja dar clase tú tienes que tener unas “armas”, ¿no?”
- G.D. 19-20** “Claro...”
- “... y yo creo que el profesor dada la impotencia a la que se ve, y viendo que precisamente nosotros como “figura”, con el hecho de tener la etiqueta de jefe de estudios, quizás pues nos tienen un poquito más... abusan del hecho de mandarte...”
- “Pero eso es un error, eso es un error...”
- “Exactamente, eso es un gran error.”
- “Están perdiendo delante de ellos...”
- “Porque luego hay profesores que habitualmente...”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3 Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 20** “Porque luego hay profesores que habitualmente... y cada día necesitan al jefe de estudios, y eso no es normal.”
- “Eso que estáis diciendo es cierto realmente y yo lo vivo igual que lo vivís vosotros, o sea, llegamos a un punto en que ya entras en el aula y dices bueno, “a ver qué hay...” Pero es que hay otro problema y es que, como hemos comentado antes, hay muchos profesores, muchos, que están hartos, como has dicho tú: “que están quemados”. Entonces parece como si la disciplina del centro no fuera con ellos...”
- “... ya que estamos, el problema es que si hay un alumno sentado en el suelo y yo paso le digo: “levántate” pero a continuación detrás mía pasa otro profesor y no le dice nada. Y si lo veo comiendo chicle digo: “tira el chicle” y hay otro profesor que no, y si está con la gorra, quítate la gorra, y otro profesor no se lo dice... entonces hay... nosotros tenemos unas normas de convivencia, que hicimos este año, para que todo el mundo supiera qué cosas no debemos permitir de manera generalizada y que en otras... bueno, te puedes relajar. Pero si yo digo que no se come chicle y después entra alguien y si lo deja, o al revés, yo le dejo y el otro no, pues entonces a los chavales los estamos volviendo locos y resulta que al final la disciplina es de tres personas, o de dos personas o de una persona según sea jefe de estudio o director o los jefes de estudio que haya.”
- “En muchos sitios de la Península, lo sabéis, tienen muchísimos problemas y el jefe de estudio es a dedo, es a dedo, no, no, que es a dedo, nombrado a dedo.”
- “Sí, sí... no quieren, nadie quiere.”
- “Es un cargo que...”
- “No quieren.”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3 Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 20** “Es normal, no lo quiere nadie. Pero es por eso, yo lo que muchas veces me planteo es que si en un centro yo me pego... yo como profesora puedo estar, no sé, a parte de mis dieciocho horas pues cuatro o cinco más, oye, si eso no funciona me estoy fastidiando yo a mi misma. Lo normal es que estés tan implicada, hombre no tan implicado como un jefe de estudios, pero al menos sí con lo más llamativo, o sí con las normas más elementales de convivencia, y como dices tú, hay mucha gente que lo hace, pero hay otros muchos que parece como si no fuera con ellos. Y eso sí crea un problema, sin quitar la problemática que crea el alumnado que es la base de todo esto, que no estoy aquí quitando...”



## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3 Causas educativas (formales y no formales)

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 20** “Claro, pero yo no sé si... pero además eso te lleva..., es decir, grandes donde tenemos setenta, ochenta y cuatro compañeros y a lo mejor hay quince, veinte que te echan una mano en todo; tú dices “no, oye la gorra fuera” entonces esa es la mala, ¡ésta, hija puta! Claro, como has pasado por el lado de otro y no te ha dicho nada, o que guay es este profesor, es la mejor. Eso me lo han llegado a decir alumnos de un grupo: “oh, los tres mejores profesores del instituto son éste, éste y éste”. Y tú por dentro estás diciendo “Ay, si yo pudiera decirle a los niños...porque no colabora conmigo”, cuando es verdad, tú eres la última cabeza, pero la última cabeza es la que toma la decisión [...] Tú entras por ahí... pero claro llega...cómo que el mejor profesor es...claro el mejor profesor porque nunca le ha puesto un parte, nunca le ha llamado la atención... porque si ha tirado el papel al suelo, es decir, eso es una labor de todos. Claro, que yo no te digo que es al profesor es que le guste que le niño lleve la gorra...sino porque como es cierto, estamos quemados, llega un momento en el que dices: “yo vengo, doy mis clases y cuando termine mis clases me voy. Y no me implico”. Cuando antes pues tú trabajabas a gusto y trabajabas todas las horas habidas y por haber porque no te encontrabas con esto, ¿no?”
- G.D. 20** “Pero si no hay una implicación de todo el profesorado en las mismas normas estamos igual que en una familia, si la madre permite y el padre no, al padre lo odiarás y a la madre la amarás, la adorarás y eso ocurre, ocurre. Y en el colegio pasa igual, lo que pasa es que en el colegio somos un montón de gente, gente que se implica más, gente que se implica menos, gente que no quiere problemas y que dice: “que queréis comer chicle, comed chicle” y entonces, claro, el que no permite siempre es el malo, y al final éstos que tanto permiten cuando tienen un problema pues siempre terminan recurriendo al mismo sitio y entonces tú te tienes que retorcer las tripas...”
- G.D. 20** “...en fin porque siempre ocurre, pero eso siempre ocurre, y yo creo que seguirá ocurriendo y además la desidia, la falta de interés que también se contagia a los profesores. Yo tengo ya gente muy mayor en el centro, muy mayor en el centro, que ha estado toda su vida dando séptimo, octavo de EGB que tenía los papeles para aumentarle hasta los setenta años y ha dicho: “Me voy, me voy”, y se va.”

## 2. CAUSAS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO

### 2.3 Causas educativas (formales y no formales)

Doc.	Pág.	Referencias
------	------	-------------

- |      |  |   |
|------|--|---|
| T.L. |  | “Los profesores consienten demasiado a algunos alumnos y estos cogen tanta confianza que creen que pueden ir mandando a los demás y le pegan a todo el mundo y van de guays. También que hay profesores que no hacen caso a los alumnos cuando sufren algún problema y esto provoca el miedo entre esos alumnos.”   |
| T.L  |  | “Con respecto a los profesores también hay que decir que hay muchos que no hacen ni el huevo, aunque hay otros que hacen bastante bien su trabajo. También hay que destacar o señalar que mucho profesores se suelen dejar guiar por como le cae el chaval o chavala para ayudarle o no ayudarle. Esto pienso que es injusto porque todo el mundo debería ser considerado igual. Y nada más solamente señalar que las calificaciones en cursos avanzados son importantes y que los profesores deberían ayudar y no intentar joder.” |
| T.L  |  | “Que los profesores hagan más caso a los alumnos/as.”   |
| T.L  |  | “Yo pienso que se dan muchos casos de violencia y no relucen porque muchos profesores pasan de nosotras y no nos hacen caso, digo algunos porque otros te ayudan a recuperarte y no te hunden más.”   |

### 3. PROTAGONISTAS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

#### 3.1. Agresor

##### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 1** “[...] La mayoría de los alumnos no tienen interés por estar estudiando y conseguir algo. Si los alumnos que saben que van a ir a un bachillerato, en esos grupos normalmente no hay problemas o simplemente la típica rencilla, pero no esa violencia física o más psíquica, porque se da entre los propios cursos en los que saben que van a promocionar, que se van a quedar el próximo año allí y que lo que están es por pasar el rato. Porque en su casa los padres no quieren que estén o incluso la policía los coge por la calle y te los lleva ¿qué hace este niño que es menor? Entonces en vez de estar en la calle cometiendo cualquier acto pues están en el centro y es el niño con el que nos encontramos que... ¿qué podemos hacer con ellos si tampoco quieren estar allí? Es decir, ese es el alumno que desde luego en mi centro es el que está dando problemas.”
- G.D. 8** (A la pregunta de si existe algunos rasgos identificativos del agresor) “... no.”
- G.D. 8** (A la intervención del moderador sobre si cualquier alumno te puede sorprender con algún comportamiento violento) “Sí.”
- G.D. 9** “Yo quería comentar una cosa en cuanto a eso que dices tú de que ya ni siquiera de donde provengan, ya no se marcan una pautas preestablecidas; pero en mi centro hay alumnos que son conflictivos, que son problemáticos como en todos, ¿no? Pero no necesariamente agresivos, o sea, hay alumnos problemáticos que no crean ningún tipo de conflicto en cuanto a agresividad o mal comportamiento con el resto de los compañeros.”
- “... Sí, eso es cierto.”
- G.D. 9** “Son cosas muy distintas.”
- “...o sea, es que no sé si estamos hablando de todo mezclado, porque hay chavales que comentan, que hablan, que dan la lata en clase, que no aprueban, que no van a aprobar en la vida, que dices tú que pesados, que conflictivos porque te molestan pero jamás crean ningún conflicto en el aula y otros que en clase están callados pero que tú les ves que tienen una carga agresiva que no es normal.”

### 3. PROTAGONISTAS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

#### 3.1. Agresor

##### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 9-10** “Esta mañana hemos tenido un problema con un chaval, de una pelea que tuvieron ayer; el chaval tiene quince años, acaba de entrar en el instituto, este curso, fue verlo así dos veces y pensar ¿a ver por dónde le entro?. El chaval vive en una familia, son doce hermanos, la mayoría, él es el más pequeño, todos y todas están trabajando, unos en la península y otros aquí, es musulmán, pero están perfectamente integrados en la península y aquí, él es el más pequeño y hoy ha venido al instituto con una hermana mayor y nos explicaba que todos están trabajando, y si no trabajando y estudiando, a la vez , dentro y fuera, y que en el pequeño se han volcado, solamente hay que ver la forma de mirar que tiene...”
- “Eso va al hilo de lo que comentabas antes, que no necesariamente hay ningún tipo de patrón...”
- “No responde así a un prototipo...”
- “No.”
- “A veces sí.”
- “Claro, pues al que se ve...”
- G.D. 11** “Ya cuando hablamos de la actitud de este chico en el colegio es el antiprototipo de matón que tú me estás diciendo, y con cara de bueno, y ¡después habla con él...! inteligente, o sea, con esa estatura para hacerse respetar fuera del instituto, que fuera del instituto es un personaje. Para hacerse respetar, imagínate, o sea, que el matón grandote del que te viene “mi hermano el de zumo sol”, eso qué va... para nada. Es lo que decía Concha, es éste, qué recursos utilizará, si amenazas de alguien que... armas, no sé, te lo digo pero vamos que...”
- G.D. 11** “Pero yo creo que son de los que utiliza la manipulación.”
- G.D. 11** “Tiene cara de bueno.”
- G.D. 11** “Más la manipulación y la agresividad verbal que la fuerza física.”

### 3. PROTAGONISTAS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

#### 3.1. Agresor

##### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 12-13** (A la aclaración del moderador si el uso del término “niño” se refiere al género del agresor) “No, no, es genérico.”
- “Es niño, niña. Hay un aumento, no sé si en vuestro centro igual, también falta de educación, de falta de... incluso de agresividad por parte de las niñas.”
- “...en niñas.”
- “Igualdad de sexos, eso es un paso adelante importante.”
- (A la aclaración del moderador sobre si existe diferencia entre los comportamientos de los agresores en función del género?) “Física.”
- “Sí, física pero verbal no.” “Lo de la verbal ha existido siempre, eso no es nuevo.” “Pero verbalmente pasamos también a la amenaza psicológica, al maltrato psicológico.”
- “Sí que la hay. En general hay más agresividad en los chavales que en las chavalas, en general, no significa que ellas no sean agresivas.”
- “Pero hay más maldad, más maldad...”
- “Yo en cambio sí he visto aumento en niñas, es curioso, este año yo tengo mayoría de niñas.”
- “Pero sigue habiendo más en niños.”
- “Sí, sigue habiendo más.”

### 3. PROTAGONISTAS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

#### 3.1. Agresor

Doc.	Pág.	Referencias
------	------	-------------

G.D. 12-13		<p>“La niña sigue teniendo más mala uva a la hora del aspecto verbal que un niño. Te lo digo porque yo he tenido...”</p> <p>“Verbalmente sí.”</p> <p>“Verbalmente como un grupo de alumnas cojan a otra por banda, pobrecita.”</p> <p>“Los tres expedientes que tengo abiertos ahora mismo son tres niñas de insultos y amenazas a profesores. Uno a Rebeca y a dos profesores, incluso de escribir en la pared para que lo vea el profesor, “Guarro”, “Borracho” y otro en la mesa “te odio, hijo de puta.”</p> <p>“Psicológicamente las niñas son más duras, es que ésta ha sido un arma de toda la vida, nosotras no nos hemos pegado habitualmente, nunca, pero claro si no te pega... alguna cosa hay que buscar.”</p> <p>“...y entonces, yo, cuando ha habido cualquier cosilla, por supuesto la niñas están por encima del niño. Primero porque maduran antes, eso está clarísimo, y segundo que van con doble intención, que el niño normalmente o el alumno, al menos, lo que yo he percibido, no llega.</p> <p>“Efectivamente, son más puntiagudas en ese aspecto. Y las niñas, cuando hemos tenido algo de este tipo entre niñas, tiene tela. Hemos preguntado, bueno que ha pasado aquí, horroroso, horroroso...”</p> <p>“Los niños cuando se pelean finalmente terminan haciendo las paces al cabo del tiempo, y las niñas no.”</p> <p>“Las niñas no, que malas somos.” “Vamos a muerte.”</p>
------------	--	--

### 3. PROTAGONISTAS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

#### 3.1. Agresor

##### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 12-13** “Nosotros tenemos una niña más este año y el año pasado, que es de las que decías tú antes, de las que no es una niña agresiva, es una niña conflictiva pero no agresiva. Y en concreto tuvo un incidente con uno de estos famosos que os he mencionado antes y aquello si que hubiera sido para que tú lo grabaras, pero en vídeo, o sea, la cara de éste no se la he visto yo ni con un profesor, y me miraba a mi como diciendo mira lo que me está haciendo, y la niña... y el otro, así, blanquito, no sabía cómo reaccionar ante la niña; vamos que la niña quedó allí...y éste me miraba a mí, como diciendo...ayúdame, no lo entiendo esto.”
- T.L** “[...] estos cogen tanta confianza que creen que pueden ir mandando a los demás y le pegan a todo el mundo y van de guays.”
- T.L** “Siempre que ven a alguien más débil que ellas se meten con él. Yo creo que los jóvenes que se meten con estos niños lo hacen para hacerse más guays, lo que para mi se vuelven unos matones.”
- T.L** “Yo conozco a una persona que se cree mucho, le planta cara a quien le conviene pero esos si siempre a los más tontos pero como no le pueden plantar cara a otro superior a él porque sabe lo que le puede ocurrir.”
- G.D. 18** “Sí, porque se siente un poco como el jefe, él no puede permitir que tú lo dejes en un lugar por debajo, sí, el se siente un poco el líder, un poco... no puede permitir que los demás vean que tú estás por encima de él... ¿no? El es más chulo que nadie; y la verdad es que sí”

### 3. PROTAGONISTAS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

#### 3.2. Víctima y testigo

##### Doc. Pág. Referencias

**G.D. 12-13** “Vienen y dicen: Concha es que este niño...”

**G.D. 13** “Yo más que antes no lo sé, yo lo que sí te digo es que probablemente no le ha afectado; eso también lo vi yo en el cuestionario, y de eso he oído hablar en la televisión también. El niño que, coloquialmente como decimos, lo están machacando y está aguantando, y está callado, él lo puede aguantar, los compañeros no, esos sí que vienen.”

“Lo denuncian.”

“Y si eso es machacado ya, eso le da igual ante eso sí son los chavales solidarios, aquí uno que le está haciendo la puñeta a uno, un día y otro día y otro día, y probablemente la víctima no, pero sus compañeros vienen.”

“Ellos lo que tienen es mucha fuerza.”

“Efectivamente.”

**G.D. 15** “Yo creo que cada vez más, cada vez más e incluso hay niños, ya que les da miedo decírtelo por la mañana, y te dicen: ¿usted va a venir por la tarde?, es que yo voy a venir esta tarde, y me entran al despacho y me dicen: Mire usted... y te cuentan lo que está pasando y cada vez te enteras de más.”

**G.D. 15** “Y algunos, es curioso, te ponen: Testamento, compromiso... al que llegan, claro. Pilar, perdona, te voy a contar siempre lo que pase pero no digas que yo te he dicho que...”



### 3. PROTAGONISTAS DEL MALTRATO

#### 3.3. Cuando el profesor está involucrado

**Doc. Pág. Referencias**

- G.D. 7** “Los mayores problemas ahora mismo los tengo en un segundo y en un primero del “Mare Nostrum”, es decir, que los partes de expulsión los hago yo y allí los niños de robar a los profesores, de insultar...es decir...”
- G.D. 22** “Sí, hay profesores que son agredidos según tengo entendido, no sé, quizás vosotros lo sabéis mejor y se quedan quietos...”
- G.D. 23** “Yo no, yo no... yo he estado en una pelea, en medio, o sea, vamos es que yo no tengo inconveniente, yo nunca he pensado que algún alumno me vaya pegar.”
- G.D. 24** “Hombre, el darte... ¿que te pueden dar?, sí, naturalmente. Lo que pasa es que yo no sé si es que a las mujeres es que todavía algunos nos respetan un poquito porque el niño este agresor que a Gerardo le dio...”  
“Conmigo... a mi no me llegó a pegar. No sabemos si es que...”  
“...coger todo mi material y tirarlo por la ventana. Él se explayó conmigo, pues con mi maletín. Cogió el maletín en la Jefatura y salió por la ventana, a mi no me llegó ni, vamos ni a rozar... yo no sé si también porque había dos alumnos que fueron los que lo cogieron, que no sé si en aquel momento desorbitado me hubiera dado. Pero desde luego no, no llego al instituto pensando ¿hoy me dan o no me dan?”  
“No me planteo que me puedan... sé que tengo un cargo... Pero sin embargo he visto compañeras que le han dado, el año pasado, el antepasado, no, el primer año que llegué aquí... bueno cogieron, a Lola Gimena de Filosofía, por el cuello una alumna...”
- G.D. 27** “Oye que me ha entrado una niña en el aula que no me deja dar clase, que me ha llamado judía, hija de puta, ta voy a matar, te voy a rajar... [...] Sale a la puerta del coche, me acuerdo que llegó Bruno diciéndome: Pilar, ¿has visto el coche de Rebeca? Destrozado, hija de puta, muerte, judía muerte a los judíos...”

## 4. ESCENARIOS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

### 4.1. Lugares

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 6** “En mi centro cuando sucede algo, normalmente sucede en el aula.”  
“¿En el aula?” “Normalmente.”  
“En el mío también, habitualmente...”  
“Que es donde más tiempo están y si surge algún roce es en el aula, luego ellos pretenden...la típica frase “nos vemos en la calle”. Eso ya después, en principio, el roce surge en el aula evidentemente.”  
“En los cambios de clase quizás aprovechan.”  
“Bueno, porque ahí se desbocan, pero que si te empujo, que si me tiras un papel, que si me das donde a mi no me gusta, que si me tiras al suelo la carpeta...”  
“Yo creo que tienen un comienzo y luego van fraguándose hasta que después llegan a la calle que seguramente es donde se ajustan sus cuentas pero el roce puede surgir en el patio, en la calle, donde sea.”
- G.D. 12** “De citarse fuera, en el descampado se citan los del Abyla y los del “Siete”, para que lo sepáis, en el callejón que se cruza digamos...”
- G.D. 13** “[...] se esperan en la salida, hoy por hoy sí se pegan.”
- G.D. 24** “Eso fue en la clase del mío.”
- T.L** “También en el patio hay un grupo de niños y niñas que se las dan de basilones yo tampoco digo que no me meto con nadie ni que tampoco soy santa pero de esa forma no.”
- T.L** “Los otros días iba por la calles y me encontré a un grupo de niños musulmanes que estaban pegando a uno entre todos y ninguno se atrevía a decir algo.”

## 4. ESCENARIOS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

### 4.2 . Curso

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 1** “[...] sobre todo en secundaria, no tienen interés ninguno. La mayoría de los alumnos no tienen interés por estar estudiando y conseguir algo. Si los alumnos que saben que van a ir a un bachillerato, en esos grupos normalmente no hay problemas o simplemente la típica rencilla, pero no esa violencia física o más psíquica, porque se da entre los propios cursos en los que saben que van a promocionar, que se van a quedar el próximo año allí y que lo que están es por pasar el rato. Entonces en vez de estar en la calle cometiendo cualquier acto pues están en el centro y es el niño con el que nos encontramos que... ¿qué podemos hacer con ellos si tampoco quieren estar allí? Es decir, ese es el alumno que desde luego en mi centro es el que está dando problemas.”
- G.D. 1** “En porcentaje, yo ahora mismo sí tengo, por ejemplo, en cuarto (de siete cuartos) hay cuatro menos numerosos porque son los que van a tirar al bachillerato de ciencias que son niños de perfecto comportamiento, sin partes de expulsión, de... vamos incluso por no traer el material no los hay; y hay tres cuartos que están un poco orientados al bachillerato artístico, pero como es el que tiene Dibujo, tiene Música, en ese grupo se meten los alumnos que saben que tienen todo tercero suspenso, que ya han repetido, que no van a seguir estudiando y es donde se dan los mayores conflictos.”
- G.D. 1** “Después, en el tramo este en concreto, pues yo estoy de acuerdo con Pilar, en el nuestro, es decir, si lo miras, el año pasado estuvimos también en un grupo de trabajo viendo y estudiando pues sobre todo periódicos y tal... en la misma fecha que aquí estábamos con el tema y hubo un montón de casos, no sé si lo recordáis y efectivamente la gran mayoría eran sobre todo terceros de la ESO. Antes en EGB, BUP, pues el octavo suponía esa criba, al instituto sólo llegaban los alumnos que tenían ya el interés, que dice Pilar, en hacer algo y ahora llegan todos y eso evidentemente se nota.”

## 4. ESCENARIOS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

### 4.2 . Curso

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D.** 7 “Los mayores problemas ahora mismo los tengo en un segundo y en un primero del Mare Nostrum, es decir, que los partes de expulsión se los hago yo y allí hay niños de robar a los profesores, de insultar... es decir...”
- G.D.** 7 “Yo te puedo decir, y tengo a niños de primaria y de secundaria en mi centro, y yo te puedo decir que niños que no han dado problemas hasta sexto que han ido mal en los estudios, que han pasado, que han repetido sexto o cuarto, donde sólo puede repetir en cualquier ciclo. Nosotros nos dimos cuenta cuando se hizo todo lo que servía para que un niño pasara hasta sexto sin saber leer, más vale que repita en segundo y que por lo menos aprenda unas instrumentales básicas, pues bueno niños que han repetido una vez, que no han dado excesivos problemas, pero que siempre ha ido a trancas y barrancas, y que tú sabes que no van a dar más, sin ser niños que a lo mejor puedan pertenecer a integración, quiere decir que no tengas unas capacidades normales o normalizadas y llegan a sexto, no es que den problemas pero si es el típico que, bueno pues que no hace nada, que charla, se va viendo atrás continuamente.”
- G.D.** 8 “[...] cuando han llegado a primero de ESO sin haber sido niños malos empiezan a no ser conflictivos de pegarle a uno, de pegarle a otro... pero sí el típico niño que no te deja dar clases, o sea, en primero de ESO ya no te deja dar clases porque, ya ahí, es cuando se da cuenta de que ha repetido, que su grupo está en segundo cuando él está en primero, con el que ha iniciado está en segundo y él esté en primero, que él se entera cada vez menos de lo que están hablando, cada vez hace menos en clase, y yo creo que ahí es donde se da cuenta. Se da cuenta aunque él no quiera darse cuenta y aunque nosotros pensemos que no se da cuenta, pero en primero empiezan los conflictos siempre.”

## 4. ESCENARIOS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

### 4.2 . Curso

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 8** “[...] este año hay un “tercero J” que yo sabía que de ese centro podían venir cinco o seis niños problemáticos, porque han dado problemas en su centro, pero han promocionado, repitieron segundo, han promocionado y están en tercero. Esos cinco o seis naturalmente han estado dando problemas desde el principio de curso, cinco o seis, ahora hay una con un expediente abierto, y tres o cuatro, bueno dos los hemos mandado al aula de modificación de conducta porque como primero, no saben ni leer ni escribir, no quieren estar allí, y a lo que se dedicaban era a taponar las cerraduras y dos que no sabemos dónde están porque ni cuando va la asistente social hay nadie en su casa, no sabemos si es que se han ido de la ciudad o dónde, y una que han mandado a Algeciras porque la niña estaba antes allí, lleva dos años aquí y ha empezado a unirse a gente y se ha ido. El grupo ahora mismo de maravilla, incluso el mejor expediente ahora mismo de todos los terceros está en ese curso, de una niña del Ortega. El “tercero F”, no hay nadie que aprueba todo, no hay nadie que apruebe una, no hay nadie que apruebe dos, no hay nadie que le queden tres, uno que le quedan tres y al resto más de seis.”

## 4. ESCENARIOS DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

### 4.2 . Curso

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 22** “... no, porque allí gente que tiene un “tercero E” o un “cuarto A o un cuarto B” y el que tenga un primero de bachillerato pues dirá: “Este año que bien, que a gusto estoy trabajando”. El que tenga un primero de bachillerato y tenga un “tercero D”, “tercero F”, “tercero J” y encima tenga el “cuarto D”, “el E”, no, “el D” no, “el E”, “el F” o “el G” sale de clase que lo que te viene es a llorarte, no me llores, no me llores que llevo seis horas aquí... porque eso, claro, depende del tipo de alumnado con el que estés trabajando.”
- G.D. 22** “Y si no pregunta al que sólo tiene Bachillerato o al que tiene Bachillerato o Secundaria... el que tiene Bachillerato no, no me puedo quejar... a no ser que se tenga que meter con un grupo un día de guardia.”
- G.D. 22** “Sí, pero yo de todas maneras tengo Bachillerato y a un tercero de la ESO, y hombre, evidentemente hay una diferencia abismal, pero...”
- G.D. 22** “Hombre, depende del tercero que tengas porque gente que...”
- G.D. 22** “Un tercero cualquiera, cualquiera, Pilar.”

## 5. SITUACIONES DE ABUSO

### 5.1. Entre iguales

Doc.	Pág.	Referencias
G.D.	13	“Pero verbalmente pasamos también a la amenaza psicológica, al maltrato psicológico.”
G.D.	13	“Hoy por hoy sí se pegan y se esperan a la salida.”
G.D.	13	“Sí, sí, yo las he visto arañarse, a dos, precisamente a dos de las que les tengo expediente abierto.”
G.D.	14	“...es que este niño me ha pegado, es que me ha pegado primero y yo no me voy a quedar quieta.”
G.D.	16	“[...] se ha llevado los bolígrafos del aula de música, y te lo ponen, entonces tú le vas viendo a ellos, porque empiezas a decirle: Ah!, qué le falta a este alumno, y, me he enterado que es el cuarto compás que le ha tenido que comprar la madre y que en el aula de música habéis robado los rotuladores que el profesor de música ha comprado para el aula, que los ha comprado para que no tengáis que estar trayendo, que se os olvida. ¿Robáis?”
G.D.	26	“[...] y al día siguiente, sin decirle nada a nadie, pilló a uno de los que había allí y le sacó una navaja fuera y le dijo: “tú no vuelves más aquí”. Es decir, este niño ha sido un caso excepcional, eso es excepcional...”
G.D.	26	“[...] uno de los problemas que ha tenido en el aula (es una pena que no estuviera aquí Antonio Núñez) es que cuando ha llegado allí, a ellos les encargan muchas labores de tipo “Tenéis que tener la taquilla arreglada para revisión” y lo que ha cogido ha sido a uno: tú, toma, mi taquilla la quiero limpia todos los días.”
T.L.		“Yo creo que a alguna gente no le agreden físicamente si no mentalmente, porque te pueden convencer de que tu eres peor que ella y que ella puede contigo. También porque te exigen que le digas las cosas en clases, en exámenes, etc”
T.L.		“Yo creo que en el colegio se trata muy mal a algunas personas ya sea por que no se integre demasiado o por otra cosa. En el colegio hay ciertos grupos que se creen superiores, conmigo nunca se han metido pero con personas más débiles pues sí. Tampoco es que le peguen ni la amenacen pero le insultan. Yo creo que esto se puede parar siempre y cuando las personas nos concienciamos de que “¿qué pasaría si se metiesen con nosotros/as?” No nos gustaría así que lo mejor es respetar a los demás y darle oportunidades a todos/as.”

## 5. SITUACIONES DE ABUSO

### 5.1. Entre iguales

Doc.	Pág.	Referencias
------	------	-------------

- |      |  |   |
|------|--|---|
| T.L. |  | “Sobre la violencia escolar en los centros se tiene que dejar porque los compañeros del centro cuando ven una pelea se asustan y empiezan a gritar y entonces que la violencia en los centros se elimine, por favor.”   |
| T.L. |  | “Pues a mi me gustaría contar que hay mucha gente (incluyéndome a mi) que con sólo palabras pueden dañar a otras personas como insultándoles, agrediéndoles, y eso les hace que se sientan inferior a los demás, (yo lo hago con buena intención, en plan de broma, pero mis amigos saben que soy así) [...]”   |
| T.L. |  | “Todo lo que he puesto sobre insultos, motes y esconder las cosas, hay gente que (como yo) que lo hace de broma, aunque no sea de muy buen gusto; pero otras personas lo hacen a mala idea y eso me pone de mala leche.”  |
| T.L. |  | “Yo pienso que mucha gente ha sido acosada y amenazada, yo tengo alguna amiga que ha sido amenazada en el mismo centro con una navaja [...] Hay otros casos como en mi clase que hay un niño que están todo el día metiéndose con él porque él quiere llamar la atención y porque se le pase una mosca encima va al profesor. Yo lo he estado viviendo en mi se ha estado metiendo conmigo sin parar porque tengo un defecto. Yo pienso que se dan muchos casos de violencia y no relucen porque muchos profesores pasan de nosotras y no nos hacen caso, digo algunos porque otros te ayudan a recuperarte y no te hundan más. A una chica la ha estado acosando desde que era pequeña y con la ayuda de sus profesores y su familia aquel compañero de clase no la ha vuelto ni a mirar. Esa chica tiene ya 32 años y dos hijos.” |
| T.L. |  | “Otro tema también las amenazas y los insultos porque vayas donde vayas te puedes encontrar a una pandilla de basilones donde te pueden dejar seco [...]”   |
| T.L. |  | “Yo creo que en mi colegio hay violencia pero yo no creo que alguien tenga relaciones sexuales con otra persona compañero del colegio.”   |



## 5. SITUACIONES DE ABUSO

### 5.1. Entre iguales

#### Doc. Pág. Referencias

- T.L.** “Segundo voy hablar del respeto que tienen los compañeros al otro. Yo creo que no respetan, tiene poca vergüenza porque solo se meten con las personas más débiles o que tienen algún problema físico o que tienen algún problema de habla como mi hermana, que se meten mucho con ella y no le dejan en paz. Y encima siempre son los mismos. Y una vez le echaron chicle en el pelo. Pero también hay un niño de mi clase que siempre se meten con él. Porque él a veces se da por listo. En el recreo le tiran el bocadillo, batido o cualquier cosa. Y en la clase le roban los bolígrafos y sus materiales. Tercero hablare de cómo son los otros colegios. En el instituto Camoens he escuchado que hay niños que se agreden con armas. Pero en cambio en las Monjas hay más respeto que en otros colegios porque sólo es de niñas pero ahora están viniendo niños de cursos inferiores.”
- T.L.** “Y las personas que no hacen los deberes se aprovechan de los que lo hacen. Yo creo más que se los piden a los empollones que a los que no lo hacen, que ellos le empiezan a insultar si no se lo dejan. Perdona que escriba mucho pero me estoy desahogando.”
- “Pero en verdad mi compañeros no tienen respeto a los demás ni a los profesores.”
- T.L** “Pienso que la mayoría de las personas son agredidas en los centros, por ejemplo en este centro pasan un poco de ti, como si no fueras nadie, la mayoría de personas que agreden son musulmanes.”

## 5. SITUACIONES DE ABUSO

### 5.1. Entre iguales

#### Doc. Pág. Referencias

**T.L** “Me gustaría decir que la violencia escolar en mi centro se reduce tan solo a la marginación de alumnos con problemas. Ya que tenemos un número reducido de alumnos, en comparación con los institutos, por lo que estamos mucho más controlados. Las agresiones físicas son muy escasas, dándose en muy pocas ocasiones y si suceden, se toman medidas rápidas contra esos alumnos. En mi centro no hay bandas, yo creo que cada clase forma un gran grupo que van a su “bola”. Por último, solo decir, mi colegio es religioso, por lo que no hay ningún judío (me parece que no les gusta ir a colegios cristianos, por algo de su religión), hay bastantes hindúes, que participan en asignaturas como religión, etc; hay unos cuantos musulmanes, en muchas ocasiones son los que están metidos en todos los líos; por lo que oigo decir a mi padre y otros compañeros de otros centros, los musulmanes son los que arman follones con más frecuencia, aunque hay de todo. Y la gran mayoría de nosotros somos cristianos. Y los alumnos de otras centros piensan que somos mimados y tontitos porque estamos en el S. Agustín de Ceuta.”

## 5. SITUACIONES DE ABUSO

### 5.2. A profesores

Doc. Pág. Referencias

- G.D. 13** “Los tres expedientes que tengo abiertos ahora mismo son tres niñas de insultos y amenazas a profesores. Uno a Rebeca y dos a profesores, incluso de escribir en la pared para que lo vea el profesor, ‘guarro’, ‘borracho’ y otro en la mesa ‘te odio, hijo de puta’.”
- G.D. 17** “El alumnos que yo tengo el juicio el viernes... al padre le partió los dientes y al presidente de la Comunidad le pegó, es decir, este alumno a mí me viene la madre a decirme que si es que yo no puedo con él, y que ya agredió a Antonio Cantera en el Abyla y que este año agredió a Gerardo en el mía, y que arma el pitote.”
- G.D. 17** “Yo te voy a contar un caso, el otro día en mí... nosotros trabajamos los lunes por la tarde, pues bueno, se metió un grupito de niños en el colegio, que habitualmente entran y nosotros le permitimos que jueguen al fútbol, así luego no nos rompen los cristales; entonces ellos se meten allí, juegan en el campito, nosotros estamos allí trabajando, y habitualmente se suelen meter. Estos no iban a jugar, estos se lo montaron en el tajado de Educación Infantil, que es de tejitas y las estaban arrancando. Llamamos a la policía, que no se quieren salir, a la portera la tenían mareada y tal... si tu vieras de qué manera se enfrentaron a la policía.”
- G.D. 25** “Es curioso, los que recogen a esta gente agresora suelen ser los alumnos, es decir, el alumno, por ejemplo, ese fue el caso de este chico o esta chica, perdón porque fue una niña la que agredió a la profesora, fue retirada por los propios alumnos, o sea, fueron lo propios alumnos los que no permitieron que siguiera agrediendo a la profesora. Pero claro si tu vas por la calle, como le pasó a este señor, Beltrán, que estaba en el Mercado y le pegaron una puñalada; eso te puede ocurrir porque tú no le puedes caer bien a todo el mundo. No quiero decir con esto, que a lo mejor no me he explicado bien antes, que tú llegues a clase o al instituto o al colegio pensando: “¿me pegarán hoy o no me pegarán hoy?” Yo ya digo que tengo la suerte de que mi centro pues no es demasiado conflictivo en ese aspecto, pero ¿que puede ocurrir?, pues sí puede ocurrir. Sí puede ocurrir y si no te pega el niño te puede pegar un hermano o te puede pegar el amigo pero no es que lo estés pensando...”

## 5. SITUACIONES DE ABUSO

### 5.2. A profesores

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 25** “Ya os he dicho al principio que este año he tenido diez alumnos muy, muy especiales y en concreto con uno de ellos sí me vi en una situación de éstas y, además, fui consciente (que eso fue, quizás, un poco lo malo). Es decir, yo sabía de entrada que ya iba a reaccionar él de alguna manera porque poco le quedaba por donde salir. Pero también es cierto que yo pienso que este tipo de niños, como este en concreto del que yo hablo, y lo digo así de claro, ¡eh!, para mí es una excepción...”
- G.D. 26** “Pero este es el que yo he dicho de entrada que no se podía hablar con él y no sé cuanto... y éste, yo iba pensando: “éste me va a intentar pegar.”

## 5. SITUACIONES DE ABUSO

### 5.2. A profesores

#### Doc. Pág. Referencias

**G.D. 26** “...y lo han expulsado. Y éste, éste fue la típica situación que sales y que te está tomando..., es decir, lo expulsas y sin embargo me lo encuentro cada mañana de los días de expulsión donde has estado tú estos días, delante de mi mesa.”

**G.D. 27** “Y te lo encuentras allí, y entonces tú empiezas a pensar: “el niño ha subido una planta, ha tenido que entrar por una puerta donde hay un conserje y dos cuidadores que han visto venir al niño y han hecho ...es que yo no estaba en ese momento. Y el niño se presenta allí, y un día avisas a la policía... que voy a llamar a la policía, llamas a la policía, ¿a qué policías vas a llamar tú? Si estos son amigos míos, qué me vas a contar tú a mí... Es decir, respeto ninguno y entonces ya un día dices: “hoy, y hoy se acaba”, entonces yo sabía que ese día se podía acabar. Y vas pensando, y dices: “¿qué haces? y tal” lo que pasa es que yo ahí reaccioné como dices tú... yo teóricamente estaba quieto, porque de un niño que te da tiempo a pensar que cuando lo expulsas la primera vez va a ver al inspector con el abogado, yo en principio estaba quieto pero cuando ya muestra una actitud esta de tal, no sé qué no sé cuanto... pues entonces me salió: “Si me tocas no me voy a quedar yo quieto” no sé que habría hecho pero me salió, “si me tocas no me voy a quedar yo quieto” y entonces fue cuando le pegó la patada al cristal, que es la denuncia, que fue lo que pasó. Eso a mí hace un año me lo dices, y ya te digo, impensable.”

“Es cierto que la violencia física de agresión no es, es decir, son casos excepcionales. Cuando entre nosotros hablamos y decimos que estamos quemados, no es esa agresión física. Es...”

“La falta de respeto, de educación...”

“...todo, la falta de respeto, “no me entro”, “me tiro arriba”, eh... “hija puta”, los insultos.”

“La falta de respeto.”

“Sobre todo falta de respeto a un nivel... porque el contacto físico, el empujón... es más entre ellos.”

## 5. SITUACIONES DE ABUSO

### 5.2. A profesores

#### Doc. Pág. Referencias

- T.L** “En realidad, en este centro no se acostumbra a ver este tipo de escenas diariamente, solo en ocasiones extremas, pero si estoy enterada de que esto se da en otros centros de la ciudad, y que la violencia no es sólo hacia los alumnos sino también hacia los profesores, lo que hace todavía más vergonzosa la situación. Yo creo que todo esto se debe a la increíble falta de respeto a los demás que sufre nuestra sociedad.”
- T.L** “En cuanto a los profesores, yo creo que hoy en día los profesores no abusan de los alumnos, sino lo contrario, los alumnos se meten con él, le toman el pelo, le faltan el respeto, etc. Además como, hoy en día, un profesor roce a un alumno, esos profesor se busca la ruina, porque no veas lo que le puede armar el alumno. En conclusión hoy en día el mundo juvenil es un poco caos.”

## 6. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL TRATAMIENTO DEL FENÓMENO

### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 31** “Hay gente que está y no le gusta, y esa gente no debería de estar. Gente que estudia y no le gusta.”  
“No es vocacional. Vocacional en el sentido de que te gusta, ¿no?”  
“Pero hay gente que no está a gusto con los chavales, que no sabe tratar a los chavales o que no quiere tratar a los chavales porque no le gusta, y... no deberían de estar ahí. No sé si...”  
(Moderador) “Pero eso deja un poco al margen lo que es la formación... quiero decir... dos personas, igualmente formadas, una que no quiera, por llamarlo de algún modo, y otra que quiera... pues actuarán de forma distinta; pero yo voy a lo que es formación en sí, es decir, creo que deben existir unos profesionales, unas estrategias básicas, esos resortes a los que aludíamos antes que a lo mejor...”  
“Pero yo creo que eso no te lo puede dar nadie.”  
“Yo creo que eso te lo tiene que... no sé.”  
“La formación, yo creo, que hay una formación del profesorado, es quizás más superior a lo que pudo ser a hace unos años. Yo creo que en la formación no está el problema, vamos, digo yo.”  
“Yo creo que hay profesionales que no han pasado por la Escuela de Magisterio, que están dando clases en el instituto y son grandes profesionales que saben tratar a los niños, y hay maestros en la Escuela de Magisterio que no tienen ni bendita idea, o no quieren tenerla. Vamos al caso, ¿no?”  
“... no creo que sea la...”  
“Estrategias para resolver estos casos es a lo que tu te refieres... Yo es que todavía no creo... no que no haya, ojalá...”  
“Hombre, al que va a entrar sí, si que se le pueden abrir los ojos y decirle oye que esto no es...”
- G.D. 32** “Pero ellos ya lo saben, ya han estado en el colegio...puedo pensarlo yo, que estudié el bachillerato cuando Cristo estaba en el mundo prácticamente. Entonces, el problema que ellos se van a encontrar no es un problema que les resulte nuevo porque ellos han vivido prácticamente...”

## 6. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL TRATAMIENTO DEL FENÓMENO

### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 32** “[...]lo que yo te puedo comentar, y eso te digo que sí es generalizado, es que la gran mayoría de los compañeros son muy escépticos con este tipo de cuestiones, es decir, que nos van a dar un curso, que en definitiva es algo teórico, de cómo poder solventar... o de estrategias a tratar...”
- “Eso no es opinión nuestra, eso te garantizo que es una opinión totalmente generalizada.”
- (Moderador) “Pero no pensáis que... el hecho de que estemos aquí sentados compartiendo experiencia te puede abrir una posibilidad de actuar en un momento dado, que a lo mejor tú, no porque seas más listo ni más tonto, ni tengas ni peor ni mejor formación, pero, que no has caído en ese momento... quiero decir, tú sales formado, con tú pedagogía, psicopedagogía y todo lo que tú quieras, didáctica de muchas especialidades, pero cuando... cuando un niño o una niña se te enfrenta o te pega cuatro voces a ti como profesor o a algún otro compañero de los alumnos, no es que te tengan que decir cómo tienes que actuar, pero a lo mejor sí que puedes tener un abanico de posibilidades en las que antes ... bueno, vamos a hacerlo tranquilamente, no es bueno que yo a este niño le llame la atención en público porque así estoy fomentando ese comportamiento... y no pasa por que así se vaya a solventar toda la violencia del centro”
- “Eso sí.”
- “Eso es más de lógica que de un curso...”
- G.D. 33** “Pero te puede servir esto, gente que ha vivido o que está viviendo lo mismo y que te puede servir de experiencia. Un curso de formación, mira, el curso de resolución de conflictos y violencia en los centros, cursos para la psicología del alumnado... yo no sé cuántos he hecho ya y todo es lo mismo, el mismo libro del mismo psicólogo... y no. Sin embargo cuando te encuentras y tú dices: ¿cómo haría esto? Pues mira, ¿sabes lo que me da resultado? Esto... ¡Oye, pues vamos a probarlo! Y eso sí, gente que está viviendo...”
- G.D. 33** “Por gente que en ese momento está dentro.”



## 6. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL TRATAMIENTO DEL FENÓMENO

### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 33** “Pero que a día de hoy eso está manido para los profesores totalmente. Piensa que el año pasado cuando ocurrió en el Abyla, fue inmediatamente lo que se hizo; y se hizo en el Abyla, es decir, una cosa que tú viéndola desde fuera dices, bueno yo no estuve, pero claro me encontré a algún compañero que me decía ahora que ha pasado y obligado prácticamente, no. Y entonces claro, tendría que ser algo que realmente... que a la gente le llegara, que fuera gente que lo está viviendo y yo no sé si se pueden enseñar este tipo de cuestiones.”
- G.D. 33** “Yo creo que no”
- “Te puede ayudar. Yo creo que te puede ayudar la experiencia.”
- “Tenemos distintas formas de ser, distintas formas de enfocar las situaciones y por tanto tenemos distintas respuestas cada uno en función de cómo eres. A lo mejor hay pautas que son comunes.”
- “Cuando te quieren enseñar a resolver un conflicto, tiene que ser un conflicto muy especial porque los otros..., todos los días, sin ningún problema. Supongo que tiene que ser un conflicto muy especial, como ese que tú has comentado. Entonces a mí, esa violencia tuya, yo ahora mismo me estoy imaginando y pienso, Dios mío, yo eso no se lo hubiera podido decir.”
- G.D. 34** “[...] Pero ni tú actúas así con uno y con otro ni yo con ellos lo mismo, actúas de la misma manera. Pues eso es lo que le estoy respondiendo a él. Que hay... para esas situaciones especiales pues...la resolución de esos conflictos... a mi el que haya cuatro o cinco pautas ya establecidas pues no me va a decir mucho... porque es que como dices tú, no sé por dónde voy a salir.”

## 7. INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO

### 7.1. Actitud formal

#### **Doc. Pág. Referencias**

**G.D. 2** “Expulsiones de tres días [...] están teniendo que ser expulsados porque no respetan al profesor.”

**G.D. 29** “Después te vas a Jefatura y el Real Decreto de deberes y derechos de los alumnos, Andalucía lo ha cambiado ya, el director y jefatura de estudios tienen más potestad y no tiene que esperar a seguir unos trámites, es decir, tú tienes ahora mismo cuando abres un caso de expulsión grave, como el tema de Rebeca, un máximo de cinco días cautelar, pero el expediente te puede durar hasta veintinueve o un mes máximo, ¿estamos?. Tú echas al niño cinco días pero mientras está el expediente vuelve a clase y tenlo allí sentado y estás diciendo: “y encima me lo tengo que tragar.”

## 7. INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO

### 7.2. Actitud Dialogante.

#### Doc. Pág. Referencias

**G.D. 17-18** “Lo que está claro es que a los chavales, a los conflictivos, la disciplina es imposible, ellos no entran por ahí, la única manera de llevar a estos chavales es el diálogo, con el respeto, con las buenas intenciones, con las miles de oportunidades...”

“Con mucha psicología.”

“No hay otra manera; ellos, la figura represiva, por llamarla de alguna manera, no la admiten, es más, como no tienen el más mínimo reparo, si se tienen que enfrentar se enfrentan; pero yo veo con los profesores, cuanto más disciplinario, intransigente y estricto es hoy en día un profesor, más conflictos le pueden surgir en el aula, aunque la clase funcione y aunque la clase esté callada, conflictos de estos puntuales es más que frecuente en este tipo de profesorado que en profesores, que bueno, tienen otro talante a la hora de llevar su clase, cada uno lo lleva como quiere o como crea.”

“No, no, yo no estoy hablando de ser amigo, de amigo nada, yo no soy amiga de ningún alumno ni creo que sea ninguna política correcta el ser amigo de ningún alumno, los alumnos tienen que ver que tú eres su profesora y ellos son alumnos, igual que los hijos tienen que saber que tú eres su madre y no eres su amiga, eso está muy claro.”

“Yo hablo de relaciones profesor-alumno.”

**G.D. 23** (Cuando los profesores están directamente implicados en el conflicto) “Autocontrol, autocontrol...sí; pues ahí tienes muy poquitas armas por no decir ninguna.”

“Hay que tener un temple interno.”

## 7. INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO

### 7.2. Actitud Dialogante.

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 28** [\*] “Yo ya te lo he dicho, más o menos lo que ha planteado Cristóbal. Está claro que hay ciertos alumnos que es, como dice Cristóbal, esos alumnos muy reducidos en número en los que no hay absolutamente ninguna forma y ninguna manera de reconducirlos; al menos bajo mi opinión con nuestros conocimientos y con nuestras armas y con nuestra experiencia y, bueno, con lo que es nuestra disciplina de educación y de enseñanza. Pero la generalidad, el resto de alumnos la única manera es la que ha planteado Cristóbal o la que te he dicho yo, y en la que Pilar coincide, yo soy la jefe de estudios, yo soy tú profesora y a mí me tienes que respetar. Pero ahora te doy “dos palmaditas en la espalda, ven para acá, esto no se puede hacer así y venga otra oportunidad...y tú ¿por qué machacas? y ¿tú por qué insultas?” y ahora te...y otro día pues “esto se ha acabado, esto no puede ser, tenemos hecho un pacto, tú no cumples, te voy a llevar a casa... y vas dando una y vas dando otra, y por aquí y por allí, y luego...”
- “Hablar, hablar y hablar.”

\* También podría incluirse en “actitud autoritaria”

## 7. INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO

### 7.3. Actitud autoritaria

#### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 18** “Sí, sí... pero yo por ejemplo, de vez en cuando muestro esa faceta de los gritos y el “no sé qué, no sé cuánto”, creo que lo hacemos todos. Pero eso no lo hago en el aula ni delante de los treinta es decir, tú ven para acá, yo hablo de los gritos, por ejemplo, el no sé qué... ven para acá, y yo no doy ni margen a que me diga nada, me doy la vuelta y ya sé que viene detrás mía, entonces bajas a la Jefatura y a ver si toca ese día gritos o toca... tocarte la fibra, ¿no? porque normalmente has hablado con los padres y no sé cuanto... ese también responde al patrón, es decir, tú no vayas delante de los treinta a ponerte con él, personificar en él... porque entonces ya sabes que lo que va es a saltar.”

## 8. UNA VISIÓN GENERAL

### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 3** “Los puedes retener un año, la secundaria ya es parte del instituto, entonces, qué haces con el niño que puede repetir. Dicen que llegan sin saber leer, sí, y qué hago, y qué hago; si lo tengo en grupos de apoyo y lo tengo en grupos de compensatoria y al niño no le da la gana, da exactamente igual, no va a aprender y no lo puedo retener en la escuela ni lo puedo derivar hacia otra parte que no sea el instituto.”
- G.D. 7** “[...] que los partes de expulsión se los hago yo...”
- G.D. 9** “[...] y saben que la policía... llamamos al de proximidad y le decimos: mira que está por aquí uno que...”
- G.D. 13** “Los tres expedientes abiertos que tengo abiertos ahora mismo ...”
- G.D. 14** “ya es cuando lo paras, y empiezas, en fin, desde el principio intentas cortar, pero es que ahora se responden.”
- G.D. 16** “Muchos de ellos policiales, por desgracia”  
“Sí, sí...”
- G.D. 16** “No, ahora no. Lo mandamos al aula de integración porque en octubre fue cuando...”
- G.D. 16** “Llamamos a la policía, que no se quieren salir, a la portera la tenían mareada y tal... si tu vieras de qué manera se enfrentaron a la policía..”
- G.D. 18** “...muchas veces se le echa la culpa al grupo: porque todos tenéis la culpa, porque todos sois los que estáis, porque todos... y eso no es así. Y eso yo creo que va en perjuicio... no, no, pero es que además siempre, y es lo que hablaba de lo de las cartas, creo que has sido tú, cuando le has mandado cartas y han ido los que no tenían que ir. Siempre pasa igual y al final terminan llevándose una bronca o perdiendo una clase los que realmente no tienen culpa de nada. Es preferible hacer ...ven conmigo, te lo llevas y por supuesto nunca...”

## 8. UNA VISIÓN GENERAL

### Doc. Pág. Referencias

- G.D. 15** “Pero incluso el propio profesor como está viendo porqué en vez de enseñar en muchas horas nos tenemos que dedicar a educar y estás viendo que en el grupo pasa algo, y que aquí está pasando algo, y qué ocurre... con este grupo no se puede, vamos a hacer algo; si ellos te dicen que no, les pasas encuestas; yo me he pegado horas enteras con un grupo: venga, contadme, pero, ¿esto es privado?; sí, de esto nada más que me voy a enterar yo. Y algunos, es curioso, te ponen: Testamento, compromiso... al que llegan, claro. Pilar, perdona, te voy a contar siempre lo que pase pero no digas que yo te he dicho que... se ha llevado los bolígrafos del aula de música, y te lo ponen, entonces tú le vas viendo a ellos, porque empiezas a decirle: Ah!, qué le falta a este alumno, y, me he enterado que es el cuarto compás que le ha tenido que comprar la madre y que en el aula de música habéis robado los rotuladores que el profesor de música ha comprado para el aula, que los ha comprado para que no tengáis que estar trayendo, que se os olvida. ¿Robáis? Pues venga ponemos el dinero entre todos y se compra, es que yo no he sido, es que yo no he sido, es que yo por qué voy a tener que comprar... ¿quién ha sido? Vosotros lo habéis tenido que ver porque estáis trabajando en grupo. Y la gente empieza, yo creo que muchos de ellos, naturalmente el que ha sido no te lo dice, pero los demás te lo dicen, entonces le llamas y le dices: me han dicho tres o cuatro... Y yo creo que cada vez más la experiencia nos va dando más, que tenemos muchos trucos para poder engañar y decirle: ¿Cómo que no?, tú te has visto la cámara que tienes en el aula, y ya empieza a ver la cámara donde está.”
- G.D. 26** “Allí, y el niño está expulsado, expulsado ya cuando no hay más remedio.”  
“[...] que es la denuncia.”
- G.D. 28** “La ratio, eso está claro...”
- G.D. 28** “Mira el número de alumnos por aula... no es lo mismo trabajar con treinta y dos, treinta y tres que trabajar con... sobre todo en grupos donde sabes que hay niños que hay de todo tipo que no... que tienen una deficiencia académica, ya no vamos a hablar de comportamiento, que sabes que te tienes que volcar con un número determinado, no es lo mismo que tú puedas trabajar con treinta.”

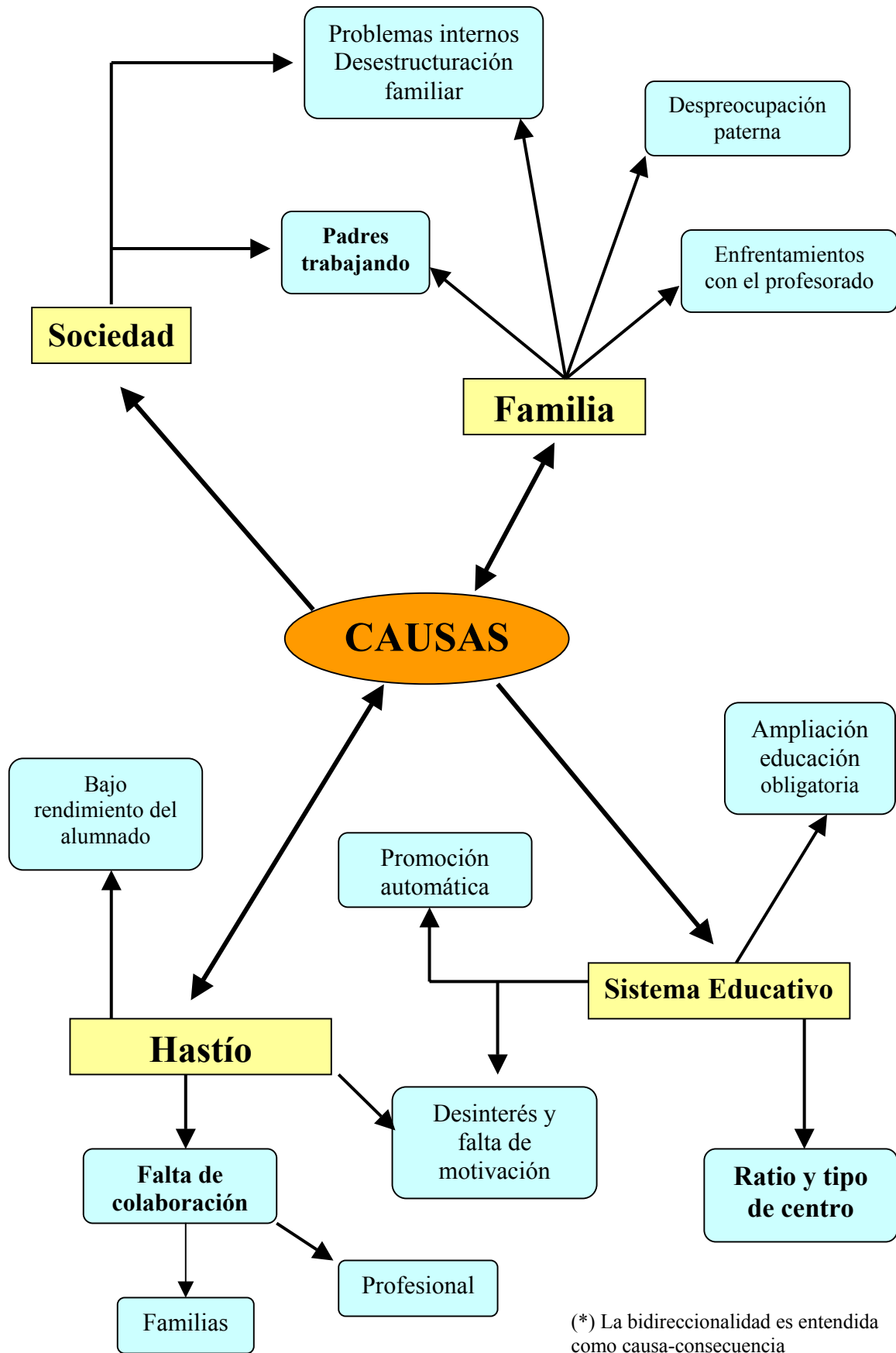
## 8. UNA VISIÓN GENERAL

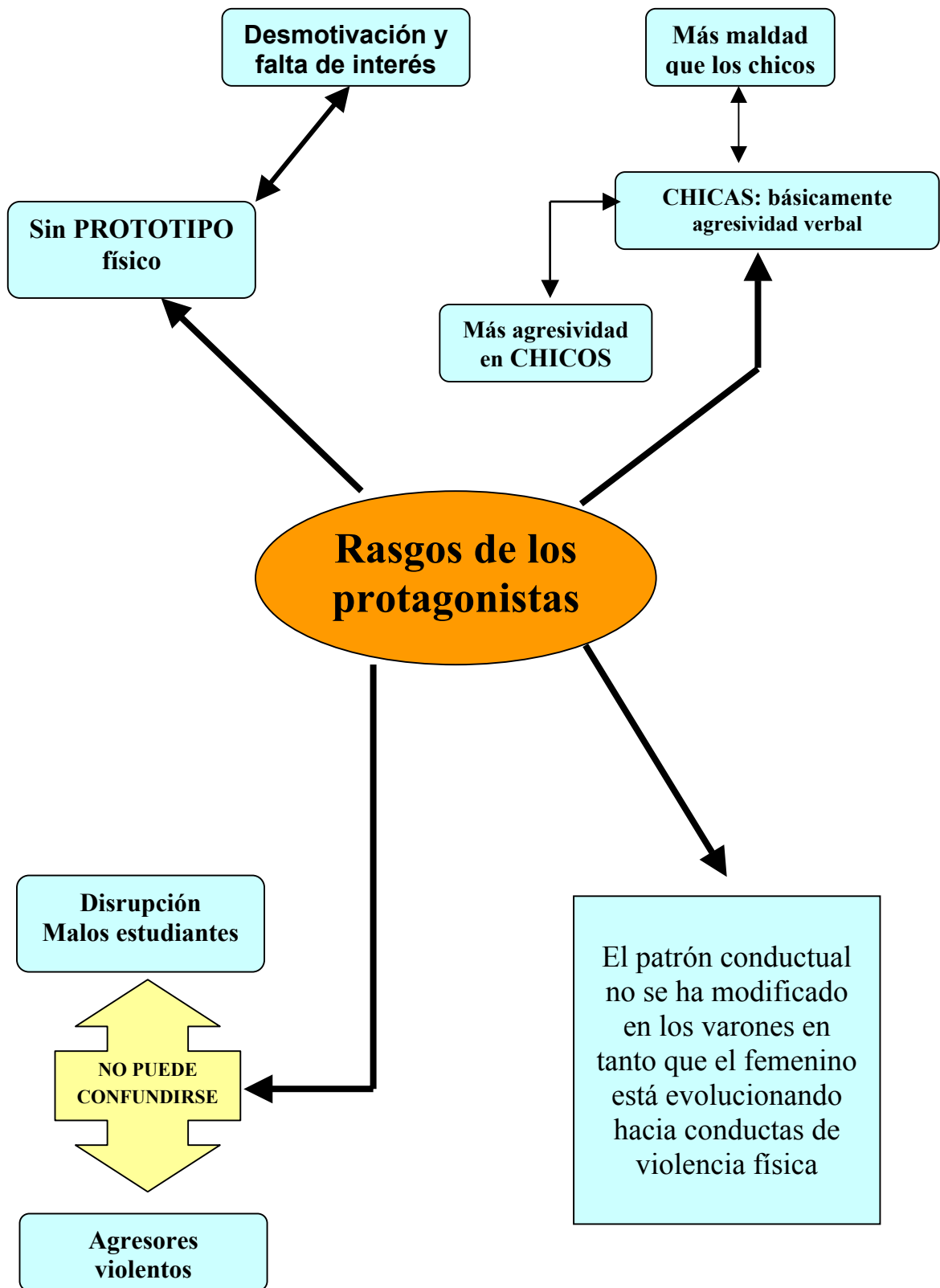
### Doc. Pág. Referencias

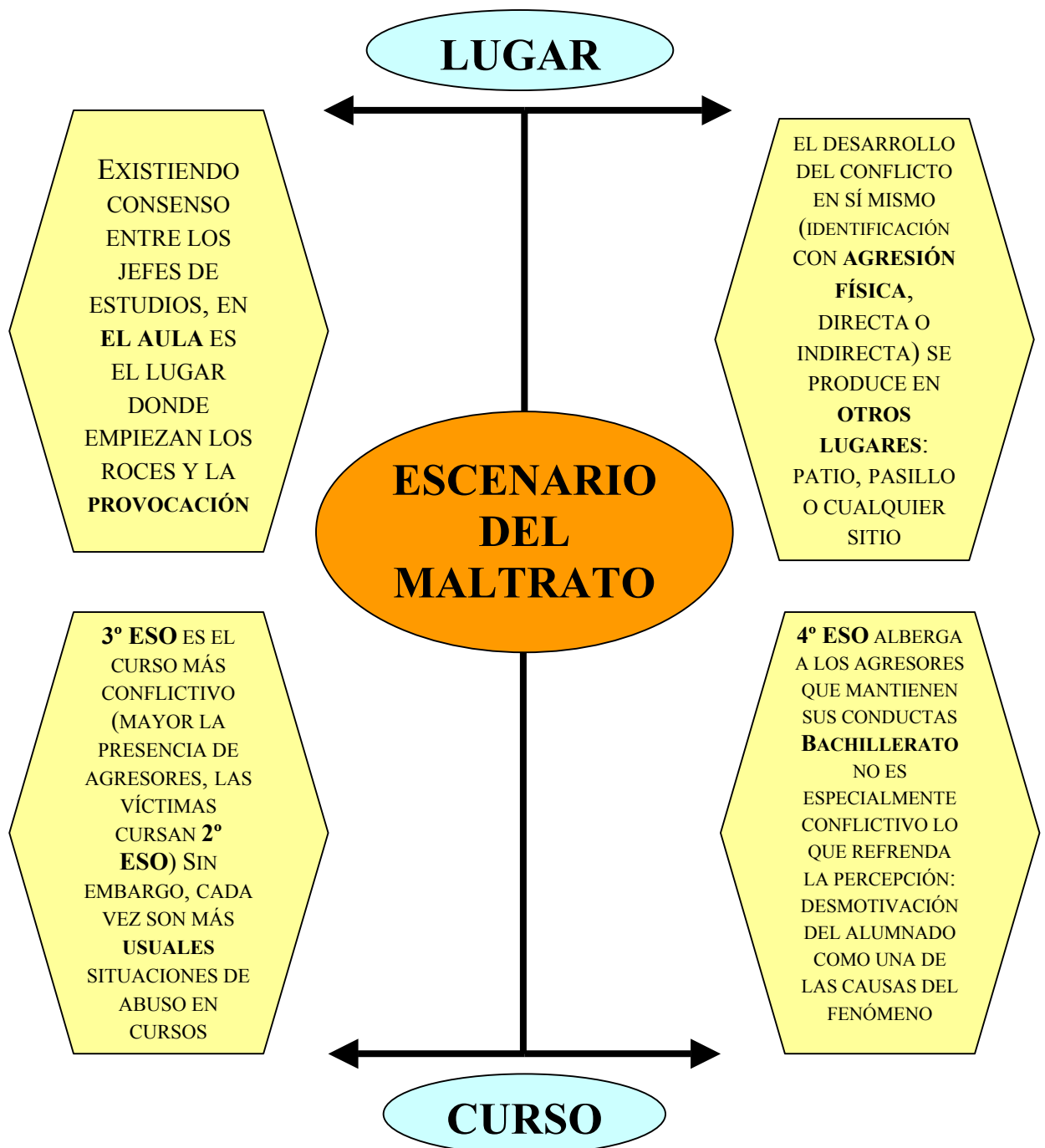
- G.D. 28** “...el que el padre que tiene la suerte que el niño tiene un coeficiente... mi niño va un poco atrasado, porque usted tiene que dividir mucho en el grupo... ahí no tenemos apoyo por parte de la Administración. Ahí no”
- “Después te vas a Jefatura y el Real Decreto de deberes y derechos de los alumnos, Andalucía lo ha cambiado ya, el director y jefatura de estudios tienen más potestad y no tiene que esperar a seguir unos trámites, es decir, tú tienes ahora mismo cuando abres un caso de expulsión grave, como el tema de Rebeca, un máximo de cinco días cautelar, pero el expediente te puede durar hasta veintinueve o un mes máximo, ¿estamos?”
- T.L** “En mi opinión todos estos actos son inadmisibles para la sociedad y deberían de estar, en algunos casos, más vigilados por los profesores de los centros. En realidad, en este centro no se acostumbra a ver este tipo de escenas diariamente, solo en ocasiones extremas, pero si estoy enterada de que esto se da en otros centros de la ciudad [...]”
- T.L** “Otra cosa quiero decir, que al colegio se viene a estudiar y ser alguien en la vida, no se viene a estorbar a los demás y perder el tiempo. Pero desearía también decir que si alguien se siente acosado que acuda a sus padres, profesores, etc que seguro que le van a apoyar para que no se venga a bajo. Alguna solución encontrarán para que ya no haya más violencia en los centros, y si molestan demasiado pues que los expulsen definitivamente del Centro para que los demás se sientan tranquilos para hacer verdaderamente lo que les gusta: estudiar.”
- T.L** “Yo quería siempre decirle a los niños/as que les suelen pasar las preguntas que vienen en el text es que consulte con alguien y no se quede callado.”
- T.L** “Yo aunque no me oigan quiero darles un consejo a todos al os que le pasen, aunque yo no lo he vivido y parecen cosas sin importancia pueden pasar más. “Pedir ayuda y no os quedéis callados hace algo y pronto”. Medidas de seguridad yo creo que tampoco es para revisar las maletas cuando entramos pero si lo castigasen un poco más cuando lo hacen la primera vez no lo volverían hacer., eso por una parte, por otra están los padres que si se preocuparan un poco más de sus hijos no les dejarían hacer eso.”



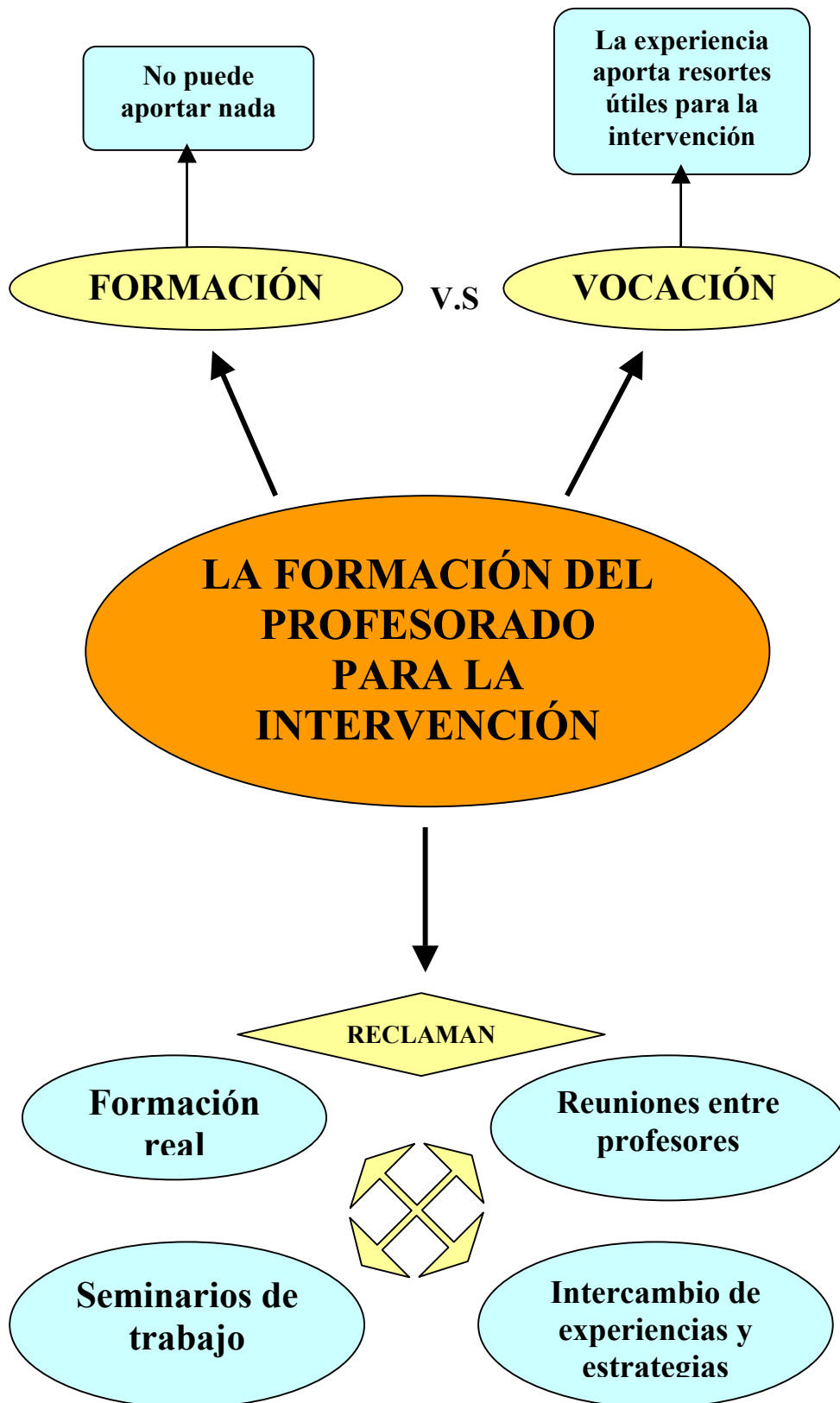
MAPAS CONCEPTUALES











## CAPÍTULO NOVENO

---

### **Conclusiones, recomendaciones y propuestas de mejora**

En este apartado de la investigación se presenta una recapitulación de las distintas conclusiones parciales resultado del análisis de los datos obtenidos en el estudio empírico que se ha llevado a cabo. También se incluyen algunas recomendaciones en la línea de lo que aconsejan tales conclusiones; además las recomendaciones son de carácter general y no tienen destinatarios concretos<sup>60</sup>, con ellas se pretende impulsar y, en cierta medida, reorientar la iniciativa de quienes tienen alguna responsabilidad en el ámbito educativo hacia la solución de los principales problemas que salen a la luz en esta investigación.

La correcta interpretación de estas conclusiones pasa por el conocimiento previo de los resultados de la investigación y, en consecuencia, por la consulta constante de las tablas y gráficos correspondientes a dichos resultados amén de los distintos anexos con los que se complementa nuestra investigación.

#### ***9.1. Panorama actual del maltrato entre escolares de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Ceuta.***

Extraer una conclusión general de los resultados obtenidos en nuestra investigación que sea rigurosa y a la par descriptiva de la situación que viven los estudiantes de Secundaria ceutíes, no es una tarea fácil especialmente porque esto supone incorporar un criterio subjetivo de quien la realiza, que será variable en función de la sensibilidad y concienciación que se tenga hacia el problema investigado y porque, además, una misma

---

<sup>60</sup> En principio, todos los que estemos involucrados en la enseñanza debemos recapacitar al respecto.

valoración difícilmente será pertinente para todos y cada uno de los casos, actitudes y comportamientos violentos estudiados.

Aclarado esto puede afirmarse que la situación que se vive en los centros de Secundaria en la Ciudad Autónoma de Ceuta, con respecto a la violencia escolar, no es especialmente alarmante –si la comparamos con la situación en otros países o en el resto de España-. Sin embargo, el que pueda calificarse así no autoriza en absoluto a considerarla como buena, menos aún óptima y, en cierto sentido, ni siquiera aceptable. No lo es en absoluto: los abusos entre iguales están presentes en todos nuestros centros docentes de secundaria y son sufridos, presenciados y ejercidos por elevados porcentajes de alumnos que de un modo u otro padecerán sus consecuencias. Es necesario seguir actuando, sin pausa ni descanso, porque el que la situación no sea alarmante sólo nos indica que nos encontramos en un punto con retorno, en un punto en el que aún es posible intervenir con ciertas probabilidades de éxito sin que se tenga que recurrir a medidas excepcionales que trascendiesen del ámbito puramente educativo.

A continuación y justificando esta valoración detallamos los aspectos y circunstancias en las que se fundamenta

En primer lugar, comparada con la de otros países, la incidencia de casos de los distintos tipos de maltrato es relativamente baja. Las agresiones verbales por parte de otros compañeros, que aparecen como la modalidad de abusos entre iguales más frecuente entre los escolares ceutíes de educación secundaria afectan a un tercio de los trescientos ochenta y dos alumnos estudiados. El porcentaje disminuye hasta algo más de un cuarto si se trata de otro tipo de agresiones dirigidas a sus propiedades, en concreto que otros les escondan sus cosas, y es aún menor, algo más del dieciséis por ciento, cuando afirman ser objeto de exclusión social, en particular que sus compañeros les ignoren o no les dejen participar en actividades diversas. Las agresiones consideradas más graves aparecen con una frecuencia aún menor, que en el caso del chantaje es inferior al cuatro por ciento y en el de las amenazas con armas no llega al tres por ciento; el

acoso sexual apenas sobrepasa el dos y medio por ciento. Las agresiones físicas a la persona rondan el nueve por ciento y, a sus propiedades, oscilan entre algo más del catorce por ciento cuando se refiere a hurtos y casi el once cuando se trata de romper enseres de los demás. Las amenazas sólo para meter miedo son sufridas por algo más del dieciséis por ciento de los escolares de secundaria.

Además el profesorado parece tener un grado de concienciación e iniciativa aceptables respecto al problema de la violencia escolar. Ciertamente se echa en falta la presencia de directrices generales y comunes que podrían incluirse en textos normativos de carácter básico o surgir de acuerdos globales entre las distintas administraciones competentes pero, aún así, existen iniciativas diversas que permiten albergar cierto optimismo sobre el desarrollo de una labor más intensa en el futuro a partir, cabe esperar, de los datos e informaciones que esta investigación aporta.

En cualquier caso, la violencia abusiva entre escolares está presente en los centros educativos de secundaria de la Ciudad Autónoma de Ceuta y con la investigación efectuada salen a la luz las principales magnitudes del problema, desglosado éste en los objetivos específicos a los que se orientaba la información requerida a alumnos y profesores.

A continuación se presentan las conclusiones parciales que ya se han ido apuntando al analizar los resultados de la investigación, agrupadas de acuerdo con esos objetivos específicos e integrándose en cada uno de los subapartados resultantes de la información aportada por alumnos y profesores en aquellos casos en que lo ha hecho posible el paralelismo existente entre las cuestiones planteadas a unos y otros.

### **9.1.1. La incidencia del maltrato.**

A partir de los datos proporcionados por los trescientos ochenta y dos estudiantes que han participado en esta investigación, puede afirmarse que todos los tipos de maltrato por los que se ha indagado tienen lugar en los centros docentes de secundaria ceutíes. Por supuesto que –y parece innecesario advertirlo de forma expresa- cada uno de ellos tiene un nivel de



incidencia muy distinto. Así, se producen un mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social, seguidos por agresión física indirecta, conductas de amenaza para intimidar, agresiones físicas directas (pegar), y en menor medida, obligar a otro a hacer cosas que no desea, acoso sexual y amenazas con armas. La comparación de la información proporcionada por los alumnos en tanto que víctimas y agresores corrobora que, aunque el orden interno de sus modalidades varíe de una perspectiva a otra, la agresión verbal es el tipo de abuso que de forma más usual sufren los escolares de secundaria ceutíes.

Los datos indican que son más los alumnos que reconocen ser autores de las conductas menos graves comparadas con las de mayor gravedad. De este modo el número de alumnos que dicen ser víctimas es menor que el que se confiesa agresor en las siguientes categorías: exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta y conducta de pegar mientras que en las restantes categorías son menos los escolares que reconocen que agreden a otros que los que dicen ser agredidos.

En consecuencia, el orden establecido para las categorías de maltrato estudiadas –especialmente si a lo que se atiende es a las modalidades que las conforman– difiere en algunos casos (ya citados y en los que se profundizará a continuación) en función de que sea la víctima o el agresor quien aporte los datos; no obstante y de forma global puede decirse, a pesar de todo, que las percepciones que ambos roles tienen de la incidencia del fenómeno estudiado coinciden en la mayoría de los casos.

Esas excepciones a las que nos referíamos aluden fundamentalmente a la categoría de pegar y a las modalidades de ignorar, romper cosas y robarlas. De una parte, y en cuanto a la primera se refiere, llama la atención las diferencias perceptivas que existen entre los agresores y las víctimas. Así, los agresores consideran que la llevan a cabo de forma más usual que lo que las propias víctimas dicen sufrirla; los agresores la encuadran en el séptimo puesto en tanto que la información aportada por las víctimas la relegan a un décimo lugar; sin embargo, y por eso también

decíamos que en conjunto ambas percepciones coincidían, los porcentajes en ambas perspectivas son prácticamente iguales.

En cuanto a la modalidad de ignorar, las diferencias sí son notables. Los agresores la identifican como el segundo el tipo de abuso en su repertorio (sólo superado por la acción de insultar) en tanto que las víctimas afirman padecerla mucho menos, algo más de un dieciséis por ciento frente al treinta y cinco por cien en el caso de los agresores. Sin embargo cuando se habla de romper y robar las tornas se invierten y las víctimas afirman sufrir estos comportamientos abusivos en muchas más ocasiones que las que de los datos de los agresores se desprenden; los porcentajes difieren sustancialmente y hablan por sí mismos: en el caso de las víctimas casi un once por ciento de las respuestas afirman haberla sufrido en tanto que no llega al tres por ciento de las respuestas de los agresores (romper) pero la diferencias son mucho más grandes en el caso de los robos: algo más del catorce por cien de las respuestas frente al ni siquiera uno por ciento en el caso de los agresores.

El que exista un mayor número de agresores en algunas de las categorías consideradas como menos graves, podría deberse a que esas modalidades tienden a ser realizadas en grupo, según los datos proporcionados por las víctimas acerca de quiénes son sus agresores, y por tanto es probable que los alumnos hayan participado de esa actividad colectiva. El menor número de víctimas en las mismas podría indicar que los alumnos son menos capaces de reconocerse víctimas de las agresiones menos graves, como si las minimizaran a la hora de recibirlas, y en cambio sí tuvieran conciencia de llevarlas a cabo. Así, como ya se ha comentado, por ejemplo se admite que se pega a otros con mayor frecuencia que lo que se admite que a uno le peguen. No obstante, habría que determinar la validez de esta hipótesis, investigando el grado de importancia de las distintas formas de agresión, y si esa importancia varía con la edad.

Por otro lado, la incidencia de agresiones por abuso que los sujetos estudiados declaran haber presenciado es superior al número de agresiones que declaran haber recibido o haber protagonizado como agresores.

En relación con estas diferencias entre los datos que unos y otros proporcionan llama la atención, si comparamos la información ofrecida por el conjunto de estudiantes y el profesorado, la alta incidencia que según los profesores tienen los maltratos tanto en su centro como en su aula. Los porcentajes de incidencia esporádica (“a veces ocurre”) muestran en algunos tipos de maltrato –también en los más graves- aunque no en todos ellos, cifras más altas incluso que las aportadas por los alumnos cuando informan como testigos.

El incremento que se observa en los porcentajes de los profesores respecto al de los alumnos testigos podría explicarse por el hecho de que aquellos tienen acceso a un mayor número de situaciones de maltrato. En efecto, tanto cuando contestan como jefes de estudio, donde su perspectiva es la totalidad del centro y del alumnado de secundaria, como cuando lo hacen como profesores de una asignatura concreta, donde pueden estar pensando en varios grupos distintos, su referente es más amplio que el de los alumnos. Para apoyar esta posible interpretación existe el dato de que la incidencia que los profesores otorgan a las distintas manifestaciones del maltrato entre iguales, cuando piensan en el conjunto del centro y cuando lo hacen sólo sobre su aula, es diferente tendiendo a ser más alta cuando consideran lo que ocurre en la globalidad del centro. Las diferencias en el orden de incidencia en uno y otro supuesto podrían explicarse a partir de los datos obtenidos acerca de aquellos tipos de maltrato que tienen en el aula su escenario prioritario.

Este dato relativizaría la idea, habitualmente expuesta en la literatura<sup>61</sup> sobre maltrato por abuso entre iguales, acerca de que el profesorado del centro desconoce el problema, al menos en lo que concierne a los casos más graves, en los que el profesorado ha de

---

<sup>61</sup> Y que ha sido contrastada por los datos anteriormente presentados.

intervenir, y que pueden pasar desapercibidos a los estudiantes, salvo a los directamente implicados. O, para ser más precisos, habría que decir que se tiene información sobre lo que sucede aunque no siempre pueda ser interpretada correctamente.

No obstante no en todos los casos los profesores informan de mayor cantidad de conflictos. Así, cuando se comparan los datos de los profesores referentes sólo a los grupos en que dan clase, y los del alumnado en tanto que testigos (como grupo de alumnos más comparable), la *exclusión social* es el maltrato que más perciben los docentes en sus centros coincidiendo con lo que afirmaban los testigos. Sin embargo, según los profesores, es más usual *impedir la participación de los compañeros* mientras que para los alumnos era el *ser ignorados*. Una posible explicación de esta diferencia estaría en el hecho de que los docentes piensen en tareas académicas cuando se les pregunta, sin tomar en igual medida de consideración las actividades de relación social en las que, de hecho, se produce muy a menudo este tipo de exclusión social. También podría deberse a que los profesores sean menos sensibles a estas manifestaciones del maltrato entre iguales, pero, en tal caso, no sería fácil entender por qué, en cambio, identifican tantas situaciones en las que los alumnos ignoran a otros compañeros, especialmente desde su perspectiva de profesor-tutor.

Llama la atención que un mayor porcentaje de escolares dice presenciar cinco tipos concretos de abusos entre sus compañeros, comparado con el porcentaje de profesores que menciona su existencia entre sus alumnos. Se trata de las conductas de esconder, robar y romper cosas, pegar y obligar a hacer cosas. Estos resultados pueden llevar a pensar que el profesorado ignora una buena parte de las agresiones que de este tipo se están produciendo, o que en algunos casos no las consideran como abusos. Evidentemente, esta segunda hipótesis difícilmente se aplicaría a las agresiones físicas directas, pero quizás sí a algunas situaciones de esconderle cosas a la víctima o cierto tipo de peleas e incluso obligarle a hacer ciertas cosas que para el profesorado son consideradas como poco graves pero que desde luego son vividas como

malos tratos por quienes las sufren, pero claramente también por quienes las ejecutan y en número aún mayor, por quienes las presencian.

El orden de incidencia que los profesores atribuyen a las distintas manifestaciones del maltrato entre iguales cuando piensan en el conjunto del centro y cuando lo hacen sólo en sus grupos de clase, son en cierta medida semejantes. Las diferencias encontradas entre una y otra ordenación pueden deberse al tipo de escenario en el que, de forma usual, tienen lugar las distintas modalidades de maltrato. Así, aquellas conductas violentas que tienen en el aula su escenario prioritario, como por ejemplo las agresiones verbales, se sitúan por encima de otras conductas que suelen desarrollarse en otros escenarios donde la presencia del profesorado es más anodina, como por ejemplo las agresiones físicas indirectas<sup>62</sup>. Una posible explicación de este desajuste sería como este tipo de abusos podrían llevarse a cabo, ciertamente en el aula, pero cuando el profesor no está presente -como en los cambios de clase e incluso en tiempo de recreo- dato que también debe ser tenido en cuenta a la hora de prevenir este tipo de comportamientos antisociales.

De los datos de alumnos y profesores se deduce que algunas de las manifestaciones de maltrato, entre ellas las consideradas más graves, p. e. “acosar sexualmente”, “amenazar con armas” se producen con una frecuencia muy baja. En torno a un dos y medio por ciento de los estudiantes dice haberlo sufrido, aunque entre el veinte por ciento de los profesores (en el caso de las amenazas con armas) y diez por ciento de ellos (en el caso de acoso sexual) han tenido noticias de estas agresiones en sus centros. Esta incidencia relativamente baja no debe emparentarse con la poca importancia de estos hechos; por el contrario, aunque los niveles de incidencia sean bajos, al tener una repercusión tan nociva especialmente en las víctimas pero también en quienes las llevan a cabo y en quienes las presencian, debe intervenir para atajarlas y diseñar medidas de prevención para evitar que lleguen a producirse.

---

<sup>62</sup> Que a juzgar por los porcentajes del profesorado ocurren más en otros escenarios en tanto que los del alumnado indican que el escenario preferente de éstas es el aula además del patio.

Por otra parte, hay que prestar una atención especial a las agresiones consideradas “menos graves”. Muchas de ellas, y se ha repetido frecuentemente en esta investigación, especialmente las que implican exclusión social suponen importantes daños psicológicos para los y las escolares. No hay que olvidar que son señaladas por éstos como formas de maltrato, y que tal como declaran, son más frecuentes de lo que sus profesores creen.

### **Variables determinantes de las diferencias en la incidencia del maltrato**

La víctima es eminentemente masculina a excepción de las modalidades de “hablar mal de mi” y “acoso sexual” aunque las diferencias, en estos dos casos, no son estadísticamente significativas; no obstante, sí lo son en las modalidades de “me insultan, me ponen mote, no me dejan participar, me pegan, me amenazan y me hacen chantaje” corroborando la tendencia general en cuanto a la masculinización en los procesos de victimización.

En cuanto a la figura del agresor también se da la misma pauta en lo referido a su género, es decir, es mayoritariamente masculino (lo que se ve corroborado además por la inexistencia de agresoras en algunas modalidades de maltrato) si bien –al igual que con las víctimas- también hay excepciones que en el caso de la modalidad de *hablar mal* coincide con lo anteriormente referido (aún a pesar de seguir siendo no significativo a nivel estadístico) y conductas como *ignorar* que son llevadas a cabo más por agresoras, esta vez sí, de forma estadísticamente significativa.

Por tanto, con las excepciones comentadas y a partir de los datos hallados, puede concluirse que el maltrato es un fenómeno fundamentalmente masculino, los chicos son quienes agreden y sufren mayor número de agresiones si bien se percibe un aumento en el número de situaciones en las que se están viendo involucradas las chicas tanto a nivel de víctimas como de agresoras.

El curso resulta ser una variable de suma importancia. Aparece una pauta muy consistente en el sentido de que los casos en que se reconoce ser víctima de agresiones aparecen en el segundo curso (si se tienen en cuenta la globalidad de las modalidades en las que hay diferencias significativas) y, en definitiva, es en el primer ciclo de la Secundaria donde mayores índices de victimización se dan. No obstante, si lo que se tiene en cuenta es la presencia de agresores, el tercer curso de la ESO es el más conflictivo a pesar de ese mayor índice de victimización en segundo.

Además, consecuentemente con el aumento del problema, cada vez es más usual que se produzcan situaciones de abuso en cursos inferiores aunque no tanto en cuanto al número de víctimas en ellos localizados como al de agresores. En esta línea, los “cuartos” de la secundaria en Ceuta terminan por albergar a los agresores que van quedando<sup>63</sup>, siendo usual que las especialidades de letras congreguen a la mayor cantidad de éstos lo que refrenda que la desmotivación del alumnado sea una de las causas de la aparición e incidencia del fenómeno estudiado.

En lo referente a la variable religión-cultura-etnia no puede afirmarse que influya de forma significativa en la incidencia del maltrato en los contextos de Educación Obligatoria Secundaria de Ceuta. Así, en relación a la religión que se profesa en la familia de las víctimas – consecuentemente es la que, suponemos, ha de tener la propia víctima- y las agresiones de las que son objeto los alumnos, no existen diferencias estadísticamente significativas. Además, en el caso de los agresores los datos apuntan tan sólo a dos conductas que presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la religión-cultura-etnia de quien las lleva a cabo: *hablar mal* y *amenazar para meter miedo*.

De hecho y constatando lo anterior, hay que destacar que las únicas características del alumnado que son prácticamente descartadas por los docentes, en cuanto a propiciatorias de las agresiones entre iguales, son las referentes a las diferencias culturales, sociales y religiosas. La opinión del

---

<sup>63</sup> La tónica general indica una disminución de los malos tratos a medida que el curso estudiado es superior.

docente corrobora los datos ya apuntados en cuanto a la “no-relación” entre la cultura-religión-etnia de la víctima y las agresiones que sufre.

En esta línea y en lo referente a qué es lo que lleva a sus alumnos y alumnas a convertirse en agresores, sus respuestas aluden como causas fundamentales a la *falta de disciplina escolar* y al aumento de la *intolerancia en la sociedad* seguida del *contexto social* y los *problemas familiares*. Las características de *personalidad de los alumnos* y la *ampliación de la educación obligatoria* se sitúan como otras razones importantes, pero bastante menos que las citadas; las diferencias por razones culturales o sociales no están consideradas por los profesores como un factor relevante por el que un alumno puede llegar a convertirse en agresor quedando situada por debajo de la media.

### **9.1.2. Características de los actores del maltrato.**

De modo similar a lo hallado en otros países lo que reflejan los datos encontrados en nuestra investigación es que el maltrato entre iguales es protagonizado mayoritariamente por un compañero o compañera de la misma clase de la víctima a excepción de las *amenazas con armas* que suelen estar protagonizadas por compañeros de un curso superior. No obstante, las diferencias en esta categoría son bastante pequeñas coincidiendo los porcentajes de los agresores que son “de mi clase” y “personas ajenas al centro”. Esto indica que con un arma en la mano la edad o el curso pierde importancia como criterio para establecer una diferencia de poder entre compañeros.

De este modo, son las agresiones verbales y el esconder cosas las conductas que más usualmente se producen entre compañeros que comparten aula aunque cuando, como decíamos, se trata de amenazar con armas son los compañeros no pertenecientes a la clase, sean del mismo curso o superior, quienes agreden a los demás.



En cuanto a la figura del profesor como posible agresor, los datos encontrados apenas lo identifican como tal, si acaso en comportamientos como ignorar o hablar mal donde sus porcentajes ni siquiera alcanzan el dos por ciento de los casos; de hecho incluso el agresor perteneciente a un curso inferior al de la víctima puede considerarse más usual en el ámbito de la Secundaria Obligatoria -aunque por debajo de los que son ajenos al centro que ocupan un lugar importante en el fenómeno de la violencia escolar especialmente cuando el tipo de agresiones están consideradas de mayor riesgo para la víctima como es el caso de las amenazas, chantaje, agresión física directa o acoso sexual- cuando se comparan los datos entre estas tres categorías de respuesta.

Se trata de tendencias generales, aunque como se ha detallado en el apartado correspondiente de esta investigación, ciertos tipos de maltrato pueden presentarse con más frecuencia en los cursos superiores.

El maltrato entre iguales es protagonizado mayoritariamente por los chicos, que ocupan un papel destacado en todas las categorías estudiadas ya sea de forma individual como de forma colectiva a excepción de la conducta de *hablar mal*. Las agresiones verbales, además de ser las que más se prodigan, siguen estando protagonizadas por los chicos bien de forma individual o colectiva. Las del tipo insultar y poner motes mantienen un patrón común en cuanto a su distribución en las distintas categorías y apenas existen diferencias porcentuales lo que pone de manifiesto que los grupos mixtos son más relevantes que los exclusivamente femeninos en estos tipos de agresión.

A pesar de este predominio masculino, las chicas alcanzan un papel relevante en el maltrato por exclusión social y, aún más, en un tipo determinado de agresión verbal: el hablar mal de otros. De este modo cuando se trata de hablar mal de un compañero/a son las chicas quienes más se prodigan y las diferencias con respecto a los otros tipos de agresión verbal tornan los roles en cuanto al género del agresor; un 13,1% de los casos está protagonizado por grupos de chicas en tanto que un 8,7% por

grupos de chicos y de igual manera cuando es una única persona la que agrede (el 7,6% son chicas y el 4,4% chicos); además se caracteriza como el tipo de agresión más utilizado por ellas tanto individualmente como en grupo. Esta información dada directamente por quienes sufren los maltratos coincide con la proporcionada por las propias chicas cuando se reconocen como autoras de este tipo de maltrato.

Con respecto al grado de relaciones sociales en la víctima, los datos recogidos reflejan cómo existe un vínculo entre tener un grupo de amigos, más o menos nutrido -o en su defecto ser poseedor de buenas habilidades sociales que permitan llevarse bien con el resto de compañeros- y cada una de las manifestaciones de abuso que se sufren en los contextos escolares. Esta relación se hace más patente a medida que las modalidades de maltrato son de las consideradas como más serias (agresiones físicas, amenazas y acoso sexual) situaciones, éstas, en las que el grupo de amigos juega un papel importante a la hora de evitarlas e impedir las. Así, sobre todo, los escolares de secundaria que afirman tener pocos amigos admiten sufrir una serie de malos tratos por parte de sus compañeros, en especial ser ignorados, ser insultados, que hablen mal de ellas o ellos y ser pegados por sus compañeros; pero también reciben maltratos de otro tipo: no les dejan participar, reciben motes y amenazas con el único propósito de intimidarlos y les esconden sus cosas. Con esto no se está afirmando que la única característica que puede presentarse conjuntamente con la existencia de victimización sea tener pocos amigos puesto que existen otras variables que están asociadas a la existencia de abusos.

### **9.1.3. El escenario del maltrato**

Los estudiantes discriminan claramente el lugar en el que se les maltrata, dependiendo del tipo de agresión sufrida si bien a cada tipo de agresión parece corresponderle un escenario determinado. Así, el *aula* y el *patio* se erigen, mayoritariamente, como los escenarios en los que globalmente más abusos sufren los alumnos, si bien no todos ocurren en ellos; puede decirse que a cada tipo de agresión parece corresponderle un

escenario determinado. No obstante existen algunos rasgos comunes que deben sernos útiles a la hora de tomar medidas preventivas en los distintos tipos de maltrato.

La clase es el escenario más habitual para acciones contra las propiedades del alumnado (siendo en estos casos muy significativa la diferencia con los restantes lugares donde suceden los maltratos) además de poner mote a los compañeros, insultar e ignorarlos, aunque la frecuencia con la que se dan uno y otro tipo de maltrato en dicho escenario es diferente. El patio destaca como escenario de agresiones de exclusión social aunque también la acción de insultar se da con la misma frecuencia que en la clase. Además las situaciones en las que se ven involucradas las agresiones físicas directas y las amenazas también suelen darse más frecuentemente en este tipo de escenario.

Fundamentalmente los aseos son el lugar, junto con el propio patio, en el que cometen los pocos acosos sexuales registrados. Hay que aclarar además que las agresiones verbales del tipo insultar y hablar mal, pero sobre todo, las que implican amenazas, chantaje o agresión física directa – aún participando de los aspectos anteriores que las caracterizaban- tienen sus escenarios más distribuidos dentro y fuera del centro. El escenario en el que suelen producirse las casi inexistentes amenazas con armas se sitúa más fuera del recinto escolar que dentro, y más aún si en este concepto se incluye *la salida del centro*, seguido por el patio como escenario más usual en este tipo de agresiones.

Estos resultados pueden resultar útiles a la hora de tomar medidas para prevenir los distintos tipos de maltrato teniendo en cuenta las circunstancias en que cada uno de ellos puede tener lugar.

En cuanto a las percepciones que los profesores tienen acerca de los escenarios más frecuentes en cada tipo de agresión puede decirse que coinciden básicamente con las de los alumnos en cuanto a la exclusión social y a las agresiones verbales se refiere. Las conductas de exclusión social se producen, según los profesores, fundamentalmente en la clase y en

el patio con igual porcentaje de incidencia en el caso de ser ignorados (35,3%). Coinciden pues con lo que los propios alumnos dicen, con el matiz de que los profesores consideran el aula el lugar más frecuente tanto en el caso de la exclusión activa como de la pasiva mientras que los alumnos identificaban un número superior de ambas en el patio. Pero las diferencias en cualquier caso son muy pequeñas. Por lo que respecta a la agresión verbal, en términos globales, el patio vuelve a ser el escenario más habitual, seguido de los pasillos, del aula y de la salida del centro. Pero lo más llamativo es el alto porcentaje que se observa en la categoría de respuesta *en cualquier sitio*, que también aparecía en la visión de los alumnos. Este tipo de contestaciones dan una imagen clara de que los profesores perciben las agresiones verbales como muy frecuentes pudiendo producirse en cualquier lugar.

Sin embargo, se observan diferencias interesantes entre la percepción de los profesores y de los alumnos en algunas de las modalidades de maltrato. Así, en el caso de las agresiones físicas directas las opiniones de profesores y alumnos son distintas; si bien ambos reconocen el patio como el sitio donde más peleas se producen, los alumnos dicen que en el aula se producen más este tipo de agresiones que en otros escenarios como los pasillos y los aseos en tanto que los profesores no lo ven así. Este dato es interesante porque, en cualquier caso, sorprende que un profesor pueda tolerar un porcentaje tan alto de este tipo de conflictos en su clase. Además el que los docentes lo consideren menos frecuente no significa que lo sea sino que puede indicar cómo este tipo de agresión sólo se da en el aula cuando el profesor no está presente. Esto, además de aconsejar un estudio más detallado al respecto, hace pensar que algunas agresiones o bien les pasan desapercibidas -dato que aparece reflejado en ésta y otras investigaciones- o bien suceden en el aula pero no en el momento en el que se están realizando tareas lectivas. Como es evidente que en ocasiones el profesor no estará, es preciso crear una cultura de las relaciones sociales respetuosas con los otros que no requiera una supervisión en todo momento, aunque no haya que desestimar ésta cuando

haya sospechas o sea preciso un seguimiento de casos en principio resueltos. También cabría interpretar estas discordancias por parte del profesorado como “a mayor gravedad de la agresión, menor identificación del aula como escenario de conflicto”.

En esta línea, y aunque con porcentajes bajos, los datos apuntados por el alumnado en su rol de testigo, denunciaban que todos los tipos de maltrato estudiados se llevan a cabo en los aseos (especialmente insultar, acoso sexual y amenazas para meter miedo) mientras que el profesorado considera que ni la exclusión social, las agresiones verbales (insultos y maledicencia) además del chantaje y las amenazas con armas se producen en dicho escenario. Es más, los profesores consideran que la exclusión social se lleva a cabo fundamentalmente en el patio mientras que los alumnos identifican a las agresiones verbales como las más usuales en ese lugar. Por tanto existen ciertas diferencias, a nivel particular, en cuanto a la localización de los distintos escenarios del maltrato y las agresiones que en ellos se producen; sin embargo en el resto de modalidades de maltrato, el patrón de respuesta dado por ambos colectivos es similar.

#### **9.1.4. Pedir y recibir ayuda después de la agresión.**

**Pedir ayuda.** Si tomamos como referente el global de las respuestas que señalan a cada uno de los colectivos a los que la víctima acude cuando se siente agredida observamos cómo, proporcionalmente y en función de la gravedad de la agresión, son los profesores, las familias y los amigos –por este orden- quienes reciben mayor porcentaje de notificaciones por parte de la propia víctima. Por tanto, los avisados por la víctima en casos, fundamentalmente, de robo, chantaje, amenazas con armas, agresión física directa... son principalmente los docentes de los centros y en segundo lugar la familia mientras que las agresiones de tipo verbal y exclusión social, proporcionalmente –no lo olvidemos- son comunicadas preferentemente a los amigos y amigas con la única excepción del “no dejar participar” que es trasladado fundamentalmente a la familia.

Generalmente en todas las modalidades de maltrato llega a conocerse lo ocurrido por boca de la víctima, si bien las reacciones que esta petición de ayuda provoca en los demás no son todo lo positivas que cabría esperar.

Con todo, siempre hay un porcentaje de casos en que la víctima no comunica nada. El porcentaje mayor de casos en que la agresión se silencia por parte de la víctima ocurre cuando ésta es agredida verbalmente en cualquiera de sus modalidades: poner mote que ofendan, insultar y hablar mal de ella mientras que los malos tratos que menos sufre la víctima “en silencio” son los relacionados con el acoso sexual, los chantajes y amenazas con armas.

**Recibir ayuda.** En todas las modalidades de maltrato estudiadas, a excepción del acoso sexual en la que los porcentajes se distribuyen de forma más homogénea, son los amigos quienes significativamente acuden en ayuda de la víctima. Sin embargo las diferencias existentes entre *los amigos* y las restantes categorías de respuesta se reducen considerablemente cuando lo que se compara entre sí es la ayuda recibida por *otros chicos o chicas, docentes y padres*. De este modo la ayuda que recibe la víctima en situaciones de *exclusión social*, tanto activa como pasiva, está igualmente distribuida entre *otros chicos* y *los padres* con un 14,2% en ambas categorías si bien está muy por debajo del 41,4% que señala a los ya mencionados *amigos* como principales paladines. En cualquier caso sí supera al porcentaje de la ayuda que presta el profesor en este tipo de agresiones que coincide con el que señala a *nadie me ayuda* como posibilidad en el desenlace de una situación de agresión de esta índole (11,6%).

No sólo los amigos intervienen para ayudar, el patrón de respuesta cambia cuando los abusos empiezan a ser considerados como más graves. En estos casos el profesorado ocupa un lugar más relevante a la hora de ayudar a la víctima, aunque siempre por debajo de los porcentajes que siguen indicando como *los amigos* son los principales defensores. También la familia (representada por los padres) gana en importancia cuando se trata

de ayudar en situaciones de más gravedad y, en consecuencia, la ayuda prestada por *otros chicos* –no necesariamente amigos de la víctima– desciende especialmente en los casos de agresión física directa. Sin embargo, ese colectivo formado por otros compañeros sí que ayuda de forma paralela a profesores y padres cuando hay que intervenir cortando situaciones de *chantaje*, *amenazas con armas* y, muy especialmente, de *acoso sexual* donde la ayuda que se recibe parece venir de muchos frentes. Podría pensarse que la gravedad del maltrato hace que se incremente la ayuda por parte de todos los que puedan tener conocimiento del hecho.

El hecho de que la ayuda venga prácticamente sólo de los amigos ilustra la relevancia que tiene la amistad en los años adolescentes. Otro efecto de la edad puede ser la diferencia entre el papel más destacado que desempeñan los profesores a la hora de ayudar, que como receptores de la información. Los adolescentes parecen tener dificultades a la hora de acudir a los profesores y adultos en general, confiando más en sus iguales (Coleman, 1980; Moreno y del Barrio, 1999). Estos datos deben llevar a recomendar medidas de prevención que tengan en cuenta las relaciones interpersonales, entre ellas el fomento de actitudes prosociales no interesadas, es decir, no prestadas exclusivamente a los amigos.

Cómo reaccionan los demás: la voz del agresor y los testigos.- La información que proporcionan aquellos alumnos que reconocen haber actuado abusivamente contra algunos de sus compañeros o compañeras, acerca de la forma en que los demás reaccionan al presenciar el maltrato, es muy significativa porque representa la otra cara de la moneda. En su descripción, prácticamente en todos los tipos de maltrato, la respuesta mayoritaria parece ser la pasividad por parte de quienes los observan. Sólo algunos tipos de conductas muestran un menor grado de indolencia en los demás compañeros, es el caso de las agresiones verbales y la exclusión social, pero entonces la reacción alternativa es la de animar o ayudar al agresor tal y como lo refieren los alumnos o alumnas autores del maltrato. La reacción de rechazo es mínima si se hace caso a lo que cuentan los agresores, reconociendo algunos que sienten miedo.

En los casos de amenazas la situación parece distinta en cada uno de los tipos de agresión incluidos en esa categoría. Así, cuando se *amenaza para meter miedo*, más del treinta y tres por ciento de los agresores dicen que los demás no hacen nada aunque sube la reacción de rechazo de forma considerable (13,3%); también ocurre lo mismo con quienes, desde su posición de testigos, les animan o ayudan (más del 50%). Pero las reacciones son mucho más negativas cuando se amenaza para obligar a hacer algo o intervienen armas en las amenazas; en ambos casos la totalidad de los agresores que se han atrevido a reconocer llevar a cabo estos tipos de maltrato de forma frecuente también afirman que los compañeros que están involucrados como testigos les animan o se unen a ellos abusando de un tercero. Esta es la única reacción que provocan estos abusos, no hay rechazo alguno ni miedo, tampoco pasividad, lo que puede indicar que ocurra de forma “clandestina” para el resto del alumnado.

La propia gravedad de estos hechos recomienda el que se tenga en cuenta la posible existencia de pequeñas bandas organizadas que se dediquen a este tipo de actos vandálicos.

En definitiva, y desde la perspectiva del agresor, todo parece apuntar a que la pasividad de los testigos es la tónica dominante en los centros de secundaria de Ceuta . Apenas algunos tipos de conductas, como no dejar participar a los demás, amenazar para meter miedo o romper cosas provocan una menor pasividad pero entonces la reacción alternativa es la de animar o ayudar al agresor.

Sin embargo, la percepción que los testigos tienen de las reacciones provocadas por situaciones de abuso entre compañeros es diferente. Más de la mitad de estos testigos dicen intervenir para cortarla, lo que contradice la información de los agresores. Con respecto a los profesores, la percepción de los escolares es muy pobre, menos de un tercio menciona que intervengan para cortarlo y casi un veinte por ciento de la muestra ignora qué hacen en tanto que algo más de la cuarta parte piensa que no hacen



nada porque no se enteran. La proporción de quienes afirman que su reacción es castigar alcanza a una cuarta parte de los encuestados.

**Qué hacen los profesores en estas situaciones.** Las respuestas de los alumnos cuando se les pregunta sobre qué hacen los profesores ante situaciones de maltrato se reparten de modo bastante homogéneo, y comparando estos datos con los del punto anterior, parece que el profesorado tiene un papel menos protagonista que el de los compañeros a la hora de intervenir para que no se mantenga la agresión. Esto, unido al dato de su desconocimiento de los hechos, confirma los datos obtenidos en otros países acerca de este fenómeno como algo soterrado y que permanece en el mundo no adulto.

**Sentir miedo en la escuela.** Los datos aportados por esta investigación no parecen señalar precisamente a los compañeros como la causa principal del miedo que sienten los alumnos a la hora de ir al centro escolar y apuntan que el *no haber hecho el trabajo de clase y las notas* se convierten en fuentes de temor que habría que tener en cuenta. Este dato, aunque relevante, no debe despistarnos pues efectivamente también los propios compañeros son quienes pueden, en ocasiones, causar aversión y rechazo al centro en un porcentaje de casos muy cercano al de las causas anteriores.

De aquellos que responden que sienten miedo alguna vez aproximadamente el cuarenta por ciento siente miedo de uno o varios compañeros y otro tanto dice sentir miedo en relación con aspectos académicos (el trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas, etc.). En un porcentaje menor, se ha sentido alguna vez miedo por estar en una escuela nueva con gente diferente pero también de algún profesor o profesora.

#### **9.1.5. La visión del profesorado: el abuso entre iguales como problema, y su prevención.**

Cuando los profesores tienen que graduar la importancia que los conflictos y agresiones entre alumnos tienen en el funcionamiento de su

centro, en comparación con otra serie de problemas muy habituales en las instituciones escolares, no los consideran como uno de los principales problemas de sus centros y dan prioridad a la falta de participación de las familias en la dinámica escolar amén de las conductas disruptivas en clase y las malas maneras además de las agresiones a profesores que también son consideradas más importantes. En otros términos, que las agresiones entre alumnos son consideradas por los profesores como uno de los principales problemas en sus centros aunque en comparación con otro tipo de conflictos, que los alumnos pueden plantear en los colegios e institutos, el abuso entre iguales tendría una importancia “media” en su opinión. Sin embargo los profesores sí consideran que los conflictos en su centro han aumentado mucho en los tres últimos años.

Cuando se profundiza un poco más en las respuestas de los profesores y profesoras acerca de la importancia que otorgan a tipos concretos de conductas agresivas y disruptivas de sus alumnos, entre las que se encuentra el abuso entre iguales, se observa que este tipo específico de conflicto -aunque no lo vivan como el problema más importante en este momento- es percibido como un fenómeno negativo que tiende a adquirir mayor importancia cuantitativa con el paso del tiempo.

Además el profesorado considera, mayoritariamente (80%), que a menudo se entera de lo que ocurre en el centro en tanto que la minoría restante reconoce que sólo a veces tiene conocimiento de lo acontecido. Estos datos muestran una imagen que se podría calificar de algo más que “prudente” y que choca, sin embargo, con lo que los alumnos opinan. Para la cuarta parte de éstos, los profesores no resultan una ayuda porque no se enteran; y cuando se les preguntó a los alumnos de quién recibían ayuda en cada uno de los tipos de abusos sufridos, solo un porcentaje que variaba entre el once y medio y el veinte y medio por ciento, consideraba a los profesores como ayuda.

Además, los docentes adjudican a causas externas a ellos mismos, y por tanto en gran medida fuera de su control, el hecho de que determinados

alumnos y alumnas del centro puedan actuar como agresores del resto de sus compañeros; de hecho, al clima del centro y a la manera de organizarse dentro de él le otorgan menos importancia que a factores familiares o al contexto social más amplio minimizando, así, la importancia de la labor de los profesionales en los institutos y colegios. Esto va en el sentido contrario a la mayoría de las recomendaciones para la prevención del maltrato entre iguales en los centros escolares, que destacan la enorme relevancia de este factor y, asimismo, en contra de las actuaciones, volcadas en un cambio de lo que se ha venido a llamar “la cultura del centro”, que se están desarrollando con éxito en otros países (Suecia y Holanda).

La visión de las causas del maltrato derivada de las respuestas del profesorado no parece ser la idónea para que los centros tomen las medidas adecuadas para enfrentarse a este problema, ya que pone de manifiesto una imagen de su origen centrada en los problemas sociales y familiares, o en problemas del alumno, obviando el papel de la escuela en el origen y resolución de este tipo de conflictos. Además esta situación hace pensar que es difícil que los centros estén tomando las medidas adecuadas para enfrentarse a este problema. A partir de estos datos, parece lógico, que el primer paso necesario a la hora de llevar a cabo los programas de intervención sería discutir con los profesores cómo se explican ellos y ellas las causas de la agresión para favorecer la toma de conciencia de que hay muchas cosas que dependen del propio centro, sin que por ello se niegue la importancia de los otros factores, así como una formación exhaustiva acerca de la naturaleza de los abusos entre iguales y su modo de atajarla y prevenirla.

Asimismo esta visión acerca del origen del comportamiento agresor contrasta con la responsabilidad que los profesores adjudican a su labor a la hora de controlar y prevenir este tipo de conflictos, como ilustran sus respuestas acerca de las medidas que creen que se deben adoptar y que en muchos casos se están tomando de hecho en los centros.

**Cuando los profesores son parte del conflicto.** Las agresiones en los centros no se limitan a las que se producen entre los iguales. Existen con frecuencia en los institutos y colegios agresiones tanto de alumnos hacia profesores como de éstos hacia los primeros. Es curioso que en los datos de los alumnos como víctimas, éstos no se refieran a los profesores como agentes de maltrato excepto en lo referido a la maledicencia e ignorar, y ello sólo por parte de apenas un dos por ciento de las víctimas. Al parecer, por tanto, las posible agresiones por parte de este colectivo hacia el alumnado se caracterizan por ser muy esporádicas.

Los resultados relativos a agresiones de los alumnos hacia los docentes –según el relato de éstos últimos- muestran, que la forma más habitual en la que este tipo de conflicto se produce es el *insulto*, con un porcentaje muy alto y que se sitúa por encima de la media, además *sembrar rumores dañinos e intimidar con amenazas* tienen también frecuencias de aparición relativamente altas. El dato que proporcionan los profesores pone de manifiesto la necesidad de enfocar la prevención desde una perspectiva general del clima de convivencia en el centro.

Con respecto a las agresiones que pueden entenderse como recíprocas, alumnos hacia profesores y de éstos hacia los primeros, la forma de agresión más habitual en ambos casos es el insulto, lo que coincide con los datos de maltrato entre iguales. El resto de las agresiones no muestran pautas de frecuencia semejantes en el caso de los alumnos y de los profesores; sembrar rumores, destrozarse enseres o las agresiones físicas directas parecen conductas que realizan casi exclusivamente los estudiantes.

**Cómo reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales.** Hay agresiones que se atajan mediante la denuncia en el juzgado cuando es el profesor en el papel de tutor quien detecta la agresión (amenazas con armas), o la instrucción de expediente disciplinario al alumno cuando el papel desempeñado por el profesor es el de jefe de estudios, fundamentalmente son las conductas que conllevan fundamentalmente

amenazas con armas seguidas de aquéllas que se caracterizan por obligar a los compañeros a hacer cosas que no quieren mediante amenazas y el acoso sexual.

Hay otro grupo de maltrato que va acompañado de sanciones menos graves que son impuestas directamente por la dirección del centro: robos, insultos, romper cosas a los compañeros.

El resto de las agresiones (exclusión social, poner motes, hablar mal de un compañero, esconderle cosas) se enfrentan mediante la reflexión con el propio alumno o alumna y la conversación con su familia. Además, estas medidas más educativas también se ponen en marcha con las agresiones más graves junto con las sanciones.

En general, las respuestas de los profesores muestran que, junto con las actuaciones de carácter administrativo-sancionador, se valoran y se llevan a cabo otras que responden a un enfoque más adecuado desde el punto de vista de la prevención y la resolución de conflictos.

Los datos ofrecen la imagen de que los centros son capaces de controlar la situación, lo que coincide con la información comentada en el apartado sobre la percepción de los docentes de los conflictos y agresiones en su institución.

La tutoría parece ser el recurso en el que más confían los docentes. Este dato es muy esperanzador ya que todos los programas que se han puesto en marcha en otros países destacan estos espacios de reflexión como uno de los puntos claves para el éxito de la prevención. La importancia que se le da a la medida de trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento Interno abunda en lo anteriormente señalado, dado que esta sería una actividad típica de la tutoría. También refuerza este punto el que los propios profesores, en la pregunta abierta, sugieren las tutorías como la cuarta actuación que más útil les parece.

Por su parte, favorecer una metodología más participativa es también una actuación plenamente incardinada en la práctica cotidiana en el aula, dirigida a motivar a los alumnos y a mejorar la convivencia. También en

este caso, además de elegir esta intervención entre las que se les sugieren, los profesores la proponen ellos mismos en la pregunta abierta.

Las dos medidas que consiguen menor consenso en el profesorado, a pesar de ser también muy adecuadas dentro de un enfoque preventivo, son las referidas a sensibilizar a los profesores acerca de las características personales de los alumnos y la adscripción a diversos programas en torno al tema de la convivencia, conocimiento mutuo, etc. Esto parece poner de manifiesto que falta aún una mayor toma de conciencia por parte del profesorado de secundaria de la necesidad de mejorar su preparación en este campo y también la aceptación de que educar exige tener en cuenta el conjunto del desarrollo del alumno y no sólo los aspectos relacionados más directamente con cada materia específica del currículum. Lo que llama la atención a este respecto es la desconfianza que los profesores parecen tener en que la formación del profesorado sea una manera eficaz de prepararse para la utilización de las medidas mencionadas en el párrafo anterior. La medida que se propone de adscribirse a diversos programas en torno al tema de la convivencia es, ya se ha comentado, poco valorada. Y, en la pregunta abierta, también son escasos los docentes que sugieren la formación específica como un recurso útil.

Los datos sobre las sugerencias de los propios profesores, destacan ante todo la importancia que le dan al trabajo conjunto con las familias. Es la medida sugerida con mayor frecuencia, más aún si se suma el porcentaje de los que han hablado de “charlas con las familias”, que en el fondo es el mismo tipo de intervención. Este dato contrasta, en cambio, con la frecuencia relativamente baja con la que “ponerse en contacto con las familias” aparecía entre las actuaciones que de hecho llevaban a cabo los docentes, tal y como se recoge en el apartado pertinente.

La importancia de favorecer un clima de tolerancia y de diálogo está también clara para los profesores. Sugerencias como “dar responsabilidad al alumno”, “diálogo”, “tolerancia y ambiente mutuo de respeto”, o

“cercanía con el alumno”, son propuestas que aparecen con cierta frecuencia.

Los profesores sugieren también posibles acciones en otros ámbitos fuera del escolar: promover actividades juveniles extraescolares; cambiar el modelo de sociedad, o implicar a todos los colectivos, son ejemplos de lo que podría interpretarse como conciencia de que el problema de las agresiones desborda el campo estrictamente escolar, pero también va más allá de la familia. Estas sugerencias aparecen, no obstante, con porcentajes bastante bajos. Junto con todas estas medidas de carácter claramente preventivo, los profesores sugieren también otras que apuntarían hacia la importancia de determinadas iniciativas administrativas. En este sentido apuntan las propuestas de “modificar algunos aspectos de la E.S.O.”, la necesidad de “más recursos humanos” y el “apoyo y control de la administración”.

Esta última medida, en la que se alude claramente a la necesidad de control, junto con la propuesta de “hacer cumplir las normas”, que es la segunda más sugerida, hace ver que junto al enfoque preventivo convive otro que apunta más a la vía sancionadora.

Para finalizar puede concluirse que el profesorado parece tener claro que la principal vía de prevención y solución de los conflictos en los centros es conseguir un clima de convivencia que pasa por trabajar las tutorías, colaborar con las familias y organizar el centro en torno al diálogo y la tolerancia.

A pesar de lo anterior, las sugerencias de los profesores no descartan tampoco actuaciones dirigidas a una mayor disciplina y control en los centros docentes, lo que va acompañado del que no se confíe en exceso en la ayuda externa, ya venga ésta en forma de formación del profesorado, programas específicos de convivencia o, incluso, recursos humanos.

Para terminar y por lo visto hasta aquí, parece lícito recordar las palabras con las que comenzaba esta investigación, la violencia en

contextos educativos es un problema generalizado y complejo por lo que la forma de acometerlo ha de ser global.

No esperemos, engañados, que tras la aplicación no sólo de los aspectos vistos aquí sino de todos los que no han podido ser reseñados los resultados aparezcan en un trimestre o un curso académico; no, el cambio de mentalidad, la implicación de los protagonistas y todas las técnicas y estrategias de intervención que pudiéramos implementar para tratar el problema requieren tiempo y esfuerzos que, quizás, no estemos acostumbrados a invertir en esos menesteres pero, ¿es que el problema no es lo suficientemente importante como para que nos volquemos en construir soluciones?

La premura con la que actuamos y esperamos buenos resultados es otro factor que ha de tenerse en cuenta a la hora de tratar la violencia escolar. Quien piense que tiene una solución inmediata se equivoca, posiblemente pudiera solventar la situación durante un tiempo pero el problema seguiría intacto, indemne; ni siquiera se ganaría una batalla en la guerra, saldríamos victoriosos de una escaramuza cuyo resultado real no distaría mucho de un gasto absurdo de esfuerzo y la consiguiente desmotivación cuando el verdadero problema volviese a aparecer.

Si no empezamos a ser conscientes de esto, de bien poco servirán los estudios e investigaciones, y las distintas vías de tratamiento que de ellos se desprenden. Si no conocemos el problema en toda su complejidad las soluciones para él tampoco contemplarán toda su magnitud, no avanzaríamos en su solución.



## **9.2. Recomendaciones y propuestas de mejora.**

Lo expuesto en el apartado anterior, además de otras conclusiones que puedan ser extraídas de esta investigación y de los datos que ha aportado, deben servir para orientar las actuaciones preventivas y correctoras encaminadas a eliminar la violencia entre alumnos dentro del ámbito escolar. Deberán ser las administraciones y autoridades educativas, los profesionales de la educación, los psicopedagogos, los pedagogos, los psicólogos, los sociólogos, las familias y las asociaciones que los representan, los equipos directivos de los centros docentes quienes, cada uno en su ámbito propio, acuerden las políticas a seguir, las actuaciones a realizar, las intervenciones a proponer y practicar, sobre la base objetiva del conocimiento real del problema que proporciona esta y otras investigaciones de la misma índole.

### **Las principales recomendaciones y mejoras podrían ser éstas:**

I.- Sin una concienciación general sobre la importancia del problema y de su alcance, de sus manifestaciones más relevantes y de sus características específicas, difícilmente se puede abordar la prevención y erradicación de cualquier tipo de violencia en el medio escolar. Por tanto, todas las actuaciones encaminadas a un mejor conocimiento y comprensión del fenómeno deben ser promovidas y favorecidas. Resultaría de especial interés el que las investigaciones futuras que pudieran promoverse utilizaran metodologías compatibles con la usada en la nuestra para así permitir análisis conjuntos, comparaciones entre períodos temporales concretos y evaluar las intervenciones que se estuvieran llevando a cabo. Por estos motivos se RECOMIENDA:

1º.- Las administraciones con competencias o responsabilidades educativas deberían promover, en sus respectivos ámbitos, estudios que permitan conocer la situación real y la evolución de las conductas agresivas y las actitudes violentas en los centros educativos.

2°.- Es aconsejable que las metodologías y sistemas de análisis utilizados en ellas sean compatibles entre sí.

3°.- En las futuras investigaciones sobre el tema deberían incluirse a los alumnos de cursos inmediatamente anteriores al primer ciclo de la ESO puesto que, al ser este ciclo cuando se produce la mayor incidencia de abusos entre iguales, es necesario determinar el estado de la cuestión en el último ciclo de la Educación Primaria.

**II.-** Los abusos entre iguales desborda en ocasiones el ámbito puramente educativo, y requiere para su correcta comprensión el conocimiento de circunstancias y situaciones ajenas a las escolares y la intervención de autoridades o administraciones diferentes de las educativas para su adecuada resolución. En esta línea:

1°.- Podría potenciarse el Consejo Escolar del Centro como órgano de encuentro para que en dicha sede la Administración Local, la Administración educativa correspondiente, la representación del profesorado y la de los padres y alumnos acuerden líneas de intervención derivadas del conocimiento de la situación del propio Centro, permitiendo así la planificación de políticas coherentes y contextualizadas. Esta elaboración conjunta y la posterior aplicación de los planes y programas de intervención conjuntos es sumamente aconsejable para coordinar el ejercicio de las respectivas competencias y optimizar el uso de los recursos disponibles frente a la violencia escolar. La frecuente evaluación y revisión de estas acciones no es sólo aconsejable sino necesaria.

2°.- La seguridad y la vigilancia del entorno de los centros educativos debería planificarse y adecuarse a las características de cada uno de ellos a través de la coordinación sistemática entre las fuerzas de seguridad locales y los responsables educativos de dicho ámbito territorial.

3°.- Evidentemente la relación entre muchos supuestos de violencia escolar y las circunstancias familiares y socioeconómicas de los alumnos apunta hacia la imprescindible coordinación de las intervenciones educativas y sociales tanto de las administraciones competentes como de

las familias en su propio ámbito. Es necesario facilitar a éstas apoyo profesional adecuado y orientación psicológica y pedagógica.

**III.-** Se hace imprescindible la adecuada formación de quienes tengan que intervenir en las labores de prevención y erradicación de los abusos entre iguales. Los resultados de la investigación apuntan hacia que los profesores no siempre detectan los supuestos de abusos entre iguales que se producen en su centro y además -en este caso según la opinión que manifiestan los alumnos-con frecuencia no prestan la ayuda que de ellos cabría esperar. Parece necesario por tanto asegurar que el profesorado disponga de una formación constante en la materia, de manera que conozca las destrezas necesarias para prevenir los conflictos y enfrentarse a ellos en cuanto se producen. Habrá que tener presente:

1º.- Entre los contenidos curriculares de los planes de estudio universitarios de Formación del Profesorado y en los contenidos del Curso de Cualificación Pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica, habría que incluir los relativos a la prevención, detección y resolución de conflictos de violencia escolar, a fin de garantizar la formación inicial en este campo para todos los docentes. Además, las administraciones educativas deberían garantizar la formación permanente y continua del personal docente, complementando y actualizando la formación inicial de la que dicho personal disponga.

2º.- En la educación existe una relación directa entre la dotación de medios personales y la calidad del servicio que se presta por lo que la adecuada dotación de recursos humanos al personal docente debería incluir también otro tipo de personal con labores de apoyo, de orientación, de vigilancia o control que tiene una decisiva importancia en el óptimo funcionamiento de los centros docentes.

**IV.-** Una planificación global y a largo plazo, evaluable periódicamente en cuanto a sus resultados, y flexible en su forma para adecuarse a las necesidades de cada momento, garantiza siempre mejores resultados que las intervenciones puntuales decididas al hilo de los sucesos

violentos y de los episodios de maltrato que sea preciso atajar. Ahora bien, la planificación, necesariamente apoyada y promovida por las administraciones educativas, debe surgir de los propios centros docentes que a su vez deben implicar en su elaboración y puesta en práctica a toda la comunidad educativa y, singularmente a los alumnos. A través de esta planificación global debe lograrse una escuela segura, exenta de comportamientos violentos, articulada en torno a la convicción, asumida por la comunidad, del valor supremo de la dignidad de la persona, el respeto a sus derechos y la tolerancia como modo ideal de convivencia.

Los proyectos educativos de los centros, en los que se incluyen previsiones pedagógicas y organizativas y se definen y articulan las vías de colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa y la cooperación y coordinación con los servicios sociales y educativos locales, son vehículo idóneo para concretar y trasladar a la vida cotidiana de los centros docentes las líneas de prevención e intervención frente a la violencia escolar que se hayan previsto en la planificación global. En particular los reglamentos de régimen interior, parte integrante del proyecto educativo, pueden ser instrumentos adecuados para canalizar la participación y responsabilización del alumnado y el personal docente en la prevención y erradicación de la violencia, y el establecimiento de medidas de carácter educativo, adicionales a las de carácter sancionador, a través de las cuales se traten los episodios de maltrato que se produzcan.

V.- La colaboración de las familias con los centros docentes para la prevención y el tratamiento de la violencia escolar, resulta ser un elemento clave para la eficacia de cualquier sistema de intervención. También la adopción de estructuras cooperativas y el empleo de técnicas participativas en el aula son rasgos metodológicos que, según apunta la experiencia obtenida en otros países, contribuyen a que los alumnos aprendan a autovalorarse y a valorar a sus compañeros y, en consecuencia, a erradicar la violencia en las relaciones entre iguales.

La enseñanza de los valores de tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana, así como el trabajo dirigido al desarrollo de la autoestima y de las destrezas sociales, constituyen fórmulas igualmente efectivas para el desarrollo de conductas prosociales y la erradicación de la violencia escolar.

Por último la experiencia que se deriva de los programas de intervención puestos en práctica y los resultados de la investigación realizada apuntan a la necesidad de que a través de la acción tutorial se realice una labor de seguimiento y de atención a los problemas personales de los alumnos y la orientación de los alumnos en su dimensión personal y social.

Los centros docentes, en uso de la autonomía que les ha otorgado tanto la LOGSE como, en breve, la Ley de Calidad están facultados para definir un modelo de gestión organizativa y pedagógica propios, y disponen de recursos para establecer previsiones que contribuyan al establecimiento de un marco tanto organizativo como pedagógico adecuado para la prevención y disminución de la violencia escolar.

**VI.-** Debe tenerse en cuenta que los resultados de la investigación realizada acreditan que en porcentajes muy elevados las agresiones se producen entre miembros del mismo grupo o curso y, a menudo, en la propia aula. Por tanto, una vez detectados los episodios de violencia escolar es necesaria una intervención tan inmediata como efectiva que detenga el proceso de victimización. Las actuaciones deben centrarse tanto en los protagonistas –actores y víctimas- de tales sucesos como en el grupo o curso de los que éstos formen parte de modo que pueda conseguirse que los testigos de estos episodios se sensibilicen frente a ellos y los rechacen y, asimismo, que sepan el tipo de ayuda que deben prestar a quienes los padecen.

Por otro lado, los resultados de la investigación y la experiencia en otros países de nuestro entorno apuntan a que, entre otras posibles, la edad o el curso de los alumnos y su género son variables determinantes en la

incidencia del maltrato por lo que se aconseja una atención preferente a los alumnos de los primeros cursos de la E.S.O. además de fomentar entre los varones conductas y valores ajenos a la fuerza física y la violencia, y, entre las alumnas, una mayor sensibilización frente a algunas conductas de agresión verbal y de exclusión social.

Asimismo, las actuaciones realizadas con los alumnos directamente implicados en situaciones de maltrato, siempre deben tener una finalidad educativa a través de la cual dichos alumnos sean plenamente conscientes del conflicto que ha generado su comportamiento, conozcan sus consecuencias negativas y entiendan las vías alternativas a las que acudir en lugar del uso indebido de la violencia. Además, deben ver reforzada la labor que con carácter general se desarrolle entre sus compañeros para fomentar el incremento de sus habilidades sociales y el conocimiento de técnicas de resolución de conflictos.

**VII.-** Determinadas conductas, como las de exclusión social, los insultos, los motes o la maledicencia gozan injustificadamente de un cierto grado de permisividad social que cristaliza en los centros educativos hasta el extremo de que a menudo no se valoran como maltrato entre iguales. Por esto, cuando se diseñen estrategias de prevención y erradicación de la violencia escolar, debería prestarse una atención muy especial a dicho tipo de conductas, las más frecuentes además, tanto por su gran repercusión en el clima de convivencia de los centros como por el sufrimiento que provocan a los alumnos que las padecen amén de las repercusiones negativas que tienen en el proceso educativo de las víctimas, los agresores y los testigos.

Otras agresiones, como el acoso sexual, aunque su incidencia no sea alarmante, exigen que se les preste también atención específica por la gravedad que revisten, profundizando en contenidos dirigidos a la educación sexual de los alumnos.

**VIII.-** Existen espacios, como el patio, especialmente proclives a las manifestaciones de violencia en general y otros que constituyen el

escenario preferente de formas de agresión determinadas. Además, las aulas, teóricamente ajenas a los actos violentos dada la supervisión que debe suponer la presencia de los profesores, son con una frecuencia inadmisiblemente habitual de malos tratos entre compañeros. Por tanto es necesario que los centros, al diseñar sus sistemas de prevención e intervención consideren el conjunto del recinto escolar.

En esta línea, los centros educativos deberían favorecer el desarrollo en los patios escolares de actividades que permitan relaciones sociales positivas entre los alumnos y, en todos los casos, asegurar la vigilancia necesaria en términos adecuados al distinto carácter de unas y otras instalaciones. La adecuada supervisión de las aulas no sólo es deseable sino exigible.

## BIBLIOGRAFÍA

---

ACLAND, A. F. (1993): Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones. Barcelona: Paidós.

AGUIRRE, A. (1995): El contexto educativo como sistema social. En BELTRÁN, J. "Psicología de la Educación". Barcelona: Marcombo.

ALMEIDA, A. M. (1999): Portugal. En P.K. SMITH; Y. MORITA; J. JUNGER-TAS; D. OLWEUS; R. CATALANO y P. SLEE (Eds.) (1999), pp. 174- 187.

ALONSO, L. E. (1998): La mirada cualitativa en sociología. Madrid: Fundamentos.

ALUMNOS DE PSICOLOGÍA DEL I.E.S. SIERRA DE AYLLÓN (1997): ¿Son (somos), los jóvenes, violentos?, en Aula de Innovación Educativa. N° 65.

ALZATE, R.(1997): Resolución de conflictos en la escuela, en Aula de Innovación Educativa. N° 7.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994): Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV. Barcelona: Mason.

APDH (1994): Educar para la Paz. Asociación Pro-Derechos Humanos. Ortega y Gasset 77. Madrid.

APODACA, P. y otros. (1992): Propuestas de intervención educativa en la conducta prosocial altruista y cooperativa. En Currículum y desarrollo socio-personal. Sevilla: Alfar.

ARRUABARRENA, M. I. y de PAÚL, J. (1994): Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.

BALL, S. (ed.) (1990): Foucault and Education. London: Routledge.

BANDURA, A. y RIBES, E. (1984): Modificación de conducta. Análisis de la agresión y de la delincuencia. México: Trillas.



BANDURA, A.; WALTERS, R. H. (1959): Patrones de reforzamiento y conducta social: agresión. En MEGARGEE, E.; HOKANSON, J. (1976): Dinámica de la agresión. México: Trillas.

BANKS, V. (1999): A solution focused approach of adolescent groupwork. Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 20 (2); pp. 78-82

BARRAGÁN, F. (Coord.) (2001): Violencia de género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos. Málaga: Aljibe.

BELTRÁN, F. (1997): Escuela democrática. Comunicación y conflicto. En Cuadernos de Pedagogía, N° 258.

BERKOWITZ, L. (1962): Aggression: a social psychological analysis. New York: Mac Graw-Hill.

BERKOWITZ, L. (1996): Agresión. Causas, consecuencias y control. Bilbao: Desclée de Brouwer.

BESAG, V. (1989): Bullies and Victims in Schools. Philadelphia: Open University Press.

BISQUERRA, R. (1991): Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona: Boixareu Universitaria.

BJORKKVIST, K; LAGERSPETZ, K.M.J. y KAUKIANEN, A. (1992): Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. Aggressive behaviour, 18; 117-127.

BJORKQVIST, K. y ÓSTERMAN, K. (1999): Finland. En P.K. SMITH; Y. MORITA, J. JUNGERTAS; D. OLWEUS; R. CATALANO y P. SLEE (eds.) (1999), pp. 56-68 (Op. Cit.)

BLATCHFORD, P. y SHARP, S. (1994): Breaktime and the school. London: Routledge.

BLUMER, H. (1969): Symbolic interaction. New Jersey: Prentice Hall.

BOWLES, S. y GINTES, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

BRONFENBRENNER, U. (1979): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

BROOKES, A. (1992), *Feminist Pedagogy: An Autobiographical Approach*, Halifax, NS, Fernwood Press.

BUENDÍA EISMAN, L., COLAS BRAVO, P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.

BUENDÍA, J. (1996): *Psicopatología en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.

BUENDÍA, L. (1990): *Metodología investigativa*. Málaga: Alfar.

BURGUET ARFELIS, M. (1999): *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

BUSS, ARNOLD H. (1970): *Aggression pays*. En SINGER, J. L. (1971): *The control of aggression and violence: cognitive and psychological factors*. New York: Academia press.

BUXARRAIS, M.R.; MARTÍNEZ, M., PUIG, J M.; TRILLA, J. (1995): *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: MEC/Edelvives.

C.P. "EL QUIJOTE" (1996): *Una experiencia de integración gitana*. En *Educación Plural y Solidaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

CAIRNS, R.B. y CAIRNS, B.D. (1991): *social cognition and social networks: a developmental perspective*. En PEPLER, D. J. y RUBIN K.H. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

CAM (1991): *Programa de La Participación en la Renovación de la Escuela*. Comunidad Autónoma de Madrid.

CAM (1996): *La entrevista. Un instrumento de trabajo para el profesorado*. Consejería de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid.

CAMPART, M. y LINDSTROM, P. (1997): Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.

CAMPS, V. (1994): *Los valores en la educación*. Madrid: Anaya.

CANALES, M. y PEINADO, A. (1995): *Grupos de Discusión*. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

CAPRARA, G. V. y PASTORELLI, C. (1996): *Indicadores precoces de la adaptación social*. En BUENDÍA, J. (ed.): *“Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales”*. Madrid: Pirámide.

CARNOY, M. (1974): *Education Cultural Imperialism*. New York: David McKay.

CARRERAS, Ll. y otros (1998): *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.

CASCÓN, P. (1995): "Metodología en la resolución de conflictos", en *Trabajadores de la Enseñanza*.

CASCÓN, P.; GRASA, R. (1988): *Decidir sin marginar*, en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 165.

CENTRO DE INFORMACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA ESPAÑA (1997): *Boletín informativo de las Naciones Unidas*. Naciones Unidas, 8-14 de noviembre. Madrid.

CEREZO RAMÍREZ, F. (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

CEREZO RAMÍREZ F. (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.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLÁS BRAVO, M. P. (1993): Evaluación de Programas. Una guía práctica. Sevilla: Kronos.

COLÁS y BUENDÍA, (1994): Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.

COLÁS, P. (1994): La metodología cualitativa. En COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994). (Op. Cit.).

COLEMAN, J.C. (1980): Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata.

COLÉN, M.T. (1995): Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación, en Aula de Innovación Educativa. N° 44.

COLL, C. (1991): Psicología y Currículum. Barcelona: Laia.

CONDE CAVEDA, J.L. y GARÓFANO, V. (1997): El juego como vehículo para la adquisición de los aprendizajes: mito o realidad al alcance de todos los educadores. En *1<sup>as</sup> Jornadas: Mitos y Tabúes en la infancia y adolescencia*. Granada: Federación de Trabajadores de la Enseñanza.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

CORNELIUS, H; SHOSHANA, F. (1995): Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente. Madrid: Gaia.

CORTINA, A. (1995): La educación del hombre y del ciudadano, en Revista Iberoamericana de Educación. N° 7.

CORTINA, A. (1997): Resolver conflictos, hacer justicia. Cuadernos de Pedagogía, n° 257 p. 54.

CUEVAS LÓPEZ, M. (2002): Directores eficaces en contextos multiculturales. Ceuta: UNED (Centro Asociado).

CURLE, A. (1978): Conflictividad y pacificación. Barcelona: Herder.

CURWIN, R. y MENDLER, A. (1983): La disciplina en clase. Madrid: Narcea.

CURWIN, R. y MENDLER, A. (1988): Discipline with dignity. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia: Alexandria.

DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Informe en la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana-UNESCO.

DEUTSCH, M. (1953): The resolution of conflict. New Haven: Yale University Press.

DEWEY, J. (1976): Democracia y educación. Buenos Aires: Losada.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1994): Educación y Desarrollo de la Tolerancia. Programa para favorecer la Interacción Educativa en contextos Étnicamente Heterogéneos. Madrid: MEC.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1997): Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. (Cajas Azules). Madrid: INJUVE-MEC.

DODGE, K. A. (1986): Attributional bias in aggressive children. En Kendall P.C. (comp): Advances in cognitive-behavioral research and therapy (Vol. 4.) Orlando: Academy press.

DODGE, K.A. (1991): The structure and function of reactive and pro-active aggression. En Pepler, D.J. y Rubin, K.H. (1991): The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

DODGE, K.A; PETTIT, G.S; Mc CLASKEY, C.L. y BROWN, M.M. (1986): Social competence in children. Monographs of society for research in Child development. (Serial 213, Vol. 51, nº 2).

DODGE, K.A; PRICE, J.M; COIE, J.D. y CHRISTOPOULOS, C. (1990): On development of aggressive dyadic relationships in boys' peer groups. Human development, 33; pp. 260-270.

DOLLAR, J. R, DOBB, L. W, MILLER, N. E. y SEARS, R. S. (1938): Frustration and aggression. New Haven: Yale University Press.

DOMENECH, J. y VIÑAS, J. (1997): La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Biblioteca de aula nº 123. Barcelona: Graó.

DOMÍNGUEZ, T. et al.(1996): Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz. Madrid: Narcea.

DOT, O. (1988): Agresividad y violencia en el niño y el adolescente. Barcelona: Grijalbo.

DREIKURS, R., GRUNWALD, B. y PEPPER, F. (1982): Maintaining Sanity in the Classroom. London: Harper & Row.

DUBOW, E. y CAPPAS, C. (1990): Reducing Agresión in Children through Social Interventions. En EDWARDS et al. (eds.): Social Influence Proceses and Prevention. Plenum Publishing Corporation.

EIBL-EIBESFELDT, I. (1993): Biología del comportamiento humano. Madrid: Alianza Editorial.

EISNER, E. W. (1979): The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. Educational evaluation and Policy Analysis. Vol. 5. N° 6.

EKBLAD, S. (1986): Social determinants of aggression in a sample of Chinese Primary School Children” Acta Psychiatrica Scandinavica, 53 (5); pp. 515-523.

ELLSWORTH, E. (1994): Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy', en STONE, L. (ed.): The Education Feminism Reader. New York: Routledge.

ELZO IMAZ, J. (1996): Manifestaciones y raíces de la violencia juvenil hoy. Educadores. FERE. Año 38. N° 180.

ERON, L. D. (1982): Parent-child interaction, television violence and aggression of children. American Psychologist, 37 pp. 197-211.

ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, R. (1986): La enseñanza de actitudes y valores. Valencia: Nau Llibres.

ESTEBAN, S; BUENO, J. (1988): Consenso en valores y proyecto educativo, en Cuadernos de Pedagogía. N° 165.

EVERTSON, C. y HARRIS, A. (1992): What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), pp. 74-78.

FERE (1996): Programa de prevención desde la Comunidad Educativa. Conde de Peñalver 45. Madrid.

FERNÁNDEZ, I. (1996<sup>a</sup>): Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos. *Bienestar y Protección Infantil*. N° 2. Marzo 1996. pp. 96-112.

FERNÁNDEZ, I. (1996<sup>b</sup>): Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar. *Educadores*, 180, pp. 35-53.

FERNÁNDEZ, I. (1998): Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ, I. y MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> C. (1996): Violencia y organización escolar. *Comunidad Escolar*. N° 548. 3 de julio.

FERNÁNDEZ, I. y ORTEGA, R. (1995): La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros, y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso. Comunicación presentada en el IV Congreso estatal sobre infancia maltratada. Sevilla.

FERNÁNDEZ, I. y otros (1991): Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica. Edita. CEP de Villaverde, Madrid.

FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989): Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds): *Bullying: an International perspective*. London: Fulton.

FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991): Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193 pp. 69-72.

FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1992): ¿Cómo desenmascarar lo que no se deja ver?

FESHBACK, S. (1971): The function of aggression and regulation of aggressive drive. *Psychological review*, 71; 247-272.

FINKELHOR, D. y DZIUBA-LEATHERMAN, J. (1994): Victimization of children. *American Psychologist*. Vol. 49 (3); pp. 173-183.

FLOYD, N. M. (1989): Characteristics of bullies and victims in adolescent aggression. Michigan: UMI Dissertation information service.

FOLBERG, J.; TAYLOR, A. (1992): Mediación, resolución de conflictos sin litigio. México: Limusa.

FOX, D. J. (1981): El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA.

FREINET, C. (1984): El texto libre. Biblioteca de la escuela moderna. Barcelona: Laia.

FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the Opressed* (M. B. Ramos, trad.), New York: Herder and Herder.

FROMM, E. (1984): Sobre la desobediencia y otros ensayos. Barcelona: Paidós.

FULLAT, O. (1995): El pasmo de ser hombre. Barcelona: Ariel.

GAIRÍN, J. (1994): Los conflictos, en Cuadernos de Pedagogía. Nº 222.

GALLOWAY, D. (1985): Schools, pupils and specials educational needs. Beckenham: Croom Helm.

GENTA, M.L; MENESINI, E; FONZI, A; COSTABILE, A. y P.K. SMITH (1996): Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, pp. 97-110.

GETZELS, J. W. y THELEN, H. A. (1972): A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. En Morrison y McIntyre (eds.): *The social psychology of teaching*. London: Penguin Books.

GIL MARTI, R. (1997): Manual para tutorías y departamentos de orientación. Madrid: Escuela Española.



GIMÉNEZ ROMERO et al.(1993): Citado por CUEVAS LÓPEZ, M. (Op. Cit.).

GOETZ Y LECOMPTE (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GOLEMAN, D. (1997): Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

GÓMEZ, M<sup>a</sup> T., MIR, V. y SERRATS, M<sup>a</sup> G. (1990): Propuestas de intervención en el aula. Madrid: Narcea.

GOODENOUGH, FLORENCE L. (1931): Anger in young children. Minneapolis: University of Minnesota Press.

GORDON, T. (1974): Teacher Effectiveness Training. New York: David McKay.

GORE, J. (1993): The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth. New York: Routledge.

GOTZEN, C. (1997): La disciplina escolar. Barcelona: Horsori (ICE)

GRASA, R. (1988): Paisaje para una polémica, en Cuadernos de Pedagogía. N<sup>o</sup>. 165.

GROVER, K.; GROSCH, J.W., OLCZAK, P.V. (1996): La mediación y sus contextos de aplicación. Barcelona: Paidós.

GUERRERO LÓPEZ, J.F. (1990): Diario de una investigación sobre inadaptados. Málaga: Aljibe.

GUISÁN, E. (1986): Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea. Barcelona: Anthropos.

HABERMAS, J. (1994): Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Cátedra.

HARGREAVES, D. (1978): Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.

HARPER, G.F. (1973): Relationship of specific behaviours to the academic achievement and social competence of kindergarten, first and second grade children. Kent State University. (Tesis Doctoral).

HARRIS, A. y REID, J.B. (1981): The consistency of a class of coercive child behaviors across school settings for individual subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp. 219-227.

HARRIS, L. (1993): *Hostile Hallways: The Survey on Sexual Harassment in America's Schools*, American Association of University Women Educational Foundation. Washington.

HEINEMANN, P. P. (1972): *Mobbning-gruppvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Klutur.

HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. (1979): *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

HOWARD, M. (1995): *La cultura del conflicto*. Barcelona: Paidós.

HUESMAN, L.; LAGERSPETZ, K.; ERON, L. (1984): Intervening variables in the television violence-aggression relation: Evidence from two countries. *Development. Psychology*, 20; pp. 746-755.

HUNTINGTON, S. (1997): *El choque de civilizaciones y la configuración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

IBÁÑEZ, J. (1979): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

IBÁÑEZ, J. (1991): *El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica*. En LATIESA, M. (Col.) (1991). *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: AEDEAM.

INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR(2000):[www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html](http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html)

INJUVE (1996): *Somos diferentes, somos iguales*. Instituto de la Juventud. Ministerio de Asuntos Sociales.

IZQUIERDO, (2000): Citado por Cuevas López, M. (Op. Cit.).

JARES, X.R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

JOHNSON, D. W y JOHNSON, R. T (1975): Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization. London: Prentice-Hall.

JOHNSON, D. W. (1981): Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational researcher*, 10; pp. 5-10.

JUDSON, S. (1986): Aprendiendo a resolver conflictos. Barcelona: Lerna.

KAGAN, J. y MOOS, H.A. (1962): Birth of maturity: a study in psychological development. New York: Wiley.

KAGAN, J., ROSMAN, B. DAY, D. y PHILLIPS, W. (1964): Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological monographs* (whole n° 578).

KAUFMAN, M. (1987): The construction of masculinity and the triad of men's violence. En Kaufman, M. (ed.): *Beyond Patriarchy: Essays by Men on Pleasure, Power and Change*. Toronto: Oxford University Press, pp. 1-29.

KAZDIN, ALAN E. y BUELA-CASAL, G. (1997): Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Pirámide.

KERLINGER, F. N. (1987): Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología. México: Interamericana.

KISH, L. (1972): Muestreo de encuestas. México: Trillas.

KOLKO, D. J. (1992): Characteristics of child victims of physical violence: Research findings and clinical implications. *Journal of interpersonal violence*, 7; pp. 244-276.

KOUNIN, J. (1970): Discipline and group management in classrooms. New York: Rinehart and Winston.

LANCLOTTA, G. y VAUGHN, S. (1989): Relation between types of aggression and sociometric status: peer and teachers perceptions. *American Psychological Association*, 81 (1); pp. 86-96.

- LANE, D. (1990): *The Impossible Child*. Trentham Books. Exeter.
- LARKIN, J. (1994): *Sexual Harassment: High School Girls Speak Out*. Toronto: Second Story Press.
- LASLETT, R. (1980): Bullies: a children's court in a day school for maladjusted children. *B.C. Journal of Special Education*, 4 (4); pp. 391-397.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1987): *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- LEDERACH, J.P. (1992): *Enredos, pleitos y problemas*. Colombia-Guatemala: Clara-Semilla.
- LEDERACH, J.P. (1994): *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. (Borrador final presentado en la Universidad de Naciones Unidas de Japón, en noviembre de 1994).
- LEE, E. (1994): *Zero tolerance for the violence of racism*. Ponencia presentada en la XXII Conferencia Anual de la Sociedad Canadiense para el Estudio de la Educación. Alberta: Calgary.
- LEWIS, M. (1993): *Without a Word: Teaching Beyond Women's Silence*. New York: Routledge.
- LÓPEZ ARANGUREN, E. (1987): *El análisis de contenido*. En compilación de García Ferrando, M, Ibáñez, J. y Alvira, F. (1989): *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- LÓPEZ URQUÍZAR, N. Y SOLA MARTÍNEZ, T. (1995): *Un modelo de Orientación Profesional Basado en cuestionarios*. En AA.VV. (1995): *Tutoría y Orientación*. Granada: Cedecs Psicopedagogía.
- LORENZO DELGADO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- LOWENSTEIN, L. F. (1977): Who is the bully?. *Home and school*, 11; pp. 3-4.
- M.E.C. (1992): *Educación para la Paz. Materiales de apoyo a la Reforma Educativa*. Madrid.

- M.E.C. (1993): Actitudes educativas ante el racismo y la xenofobia. Madrid.
- MACKAL, K. P. (1983): Teorías psicológicas de la agresión. Madrid: Pirámide Psicología.
- MARTI OLIVE, J. y PINTO DÍAZ, L. (1986): El absentismo escolar: constantes, problemática y proyecto. *Educación* 9, pp. 67-84
- MARTÍN CRIADO, E. (1998): Producir la juventud. Madrid: Istmo.
- MARTÍN, X. (1997): Propuesta de actividades, en Cuadernos de Pedagogía. N° 257.
- MARTÍNEZ, M. (1998): Consideraciones teóricas sobre la educación en valores. En Congreso Iberoamericano de Educación: Las transformaciones educativas. Buenos Aires.
- MASLOW, A. (1968): Some fundamental questions that face the normative social psychologist. *Journal of Humanistic Psychology*, 8, 2, pp. 143-53.
- McLAREN, P. (1986): *Schooling as a Ritual Performance*. London: Routledge y Kegan Paul.
- McMANUS, M. (1995): *Troublesome behaviour in the classroom*. London: Routledge.
- MEAD, G. (1956): *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MELENDRO ESTEFANÍA, M. (1997): Adolescentes en dificultad social: factores asociados a situaciones de riesgo y desamparo. *Bienestar y Protección Infantil*. N° 1, marzo, 1997. FAPMI
- MELERO, J. (1994): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- MÉNDEZ, M.T. (1993): *Hacia una teoría general de mediación en conflictos*. En MUNDUATE; BARÓN, M. (comp.) (1993): *Gestión de recursos humanos y calidad de vida laboral*. Madrid: Eudema.

MICHELSON, L. y otros. (1987): Habilidades sociales en la infancia. Barcelona: Martínez Roca.

MILLER, A. (1990<sup>a</sup>): Banished Knowledge. New York: Double Day.

MILLER, A. (1990<sup>b</sup>): For Your Own Good. New York: The Noonday Press.

MILLER, A. (1990<sup>c</sup>): The Untouched Key. New York: Double Day.

MONEREO, C. (1985): Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional. Universidad Autónoma-Bellaterra. Barcelona.

MONGE, L. (1992): Projecte d'intervenció en l'absentisme escolar. Direcció General D'Atenció a la infancia. Barcelona.

MOOS, R. H. (1995): Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar: manual. Madrid: Tea.

MORALEDA, M. (1978): Sociodiagnóstico del aula. Madrid: Marova.

MORENO, A. y Del BARRIO, C. (1999): Psicología de la adolescencia. Buenos Aires: Aique.

MORTON, T. (1987): Childhood aggression in the context of family interaction. En Childhood Aggression and Violence. New York: Plenum Press.

MUGUERZA, J, et al. (eds.) (1991): Ética día tras día: Homenaje al profesor Aranguren en su ochenta cumpleaños. Barcelona: Trotta.

MUÑOZ SEDANO, A. (1996): La Educación de Valores y Actitudes de Educación Intercultural y su Inclusión en el Proyecto Educativo y Curricular del Centro. En Educación Plural y Solidaria. Madrid: MEC.

MUÑOZ, A; TRIANES, M. V; JIMÉNEZ, M. (1994): Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículum educativo, en Infancia y sociedad. N° 24.

NISBET, J. D. y ENTWISLE, N. J. (1980): Métodos de investigación educativa. Barcelona: Oikos-Tau.

OLWEUS, D. (1978): Agression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington: Hemisphere.

OLWEUS, D. (1979): Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.

OLWEUS, D. (1991): Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En Pepler D. y Rubin, K. (eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Erlbaum.

OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwells.

OLWEUS, D. (1999): Sweden. En P.K. Smith; y Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 7-28. (op. Cit.)

OMS (1992): *Clasificación internacional de los trastornos mentales*. CIE-10.

ORR, D.J. (1993): Toward a critical rethinking of feminist pedagogical praxis and resistant male students. *Canadian Journal of Education*, 18, 3, pp. 239-55.

ORTEGA, P. y otros (1996): *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.

ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J. (1999): Spain. En P.K. Smith; y Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), pp. 157-174. (Op. Cit.)

ORTEGA, R. (1994): *Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros*. *Revista de Educación*. MEC, 304, pp. 253-280.

ORTEGA, R. (1995): *Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la 2ª etapa de EGB*. *Infancia y Sociedad*, 28-29, pp. 191-216.

ORTEGA, R. y ANGULO, J.C. (1998): *Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria en Andalucía*. *Estudios de juventud* 42, pp. 47-61.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (1996): El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, pp. 5-18.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (1997): Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* nº 313. MEC.

ORTÍ, A. (1989): La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En compilación de García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1989): *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.

PALACIOS, J. (1995): Los datos de maltrato infantil en España: una visión de conjunto. *Infancia y aprendizaje*, 71, 69-76.

PATTERSON, G. R; De BARYSHE, B. D. y RAMSAY, E. (1989): A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, pp. 329-355.

PATTERSON, G.R; CAPALDI, D. y BANK, L. (1991): An early starter model for predicting delinquency. En Pepler, D. J. y Rubin K.H. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

PATTERSON, G.R; LITTMAN, R.A. y BRICKER, W. (1967): assertive behaviour in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in child development*, 32; 1-43.

PATTERSON, G.R; McNEAL, S; HAWKINS, N. y PHELPS, R. (1967): Reprogramming the social environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8; 181-195.

PAYÁ, M. (1992): Relaciones interpersonales, elección entre alternativas y resolución de conflictos. En *Comunicación, lenguaje y educación*. Nº 15.

PEARL, D. (1987): Family, peer and television influences on aggressive and violent behaviour en *Childhood Aggression and Violence*.



Editado por: Crowell, D; Evans, I. M. y O'donnell. C. R. New York: Plenum Press.

PEPLER, D. J. y RUBIN K.H. (1991): The development and treatment of childhood aggression. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994<sup>a</sup>): Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (1994): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994<sup>b</sup>): La cultura escolar en la sociedad posmoderna. En Cuadernos de pedagogía nº 225; pp.80-85.

PÉREZ PÉREZ, C. (1996): La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. Revista de Educación. Nº 310. pp. 361-378.

PÉREZ SERRANO, G. (1997): Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): Investigación cualitativa. Restos e interrogantes. Madrid: La Muralla.

PERRY, D. G; WILLARD, J. C; PERRY, L.C. (1990): Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. Child development, 61; pp. 1210-1325.

PIKAS, A. (1989): The common concern method for the treatment of mobbing. En Roland, E. y Munthe, E. (Eds.) Bullying: An International Perspective. London: Fulton.

PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES. Consejería de Educación y Ciencia. En Andalucía Educativa, nº 23. Junta de Andalucía.

PUIG ROVIRA, J. M<sup>a</sup> (1997): Conflictos escolares: una oportunidad para dialogar. Cuadernos de Pedagogía, abril, n. 257.

PUIG ROVIRA, J. M<sup>a</sup> (1995): Aprender a dialogar. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

PUIG, J. M. (1995): La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: Horsori.

PUIG, J. M. (1997): Conflictos escolares: una oportunidad, en Cuadernos de Pedagogía. N<sup>o</sup> 257.

PUIG, J. M; TRILLA, J. (1995): La educación en valores, en Cuadernos de Pedagogía. N<sup>o</sup> 240.

RAMO, Z; CRUZ, J. (1997): La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos. Madrid: Escuela Española.

RANDALL, P. E. (1996): A community approach to bullying. London: Trentham Books.

REGODÓN, M. y VAQUERO, B. (1997): Programar y Organizar actividades en I.E.S. Madrid: Narcea.

REYZABAL, M<sup>a</sup> V. (1997): Pacificar las aulas. Caritas. julio-agosto.

RODRIGO, M. J. (1994): Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.

RODRÍGUEZ, G; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

ROJAS MARCOS, L. (1995): Las semillas de la violencia. Madrid: Espasa Calpe.

ROLAND, E y MUNTHE, E.(Eds.) (1987): Bullying an international perspective. London: Fulton.

ROMERO, E. (Coord.) (1997): Valores para vivir. Madrid: CCS.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, I. (1968): Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils Intellectual Development. New York: Holt, Rinehart, Winston.

ROSS EPP, J. y WATKINSON, A. (1999): La violencia en el sistema educativo. Madrid: La Muralla.

RUBIN, H. K. (1991): Social problem solving and aggression in childhood. En Pepler, D.J. y Rubin, K.H. (comps.): The development and treatment of childhood aggression. New Jersey: Hillsdale.

RUIZ, C. (1994): Representación social de la integración de los deficientes visuales: determinantes psicológicos. Universidad de Murcia.

RUTTER, M. y otros (1979): Fifteen Thousand Hours. Massachussets: Harvard University Press.

SALDAÑA, D; JIMÉNEZ, J; OLIVA, A (1995): El maltrato infantil en España: un estudio a través de los expedientes de menores. Infancia y Aprendizaje, 71; pp. 59-68.

SALKIND NEIL, J. (1997): Métodos de investigación. México: Prentice Hall.

SAN JUAN DIEGO, M. (1997): Programa de Absentismo escolar de Valladolid. Actas de Encuentros Técnicos sobre seguimiento de la escolarización: El Absentismo escolar. Ayuntamiento de Madrid.

SÁNCHEZ MORO, C. (1996): Infancia y medios de comunicación. Bienestar y Protección Infantil. N° 4 Dic 1996. FAPMI.

SANTOS GUERRA, M. A. (1989): La investigación-acción en el aula y en el centro. En Cadenas y Sueños: El contexto organizativo de la escuela. EAC. N° 27. Departamento de Didáctica y Organización. Universidad de Málaga.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid: Akal.

SEARS, J. (1992): Educators, homosexuality, and homosexual students: Are personal feelings related to professional beliefs. En Harbec, K. (ed.): Coming Out of the Classroom Closet: Gay and Lesbian Students, Teachers and Curricula. NewYork: Harrington Park Press.

SELLTIZ, C. et al. (1976): Research Methods in Social Relations. New York.

SERRANO BLASCO, J. (1995): Estudio de casos. En Aguirre Baztán, A. (Ed), (1995): Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona: Boixareu Universitaria.

SIERRA BRAVO, R. (1985): Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.

SILVA, F; MARTORRELL, C. y SALVADOR, A. (1986): Adaptación española de la escala de conducta antisocial ASB: Fiabilidad, validez y tipificación. Evaluación psicológica, 2; 39-55.

SINGER, J. L. (1971): The control of aggression and violence: cognitive and psychological factors. New York: Academia press.

SMITH, P. K. (1997): Bullying in Life Span Perspective: What can studies of School Bullying and Workplace Bullying learn from each other? Journal of Community & Applied Social Psychology, vol 7, 249-255.

SMITH, P. K. y SHARP. S. (1994): School Bullying. Insights and perspectives. London: Routledge.

SMITH, P.K; MORITA, Y; JUNGER-TAS, J; OLWEUS, D; CATALANO, R. y SLEE, P. (1999): The nature of school bullying. London: Routledge.

STAKE, R. E. (1998): Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

STELNEM, G. (1992): Revolution from Within. Boston: Little, Brown & Co.

STEPHENSON, P. y SMITH, P. (1989): Bullying in the Junior School. En Delwyn Tattum y David Lane (eds.): Bullying in Schools. Stoke on Trent. London. Trentham Books.

STETTbacher, J. K. (1991): Making Sense of Suffering. New York: Dutton.

SUARES, M. (1996): Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas. Barcelona: Paidós.

TAMAYO, M. (1981): El proceso de investigación científica. Fundamentos de investigación. México: Limusa.

TATTUM, D. P. (1989<sup>a</sup>): Disruptive Pupils Management. London: Fulton Publishers.

TATTUM, D. (1989<sup>b</sup>): Violent, Aggressive and Disruptive Behaviour. En Neville J. (ed.). Special Educational Needs Review. Vol I. London: Falmer Press.

TATTUM, D. P. y LANE, D. A. (1989): Bullying in schools. Stoke-on-Trent. London. Trentham Books.

TOUZARD, H. (1981): La mediación y la solución de los conflictos. Barcelona: Herder.

TRIANES TORRES, M<sup>a</sup> V. y MUÑOZ SÁNCHEZ, A. (1997): Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención. Revista de Educación. N° 313. pp. 122-142.

TRILLA, J. (1992): El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación. Barcelona: Paidós.

URANGA, M. (1997): Experiencias de mediación escolar en Gernika. Aula de Innovación educativa. N° 65. Oct. pp. 65-68.

URÍA, E. (1998): Estrategias didáctico-organizativas para una educación de calidad. Madrid: Narcea.

VALLES, M. S. (1997): Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis metodológica.

VAYER, P. y RONCIN, CH. (1989): El niño y el grupo. Dinámica de los grupos de niños en la clase. Barcelona: Paidós.

VERÓN, E. (1993): La semiósis social: fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa.

VILA, I. (1987): Vygotski: La mediación semiótica de la mente. Barcelona: Vic: Eumo.

VINYAMATA, E. (1996): La resolución de conflictos, en Cuadernos de Pedagogía. N° 246.

VIOLENCIA EN LA ESCUELA. En Borrego, C. (eds.): Curriculum y desarrollo socio-personal. Sevilla: Alfar.

VISAUTA, B. (1989): Técnicas de investigación social. Barcelona: PPU.

VYGOTSKY, L.S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

WATKINS, C. y WAGNER, P. (1991): La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro. Madrid: Paidós-MEC.

WATKINSON, A. (1993): Inequality and or hormones. Ponencia presentada en la XXI Conferencia Anual de la Sociedad Canadiense para el Estudio de la Educación, Ottawa, Ontario.

WEBSTER'S DICTIONARY (1988): Harbor House Publishers. Baltimore.

WHITNEY, F. L. (1970): Elementos de investigación. Barcelona: Omega.

WITTROCK, M. (1987): La Investigación de la Enseñanza. T. I, II y III. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. (1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.

YELA, M. (1957): Los tests. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.

YELA, M. (1980): TEI: test elemental de inteligencia. Madrid: Tea.

ZELLI, A; ERON, L. y HUESMANN, L. (1991): The role of parental variables in the learning of aggression. En Pepler, D. J. y Rubin K.H. (1991): The development and treatment of childhood aggression. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Nota del autor:**

Las referencias relacionadas a continuación son citadas en **CEREZO RAMÍREZ, F. (1997): CONDUCTAS AGRESIVAS EN LA EDAD ESCOLAR. APROXIMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. MADRID: PIRÁMIDE.**

*BADILLO, 1995; BOLMAN, 1974; BRIERE y RUNTZ, 1990; CRYER, 1976; DRAPKIN y VIANO, 1974; DURKHEIM, 1938; GROUARD y MESTON, 1995; HERBERT, 1983; HOKANSON, 1961; MORENO, 1954; RAWLING, 1963; SCHMUCK, 1978-1983; SCOTT, 1992; SHELDON y GLUECK, 1951; SHETLER, 1962; THEVENET, 1991; WALLON, 1925; WEIS y WEIS, 1975; ZILLMAN, 1983.*

## **ANEXOS**

- **Cuestionarios**
- **Textos libres**
- **Grupo de discusión**



## CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DE SECUNDARIA (12-16 AÑOS)

### Presentación

- En algunas ocasiones hay chicos o chicas que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos/cas pueden que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma repetida por otra persona o por un grupo. A menudo se sienten mal por eso y no lo dicen, pero lo sufren. Otras veces hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente (a veces muy malo) en el colegio o instituto: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Este es el tema que nos interesa ver con vosotros.
- Ahora vas a rellenar un cuestionario donde encontrarás preguntas referentes a lo que piensas de ese tipo de situaciones. Estos datos nos servirán para mejorar el ambiente de los centros.
- Este cuestionario es **ANÓNIMO Y SECRETO** por lo que te rogamos que contestes con sinceridad lo que tú piensas.
- Para ello señala con un círculo las respuestas que se acerquen más a lo que piensas o sientes.
- Esto no es un test ni un examen. Todas las respuestas son válidas, porque representan lo que tú piensas sobre los abusos entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú piensas o sientes, marca la opción que más se aproxima.
- Intenta contestar todas las preguntas.
- Antes de rellenar el cuestionario escucha, por favor, atentamente las instrucciones sobre cómo hacerlo que te dará la persona que acaba de entregártelo. Si tienes alguna pregunta o no entiendes alguna palabra, o cualquier otra duda que te surja, por favor, levanta la mano y la persona que está pasando el cuestionario vendrá a solucionártela.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

**¿Cómo responder a este cuestionario?**

Para responder a este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, rodeando el número que corresponda a la respuesta que tú elijas.

**POR EJEMPLO:**

P.1 *A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar dándose en TU CENTRO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTINUA. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.*

	<i>Nunca lo he visto en mi centro</i>	<i>A veces lo he visto en mi centro</i>	<i>A menudo lo he visto en mi centro</i>	<i>Siempre lo he visto en mi centro</i>
<i>Ignorarle (pasar de él o hacerle el vacío)</i>	1	2	3	4
<i>No dejarle participar</i>	1	2	3	4
<i>Ignorarle</i>	1	2	3	4

**D.0.a. Soy un / una...**

- Chico..... 1
- Chica..... 2

**D.0.b. En mi familia se profesa la religión...**

- Cristiana..... 1
- Musulmana..... 2
- Judía..... 3
- Hindú..... 4
- Otra..... 5

**D.1. Edad:**

.....años

**D.2. Curso:**

1º ESO      2º ESO      3º ESO      4º ESO      2º BUP

**P.1. A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole, EN TU CENTRO, a algún compañero o compañera, que no seas tú, de FORMA CONTINUA.**

Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	Nunca lo he visto en mi centro	A veces lo he visto en mi centro	A menudo lo he visto en mi centro	Siempre lo he visto en mi centro.
Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío)	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4
Insultarlo	1	2	3	4
Ponerle mote que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablar mal de él o de ella	1	2	3	4
Esconderle cosas	1	2	3	4
Romperle cosas	1	2	3	4
Robarle cosas	1	2	3	4
Pegarle	1	2	3	4
Amenazarle sólo para meterle miedo	1	2	3	4
Acosarlo sexualmente	1	2	3	4
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas...)	1	2	3	4
Amenazarle con armas (palos, navajas...)	1	2	3	4

**P.2. A veces los profesores se sienten tratados mal por sus alumnos al ver que se ríen de ellos, les rompen cosas, les faltan al respeto, etc. Otras veces son los alumnos los que sienten que los profesores, o un profesor, se meten con un alumno o le tratan mal.**

Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado en TU CENTRO.

	Nunca lo he visto en mi centro	A veces lo he visto en mi centro	A menudo lo he visto en mi centro	Siempre lo he visto en mi centro
Un alumno o grupo de alumnos se meten con el profesor	1	2	3	4
Un profesor se mete con un alumno	1	2	3	4

**P.3. En otras ocasiones hay bandas de alumnos que se meten con otros compañeros o grupos de FORMA CONTINUADA.**

Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado **EN TU CENTRO**.

	<b>Nunca lo he visto en mi centro</b>	<b>A veces lo he visto en mi centro</b>	<b>A menudo lo he visto en mi centro</b>	<b>Siempre lo he visto en mi centro</b>
Bandas que se meten con un chico o chica	1	2	3	4
Bandas que se meten con grupos de alumnos	1	2	3	4
Bandas que se meten con bandas	1	2	3	4

**LAS PRÓXIMAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO ESTÁN RELACIONADAS CON LO QUE TÚ SIENTES O PIENSAS**

**P.4. Se puede sentir miedo por muchos motivos. ¿Has sentido miedo al venir al colegio?**

Rodea con un círculo lo que tú pienses.

- Nunca..... 1
- Alguna vez..... 2
- A menudo, más de tres o cuatro veces..... 3
- Casi todos los días..... 4

**P.5. En relación con lo que has contestado en la pregunta anterior, SI HAS SENTIDO MIEDO ALGUNA VEZ, ¿cuál ha sido el motivo principal de ese miedo?**

Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.

- No siento miedo..... 1
- Algún profesor o profesora..... 2
- Uno o varios compañeros..... 3
- El trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas, no haber hecho los trabajos..... 4
- Una escuela nueva con gente diferente..... 5
- Por otras causas..... 6

**P.6. ¿Cómo te llevas con los compañeros?**

Rodea con un círculo la respuesta que se acerque más a lo que tú pienses.

- |  |   |
|--|---|
| Me llevo bien y tengo muchos amigos y / o amigas.....    | 1 |
| Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial..... | 2 |
| Me llevo bien con dos o tres amigos.....                 | 3 |
| No tengo casi amigos o amigas.....                       | 4 |

**P.7. ¿Cómo te sientes tratado por tus profesores y / o profesoras?**

Rodea con un círculo la respuesta que se acerque más a lo que tú pienses.

- |   |   |
|---|---|
| Muy bien.....   | 1 |
| Normal. Bien.....                                     | 2 |
| En general bien, pero mal con algún profesor / a..... | 3 |
| Mal.....  | 4 |
| Muy mal.....  | 5 |

**P.8. ¿Cuál es la principal causa de que te sientas así con tus profesores?**

Rodea con un círculo las respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Me tratan bien.....                 | 1 |
| Me exigen demasiado.....            | 2 |
| Me etiquetan (me tienen manía)..... | 3 |
| Me ridiculizan.....                 | 4 |
| Me insultan.....                    | 5 |
| Me agreden físicamente.....         | 6 |
| Otras causas.....                   | 7 |

**P.9. ¿Cómo eres tratado por tus compañeros CONTINUAMENTE?**

Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	<b>Nunca me ocurre</b>	<b>A veces me ocurre</b>	<b>A menudo me ocurre</b>	<b>Siempre ocurre</b>
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	1	2	3	4
No me dejan participar	1	2	3	4
Me insultan	1	2	3	4
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de mi	1	2	3	4
Me esconden cosas	1	2	3	4
Me rompen cosas	1	2	3	4
Me roban cosas	1	2	3	4
Me pegan	1	2	3	4
Me amenazan sólo para meterme miedo	1	2	3	4
Me acosan sexualmente	1	2	3	4
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	1	2	3	4
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	1	2	3	4

**P.10. ¿De qué curso es quien se mete contigo CONTINUAMENTE cuando ocurre lo siguiente?**

Rodea con un círculo la respuesta o respuestas en cada línea que se acerque más a lo que tú piensas.

	No se meten conmigo	De mi clase	No está en mi clase pero es de mi curso	De otro curso superior al mío	De otro curso inferior al mío	Son profesores	Personas ajenas al centro
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	1	2	3	4	5	6	7
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6	7
Me insultan	1	2	3	4	5	6	7
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7
Hablan mal de mi	1	2	3	4	5	6	7
Me esconden cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me roban cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me pegan	1	2	3	4	5	6	7
Me amenazan sólo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6	7
Me acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	1	2	3	4	5	6	7
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	1	2	3	4	5	6	7

**NOS GUSTARÍA SABER DE QUE SEXO ES QUIÉN SE METE CONTIGO**

**P.11.a. ¿Es un chico o una chica quien se mete conmigo CONTINUADAMENTE cuando ocurre lo siguiente.**

Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	No se meten conmigo	Un chico	Unos chicos	Una chica	Unas chicas	Chicos y chicas	Todo el mundo
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	1	2	3	4	5	6	7
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6	7
Me insultan	1	2	3	4	5	6	7
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7
Hablan mal de mi	1	2	3	4	5	6	7
Me esconden cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me roban cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me pegan	1	2	3	4	5	6	7
Me amenazan sólo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6	7
Me acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	1	2	3	4	5	6	7
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	1	2	3	4	5	6	7



**P.11.b. También nos gustaría saber a qué cultura, religión o etnia pertenecen las personas que se meten contigo CONTINUADAMENTE EN TU CENTRO.**

Rodea con un círculo lo que tú pienses.

- Cristiana..... 1
- Musulmana..... 2
- Judía..... 3
- Hindú..... 4
- Otra..... 5

**ESTA PREGUNTA ESTÁ RELACIONADA CON EL LUGAR DONDE SE METEN CONTIGO**

**P.12. ¿En qué lugares del colegio se meten contigo CONTINUAMENTE?**

Rodea con un círculo la respuesta o respuestas en cada línea.

	No se meten conmigo	En el patio	En los aseos	En los pasillos	En la clase	En el comedor	En la salida del centro	En cualquier sitio	Fuera del centro, aunque son alumnos del centro	Fuera del centro por persona/s ajena al centro
Me ignoran (pasan de mi o me hacen el vacío)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me insultan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hablan mal de mi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me esconden cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me roban cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me amenazan sólo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas...)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**ESTAS PREGUNTAS SE REFIEREN A LAS PERSONAS CON QUIÉN TÚ HABLAS O QUIÉN INTERVIENE CUANDO SE METEN CONTIGO**

**P.13. ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?**

Rodea con uno o varios círculos lo que tú pienses.

No se meten conmigo.....	1
Con mis amigos o amigas.....	2
Con mi familia.....	3
Con los profesores.....	4
Con nadie.....	5

**P.14. ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto?**

Rodea con uno o varios círculos lo que tú piensas.

No se meten conmigo.....	1
Algún amigo o amiga.....	2
Algunos chicos o chicas.....	3
Un profesor o profesora.....	4
Alguna madre o padre.....	5
Algún otro adulto.....	6
No interviene nadie.....	7

Ahora nos gustaría saber si tú te has metido con algún compañero

**P.15. ¿Cuánto y de qué forma te metes con algún compañero CONTINUAMENTE?**

Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	Nunca lo hago	A veces lo hago	A menudo lo hago	Siempre lo hago
Le ignoro (paso de él o le hago el vacío)	1	2	3	4
No le dejo participar	1	2	3	4
Le insulto	1	2	3	4
Le pongo mote que le ofendan o ridiculicen	1	2	3	4
Hablo mal de él o ella	1	2	3	4
Le escondo cosas	1	2	3	4
Le rompo cosas	1	2	3	4
Le robo cosas	1	2	3	4
Le pego	1	2	3	4
Le amenazo sólo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acoso sexualmente	1	2	3	4
Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (pedirle dinero, pedirle que me haga las tareas, pedirle que me dé las zapatillas...)	1	2	3	4
Le amenazo con armas (palos, navajas...)	1	2	3	4

**P.16. Cuando tú te metes con alguien CONTINUAMENTE, ¿qué hacen tus compañeros?**  
Rodea con un círculo lo que tú pienses.

- |                               |   |
|-------------------------------|---|
| No me meto con nadie.....     | 1 |
| Nada.....                     | 2 |
| Me rechazan, no le gusta..... | 3 |
| Me animan, me ayudan.....     | 4 |
| Tienen miedo.....             | 5 |

**P.17. ¿Tú qué haces cuando se meten CONTINUAMENTE con un compañero o compañera?**

Rodea con un círculo lo que tú pienses.

- |  |   |
|--|---|
| Me meto para cortar la situación si es mi amigo.....         | 1 |
| Me meto para cortar la situación aunque no sea mi amigo..... | 2 |
| Informo a algún adulto (profesor, familiar, otros).....      | 3 |
| No hago nada aunque creo que debería hacerlo.....            | 4 |
| No hago nada, no es mi problema.....                         | 5 |
| Me meto con él, lo mismo que el grupo.....                   | 6 |

**P.18. ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para meterte con alguien CONTINUAMENTE?**

Rodea con un círculo lo que tú pienses.

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| No me he metido con nadie..... | 1 |
| Una o dos veces.....           | 2 |
| Algunas veces.....             | 3 |
| Casi todos los días.....       | 4 |

**P.19. ¿Qué hacen los profesores ante situaciones de este tipo?**

Rodea con un círculo lo que tú pienses.

- |   |   |
|---|---|
| No sé lo que hacen.....                 | 1 |
| No hacen nada porque no se enteran..... | 2 |
| Algunos intervienen para cortarlo.....  | 3 |
| Castigan a los que agreden.....         | 4 |

### DATOS DE CLASIFICACIÓN

**P.20. Dime, por favor, con quién vives.** Rodea con un círculo la respuesta correcta.

- Con tus padres..... 1
- Con tu padre..... 2
- Con tu madre..... 3
- Con tus abuelos..... 4
- Con otros familiares..... 5
- En otra situación..... 6

**P.21. ¿Cuántos hermanos / as sois incluyéndote a ti?**

Anota el número total de hermanos / as.

\_\_\_\_\_ hermano / as.

**P.22. ¿Y qué posición ocupas?**

Anota si eres el 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, etc. hermano / a.

Soy el \_\_\_\_\_ hermano / a.

**P.23. ¿Me puedes decir quién es en tu hogar el cabeza de familia? (Entendiendo por cabeza de familia la persona que aporta el ingreso principal al hogar).**

Rodea con un círculo la respuesta correcta.

- Mi padre..... 1
- Mi madre..... 2
- Otra persona..... 3

**P.24. ¿Me puedes decir los estudios que tienen tu padre y tu madre?**

Rodea con un círculo la respuesta correcta.

Nivel de estudios	Padre	Madre
No sabe leer (analfabeto)	1	1
Sin estudios, sabe leer	2	2
Estudios primarios incompletos (preescolar)	3	3
Enseñanza de Primer Grado (EGB, 1ª etapa, Ingreso, etc)	4	4
Enseñanza de Segundo Grado / Primer Ciclo (EGB, 2º etapa, 4º Bachiller, Graduado Escolar, Auxiliar Administrativo, Cultura General, etc) (Estudió hasta los 14 años)	5	5
Enseñanza de Segundo Grado/ Segundo Ciclo (BUP, COU, FP1, FP2, PREU, Bachiller superior, Acceso a la Universidad, Escuela de Idiomas, etc)	6	6
Enseñanzas de Tercer Grado (Esc. Universitaria, Ingenierías Técnicas / Peritaje, Diplomados, ATS, Graduado Social, Magisterio, Tres años de carrera, etc)	7	7
Enseñanzas de Tercer Grado Universitario (Facultades, Esc. Técnicas superiores, Licenciados, etc. realizados todos los cursos)	8	8
No sabe / no contesta	9	9

**P.25. ¿En cuál de estas situaciones laborales se encuentra tu padre y tu madre?**  
Rodea con un círculo la respuesta correcta.

	<b>Padre</b>	<b>Madre</b>
Trabaja	1	1
Parado	2	2
Jubilado	3	3
Busca primer empleo	4	4
Estudiante	5	5
Sus labores / ama de casa	6	6
No sabe / No contesta	9	9

**P.26. ¿Tú padre trabaja por cuenta propia o ajena?**  
Rodea con un círculo la respuesta correcta.

Cuenta propia.....1 →

\_\_\_\_\_

Cuenta ajena.....2

¿Tiene empleados a su cargo?  
Sí..... 1      ¿Cuántos?  
No..... 2  
NS/NC..... 9

**ANOTA LA PROFESIÓN DE TU PADRE DETALLADAMENTE**

**P.27. ¿Tú madre trabaja por cuenta propia o ajena?**  
Rodea con un círculo la respuesta correcta.

Cuenta propia.....1 →

\_\_\_\_\_

Cuenta ajena.....2

¿Tiene empleados a su cargo?  
Sí..... 1      ¿Cuántos?  
No..... 2  
NS/NC..... 9

**ANOTA LA PROFESIÓN DE TU MADRE DETALLADAMENTE**

**A RELLENAR POR EL ENTREVISTADOR**

**COMUNIDAD AUTÓNOMA:**

**PROVINCIA:**

**TAMAÑO DE HÁBITAT:**

**MUNICIPIO**

**COLEGIO:**

**Este centro es:**

- Público..... 1
- Privado..... 2
- Privado-subsuencionado..... 3

**CONTROL DE CAMPO**

Revisada	
Codificada	
Superv. Telefónica	
Superv. Personal	
Grabada	
Nula	



## CUESTIONARIO JEFE DE ESTUDIOS DE SECUNDARIA

### Presentación

- En algunas ocasiones hay chicos o chicas que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos /as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresión de forma repetida por otra persona o un grupo. A menudo se sienten mal por eso y no lo dicen, pero lo sufren. Otras veces hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente –a veces muy malo- en el colegio; ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Éste es el tema que nos interesa ver contigo, es decir, su opinión, las medidas que utilizáis ante los conflictos entre alumnos, conflictos profesor-alumno y viceversa, las medidas preventivas, etc.
- Con el fin de obtener mayor información sobre el tema se le va a pedir que algunas preguntas las conteste como **jefe de estudios** y otras como **profesor** de aula; para ello le pedimos que lea los enunciados atentamente.
- Le rogamos que este cuestionario lo conteste con **sinceridad**. Para ello marque con un círculo las respuestas que se acerquen más a lo que sucede en su centro. Si en alguna pregunta no encuentra la respuesta que se ajuste exactamente a lo que sucede en su centro, rodee aquello que más se aproxime a su opinión.
- Si tiene alguna pregunta remítela al encuestador.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

**¿Cómo responder a este cuestionario?**

Para responder a este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, rodeando el número que corresponde a la respuesta de su elección.

**Por ejemplo:**

**P.1. Valore la importancia que considere que tienen los siguientes problemas en el funcionamiento de su centro de 1 a 4, donde 1 es *poco importante* y 4 *muy importante*.**

**Rodee una respuesta en cada línea.**

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
La falta de recursos humanos y materiales	( 1 )	2	3	4
La inestabilidad de la plantilla	1	2	( 3 )	4
Los problemas de aprendizaje del alumnado	( 1 )	2	3	4

**D.0. Este centro es...**

- Público..... 1  
 Privado..... 2

**P.1. Valore la importancia que, en su opinión, tienen los siguientes problemas en el funcionamiento de su centro de 1 a 4, donde 1 es *poco importante* y 4 *muy importante*. Rodee una respuesta en cada línea.**

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Falta de recursos humanos y materiales	1	2	3	4
La inestabilidad de la plantilla	1	2	3	4
Los problemas de aprendizaje del alumnado	1	2	3	4
Conflictos y agresiones entre alumnos	1	2	3	4
Falta de participación de las familias	1	2	3	4
La comunicación y la relación entre el profesorado	1	2	3	4

**P.2. Valore de 1 a 4 la importancia de este tipo de conflictos para la convivencia en un centro. Rodee una respuesta en cada línea.**

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Alumnos que no permiten que se imparta clase	1	2	3	4
Abusos entre alumnos	1	2	3	4
Malas maneras y agresiones de alumnos hacia profesores	1	2	3	4
Vandalismo y destrozo de objetos y material	1	2	3	4
Absentismo	1	2	3	4

**P.3. COMO PROFESOR, ¿con qué frecuencia considera que se ha dado en alguno de sus alumnos los siguientes conflictos en SUS CLASES? Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.**

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Siempre ocurre
Es habitualmente ignorado/a	1	2	3	4
Le impiden frecuentemente participar	1	2	3	4
Es insultado/a	1	2	3	4
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de él o ella	1	2	3	4
Le esconden sus cosas	1	2	3	4
Les rompen sus cosas	1	2	3	4
Les roban sus cosas	1	2	3	4
Le pegan	1	2	3	4
Le amenazan sólo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acosan sexualmente	1	2	3	4
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	1	2	3	4
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc)	1	2	3	4

**P.4. DESDE SU POSICIÓN DE JEFE DE ESTUDIOS, que nos permite obtener una visión global de su centro, ¿con qué frecuencia considera que se han dado los siguientes conflictos entre alumnos? Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.**

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Siempre ocurre
Es habitualmente ignorado/a	1	2	3	4
Le impiden frecuentemente participar	1	2	3	4
Es insultado/a	1	2	3	4
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de él o ella	1	2	3	4
Le esconden sus cosas	1	2	3	4
Les rompen sus cosas	1	2	3	4
Les roban sus cosas	1	2	3	4
Le pegan	1	2	3	4
Le amenazan sólo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acosan sexualmente	1	2	3	4
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	1	2	3	4
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc)	1	2	3	4

**P.5. COMO PROFESOR O TUTOR en los grupos en los que imparte clase, ¿cómo actúa cada vez que se produce alguno de estos conflictos a algún alumno o alumna? Rodee con un círculo o varios en cada línea la o las medidas que lleve a cabo.**

<b>MEDIDAS</b> Conflictos	Ignoro el hecho sucedido	Echo de clase a los implicados	Hablo a solas con el alumno o alumnos	Cambio de sitio a alumno o alumna	Hablamos sobre el tema en clase	Hablo con la familia	Redacto un parte	Lo derivó al Dpto. de orientación	Lo comunico al director para sanción inmediata	Lo propongo para expediente en el Consejo Escolar	Lo denuncio en el Juzgado
Es habitualmente ignorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le impiden participar frecuentemente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Es insultado/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Hablan mal de él o ella	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le esconden cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le roban cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le amenazan sólo para meterle miedo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le amenazan con armas (palos, navajas)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

**P.6. Desde su conocimiento COMO JEFE DE ESTUDIOS, cuando algún alumno o alumna se encuentra en alguna de estas situaciones, ¿cuáles son las medidas más habituales que se adoptan en su centro?** Rodee con un círculo o varios en cada línea la o las medidas más habituales.

MEDIDAS \ Conflictos	Reestructurar los grupos	Hablar con los alumnos	Tratar el tema en tutoría	Hablar con la familia	Derivar al Dpto. de Orientación	Recurrir al apoyo de expertos sociales externos	Consultar a la dirección para sanción inmediata	Proponer para expediente en el Consejo Escolar	Llamar a la policía	Denunciar en el juzgado
Es habitualmente ignorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le impiden participar frecuentemente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es insultado/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le ponen mote que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hablan mal de él o ella	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le esconden cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le roban cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le amenazan sólo para meterle miedo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**P.7. Cuando un alumno sufre alguno de estos conflictos, ¿dónde se da?** Rodee con un círculo o varios en cada línea la ubicación de los conflictos.

Conflictos	LUGAR								
	En el patio	En los aseos	En los pasillos	En la clase	En el comedor	En la salida del centro	En cualquier sitio	Fuera del centro, aunque son alumnos del centro	Fuera del centro por persona ajena al centro
Es habitualmente ignorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le impiden participar frecuentemente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Es insultado/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Hablan mal de él o ella	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le esconden cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le roban cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le amenazan sólo para meterle miedo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**P.8. ¿Hasta que punto considera que los profesores y adultos se enteran de los conflictos y abusos entre alumnos?** Rodee con un círculo lo que considere.

- Nunca se enteran..... 1
- A veces se enteran ..... 2
- A menudo se enteran ..... 3
- Siempre que sucede se enteran ..... 4

**P.9. Valore de 1 a 4 la importancia que, según usted, tienen las siguientes causas en las conductas del alumno agresor.**

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Aumento de la intolerancia en la sociedad	1	2	3	4
Falta de disciplina escolar	1	2	3	4
Características de la personalidad del alumno	1	2	3	4
Problemas familiares	1	2	3	4
Contexto social	1	2	3	4
La ampliación de la edad de la escolarización	1	2	3	4
La incorporación del primer ciclo a su centro	1	2	3	4
Tipo de organización y clima del centro	1	2	3	4
Diferencias étnico-culturales existentes entre el alumnado	1	2	3	4

**P.10. Valore de 1 a 4 la importancia que considere que tienen las siguientes causas como factores que explican el porqué un alumno es agredido DE FORMA CONTINUADA.**

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Características de la personalidad del alumno (falta de autoestima, inseguridad, etc)	1	2	3	4
Características físicas	1	2	3	4
Características psico-lógicas (deficiencia intelectual)	1	2	3	4
Falta de amigos	1	2	3	4
Características familiares	1	2	3	4
Ser diferentes por razones culturales, sociales o religiosas	1	2	3	4



**P.11. En su centro, ¿se han dado las agresiones siguientes por parte del alumnado hacia el profesorado? Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.**

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Casi siempre ocurre
Agresión física directa	1	2	3	4
Insultos	1	2	3	4
Destrozo de enseres	1	2	3	4
Intimidación con amenazas	1	2	3	4
Sembrar rumores dañinos	1	2	3	4
Robos	1	2	3	4

**P.12. Como profesor de aula evalúe de 1 a 4 la frecuencia con que ha actuado con los alumnos al producirse algún conflicto. Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.**

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
De forma indulgente	1	2	3	4
Fomentando su participación	1	2	3	4
Concediéndoles responsabilidad	1	2	3	4
De forma autoritaria	1	2	3	4
De forma pasiva	1	2	3	4

**P.13. En su centro, ¿se han dado las agresiones siguientes por parte de algún profesor a algún alumno? Rodee con un círculo una respuesta en cada línea.**

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Casi siempre ocurre
Agresión física directa	1	2	3	4
Insultos	1	2	3	4
Destrozo de enseres	1	2	3	4
Intimidación con amenazas	1	2	3	4
Sembrar rumores dañinos	1	2	3	4
Tener manía	1	2	3	4
Ridiculizar	1	2	3	4

**P.14. Rodee con un círculo, en cada línea, el número de veces que se han llevado a cabo en su centro las siguientes actuaciones**

	Ninguna vez	De 1 a 3 veces	De 4 a 6 veces	De 7 a 10 veces	De 11 a 20 veces	Más de 20 veces
Sanciones directas por la dirección	1	2	3	4	5	6
Expulsiones tramitadas por Consejo Escolar	1	2	3	4	5	6
Denuncias a la policía	1	2	3	4	5	6
Cambio de colegio	1	2	3	4	5	6

**P.15 En su opinión, los conflictos en los centros escolares, en los TRES últimos años...**  
Rodee con un círculo su opinión.

- Se han mantenido igual..... 1
- Han aumentado ligeramente..... 2
- Han aumentado drásticamente..... 3
- Han disminuido ligeramente..... 4
- Han disminuido drásticamente..... 5

**P.16 ¿Qué actividad o actividades de prevención se desarrollan en su centro?** Rodee con uno o varios círculos aquéllas que se llevan a cabo en su centro.

- Sensibilizar a los profesores acerca de las características personales del alumno..... 1
- Adscripción a diversos programas en torno al tema de la convivencia..... 2
- Trabajar tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc..... 3
- Trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento Interno del centro..... 4
- Favorecemos una metodología más participativa..... 5
- Realizamos otro tipo de actividades de prevención..... 6
- No realizamos actividades de ese tipo..... 7

**P.17 ¿Qué sugerencias apuntaría usted para prevenir y resolver este tipo de situaciones, tanto entre alumnos como entre profesores y alumnos?**

**P.18. ¿Cuál diría usted que es el nivel medio de estudios de los padres de los alumnos que estudian en este Centro? Rodee con un círculo su opinión.**

Nivel de estudios medios	Padres
Sin estudios, sabe leer	1
Estudios primarios incompletos (preescolar)	2
Enseñanza de Primer Grado (EGB, 1ª etapa, Ingreso, etc)	3
Enseñanza de Segundo Grado / Primer Ciclo (EGB, 2º etapa, 4º Bachiller, Graduado Escolar, Auxiliar Administrativo, Cultura General, etc) (Estudió hasta los 14 años)	4
Enseñanza de Segundo Grado/ Segundo Ciclo (BUP, COU, FP1, FP2, PREU, Bachiller superior, Acceso a la Universidad, Escuela de Idiomas, etc)	5
Enseñanzas de Tercer Grado (Esc. Universitaria, Ingenierías Técnicas / Peritaje, Diplomados, ATS, Graduado Social, Magisterio, Tres años de carrera, etc)	6
Enseñanzas de Tercer Grado Universitario (Facultades, Esc. Técnicas superiores, Licenciados, etc. realizados todos los cursos)	7
No sabe / no contesta	8
No sabe leer (analfabeto)	9

**P.19. ¿Dígame cuál cree usted que es el estatus social que representa mejor al centro en el que trabaja, según el nivel socioeconómico de los padres de los alumnos que estudian en este centro? Rodee con un círculo su opinión.**

Alta.....	1
Media-alta.....	2
Media-media.....	3
Media-baja.....	4
Baja.....	5
No sabe.....	6
No contesta.....	7

**P.20. Sexo del jefe de estudios**

Hombre.....	1
Mujer.....	2

**P.21. Edad del jefe de estudios**

\_\_\_\_\_ años

**A RELLENAR POR EL ENTREVISTADOR**

**COMUNIDAD AUTÓNOMA:**

**PROVINCIA:**

**TAMAÑO DE HÁBITAT:**

**MUNICIPIO:**

**COLEGIO:**

**Este centro es:**

- Público..... 1
- Privado..... 2
- Privado-subsuencionado..... 3

**CONTROL DE CAMPO**

Revisada	
Codificada	
Superv. Telefónica	
Superv. Personal	
Grabada	
Nula	

# TEXTOS LIBRES

---

## TEXTO LIBRE 1

Yo creo que a alguna gente no le agreden físicamente si no mentalmente, porque te pueden convencer de que tu eres peor que ella y que ella puede contigo. También porque te exigen que le digas las cosas en clases, en exámenes, etc

Pienso que nadie debería de abusar de ninguna persona, pero desgraciadamente esto sucede continuamente en diversos centros, aunque yo nunca he vivido este caso.

Nunca he tenido problemas con mi compañeros; intento llevarme bien con todos. Creo que la violencia escolar puede llegar a ser grave; puesto que quien la sufre puede llegar a sentirse completamente marginado. Sobre los agresores, pienso que son personas débiles, puesto que necesitan ridiculizar a los demás para sentirse fuertes.

Yo creo que en el colegio se trata muy mal a algunas personas ya sea por que no se integre demasiado o por otra cosa. En el colegio hay ciertos grupos que se creen superiores, conmigo nunca se han metido pero con personas más *débiles* pues sí. Tampoco es que le peguen ni la amenacen pero le insultan. Yo creo que esto se puede parar siempre y cuando las personas nos concienciamos de que “¿qué pasaría si se metiesen con nosotros/as?” No nos gustaría así que lo mejor es respetar a los demás y darle oportunidades a todos/as.

En mi opinión todos estos actos son inadmisibles para la sociedad y deberían de estar, en algunos casos, más vigilados por los profesores de los centros. En realidad, en este centro no se acostumbra a ver este tipo de escenas diariamente, solo en ocasiones extremas, pero si estoy enterada de que esto se da en otros centros de la ciudad, y que la violencia no es sólo hacia los alumnos sino también hacia los profesores, lo que hace todavía más vergonzosa la situación. Yo creo que todo esto se debe a la increíble falta de respeto a los demás que sufre nuestra sociedad.

Sobre la violencia escolar en los centros se tiene que dejar porque los compañeros del centro cuando ven una pelea se asustan y empiezan a gritar y entonces que la violencia en los centros se elimine, por favor.

Pienso que la mayoría de las personas son agredidas en los centros, por ejemplo en este centro pasan un poco de ti, como si no fueras nadie, la mayoría de personas que agreden son musulmanes.

Pues a mi me gustaría contar que hay mucha gente (incluyéndome a mi) que con sólo palabras pueden dañar a otras personas como insultándoles, agrediéndoles, y eso les hace que se sientan inferior a los demás, (yo lo hago con buena intención, en plan de broma, pero mis amigos saben que soy así), por eso deberían de tener un poco de compasión por los demás, ya que ellos no desearían estar en esa situación. Otra cosa quiero decir, que al colegio se viene a estudiar y ser alguien en la vida, no se viene a estorbar a los demás y perder el tiempo. Pero desearía también decir que si alguien se siente acosado que acuda a sus padres, profesores, etc que seguro que le van a apoyar para que no se venga a bajo. Alguna solución encontrarán para que ya no haya más violencia en los centros, y si molestan demasiado pues que los expulsen definitivamente del Centro para que los demás se sientan tranquilos para hacer verdaderamente lo que les gusta. “Estudiar”.

Me intereso en los estudios pero nos dan mucha materia. Creo que deberían poner más vigilancia en los pasillos y que los cuartos de baños estén limpios.

Los profesores consienten demasiado a algunos alumnos y estos cogen tanta confianza que creen que pueden ir mandando a los demás y le pegan a todo el mundo y van de guays. También que hay profesores que no hacen caso a los alumnos cuando sufren algún problema y esto provoca el miedo entre esos alumnos.

## TEXTO LIBRE 2

Yo creo que en los colegios e institutos es donde se producen más problemas y altercados, porque los niños somos muy crueles. A partir de aquí hay muchos niños que reciben insultos y palizas simplemente por no ser los “guays” del colegio. Pienso que es muy injusto pero la sociedad rige estas cosas. Con respecto a los profesores también hay que decir que hay muchos que no hacen ni el huevo, aunque hay otros que hacen bastante bien su trabajo. También hay que destacar o señalar que mucho profesores se suelen dejar guiar por como le cae el chaval o chavala para ayudarle o no ayudarle. Esto pienso que es injusto porque todo el mundo debería ser considerado igual. Y nada más solamente señalar que las calificaciones en cursos avanzados son importantes y que los profesores deberían ayudar y no intentar joder.

Creo que la violencia escolar está cada vez peor. La gente joven no respeta a sus compañeras o simplemente alumnas del centro. Siempre que ven a alguien más débil que ellas se meten con él. Yo creo que los jóvenes que se meten con estos niños lo hacen para hacerse más guays, lo que para mi se vuelven unos matones. A mi nunca me ha ocurrido nada de esto, nunca me han amenazado, nunca me he sentido mal por algo que me hayan dicho o hecho, etc. En cuanto a los profesores, yo creo que hoy en día los profesores no abusan de los alumnos, sino lo contrario, los alumnos se meten con él, le toman el pelo, le faltan el respeto, etc. Además como, hoy en día, un profesor roce a un alumno, esos profesor se busca la ruina, porque no veas lo que le puede armar el alumno. En conclusión hoy en día el mundo juvenil es un poco caos.

### TEXTO LIBRE 3

En mi opinión, creo que la violencia en las constituciones de enseñanza está siendo cada vez mayor. Por diversas situaciones que han ocurrido, ya no se puede saber a donde se va a llegar y si esto no se corta de raíz de una vez por todas, llegará una catástrofe.

Me gustaría decir que la violencia escolar en mi centro se reduce tan solo a la marginación de alumnos con problemas. Ya que tenemos un número reducido de alumnos, en comparación con los institutos, por lo que estamos mucho más controlados. Las agresiones físicas son muy escasas, dándose en muy pocas ocasiones y si suceden, se toman medidas rápidas contra esos alumnos. En mi centro no hay bandas, yo creo que cada clase forma un gran grupo que van a su “bola”. Por último, solo decir, mi colegio es religioso, por lo que no hay ningún judío (me parece que no les gusta ir a colegios cristianos, por algo de su religión), hay bastantes hindúes, que participan en asignaturas como religión, etc; hay unos cuantos musulmanes, en muchas ocasiones son los que están metidos en todos los líos; por lo que oigo decir a mi padre y otros compañeros de otros centros, los musulmanes son los que arman follones con más frecuencia, aunque hay de todo. Y la gran mayoría de nosotros somos cristianos. Y los alumnos de otras centros piensan que somos mimados y tontitos porque estamos en el S. Agustín de Ceuta.

Yo quería siempre decirle a los niños/as que les suelen pasar las preguntas que vienen en el text es que consulte con alguien y no se quede callado.

Que los profesores hagan más caso a los alumnos/as.

Todo lo que he puesto sobre insultos, motes y esconder las cosas, hay gente que (como yo) que lo hace de broma, aunque no sea de muy buen gusto; pero otras personas lo hacen a mala idea y eso me pone de mala leche. Otra cosa que me gustaría decir es el problema con los musulmanes, nos tachan de racistas y llevan una especie de guerra santa contra nosotros, mientras la verdad es que ha nosotros nos importa “un carajo” de que raza sean. Creo que los racistas son ellos.



Yo pienso que mucha gente ha sido acosada y amenazada, yo tengo alguna amiga que ha sido amenazada en el mismo centro con una navaja y a esto lo único que hicieron los profesores y la directora fue anotarle un parte, ni siquiera han puesto medidas de seguridad.

## TEXTO LIBRE 4

Hay otros casos como en mi clase que hay un niño que están todo el día metiéndose con él porque él quiere llamar la atención y porque se le pase una mosca encima va al profesor.

Yo lo he estado viviendo en mi se ha estado metiendo conmigo sin parar porque tengo un defecto.

Yo pienso que se dan muchos casos de violencia y no relucen porque muchos profesores pasan de nosotras y no nos hacen caso, digo algunos porque otros te ayudan a recuperarte y no te hunden más.

A una chica la ha estado acosando desde que era pequeña y con la ayuda de sus profesores y su familia aquel compañero de clase no la ha vuelto ni a mirar. Esa chica tiene ya 32 años y dos hijos.

Bueno todo esto es solo casos que se han dado pero como esto millones de niños se sienten así por no tomar precauciones tanto los profesores como los padres como nosotros mismos.

Yo aunque no me oigan quiero darles un consejo a todos al os que le pasen, aunque yo no lo he vivido y parecen cosas sin importancia pueden pasar más. “Pedir ayuda y no os quedéis callados hace algo y pronto”.

Medidas de seguridad yo creo que tampoco es para revisar las maletas cuando entramos pero si lo castigasen un poco más cuando lo hacen la primera vez no lo volverían hacer., eso por una parte, por otra están los padres que si se preocuparan un poco más de sus hijos no les dejarían hacer eso. Y otra cosa ¿por qué toman a los que suspendemos que somos gamberros”?, una cosa es que no estudiemos o no podamos y otra cosa es que hagamos cosas malas. Esto es todo lo que yo pienso, aunque no sirva de mucho esta es mi opinión y espero que aunque sea poco de algo de ayuda.

## TEXTO LIBRE 5

A mi me gustaría que en mi centro y en la ciudad en la que vivo no hubiera tanta violencia que cuando vayas por la calle puedas pasear e ir tranquilo no con el miedo de que te acosen, que te amenacen. Por ejemplo, nunca puedes ir a una fiesta, no encontrarte con alguien que se meta contigo o se la dé de gracioso pero como mi señorita Ana dice: dos no discuten si uno no quiere.

Yo pienso que cuando uno se la da de gracioso o se meten con alguien para llamar la atención es porque en su casa sus padres no le hacen caso.

Yo conozco a una persona que se cree mucho, le planta cara a quien le conviene pero esos si siempre a los más tontos pero como no le pueden plantar cara a otro superior a él porque sabe lo que le puede ocurrir.

Otro caso son también las violaciones, yo no sé porque tanta gente ya adulta se ríen de los niños/as solo por diversión. Ahora para ir tranquila por la calle tienes que llevar en el bolsillo una navaja o bien tener un guardaespaldas al lado tuyo.

Otro tema también las amenazas y los insultos porque vayas donde vayas te puedes encontrar a una pandilla de basilones donde te pueden dejar seco pero a mi me da igual lo que me hagan pero lo que no voy a consentir es que mi madre venga de trabajar, esa pandilla de niños la amenacen o la insulten o le hagan cualquier otra cosa porque entonces ya me da igual quien sea voy y la que lío es poco.

Otro sitio también es al lado de mi casa hay un sitio abandonado donde se sientan algunos niños a fumar y a tirar piedras a cualquiera que pase sin pensar a quien le pueden dar.

También en el patio hay un grupo de niños y niñas que se las dan de basilones yo tampoco digo que no me meto con nadie ni que tampoco soy santa pero de esa forma no.

Los otros días iba por la calles y me encontré a un grupo de niños musulmanes que estaban pegando a uno entre todos y ninguno se atrevía a decir algo.

Bueno lo que digo y pienso es que si se puede solucionar esto con algún remedio o alguien que solucione esto.

Yo creo que en mi colegio hay violencia pero yo no creo que alguien tenga relaciones sexuales con otra persona compañero del colegio.

## TEXTO LIBRE 6

Primero voy a hablar del respeto que tienen los niños de mi clase a los profesores. En mi clase hay un grupo que se ríen un montón de los profesores. Yo creo que a los niños que son un poco medio malos los pongan delante o lo pongan a su lado.

Segundo voy hablar del respeto que tienen los compañeros al otro. Yo creo que no respetan, tiene poca vergüenza porque solo se meten con las personas más débiles o que tienen algún problema físico o que tienen algún problema de habla como mi hermana, que se meten mucho con ella y no le dejan en paz. Y encima siempre son los mismos. Y una vez le echaron chicle en el pelo.

Pero también hay un niño de mi clase que siempre se meten con el. Porque el a veces se da por listo. En el recreo le tiran el bocadillo, batido o cualquier cosa. Y en la clase le roban los bolígrafos y sus materiales.

Tercero hablare de cómo son los otros colegios. En el instituto Camoens he escuchado que hay niños que se agreden con armas. Pero en cambio en las Monjas hay más respeto que en otros colegios porque sólo es de niñas pero ahora están viniendo niños de cursos inferiores.

Cuarto voy hablar de lo que he visto en la televisión. Hay países en que para ir al colegio hay muchos problemas.

Quinto voy hablar de lo que ocurre en cursos anteriores. Hay gente que no respetan que una persona sea gorda o flaca, fea o guapa, chula o no chula. Pero en mi clase hay gente que los profesores son sus padres o que su madre o padre les de alguna asignatura. Entonces se meten con ellos. Hay una niña que su madre nos da mates y le dicen que le diga esto o si no les van a pegar, pero yo creo que en broma pero lo hacen.

O también a los empollones les empieza a decir “empollones sois...”. O también a las personas que son un poco torpes. Y las personas que no hacen los deberes se aprovechan de los que lo hacen. Yo creo más que se los piden a los empollones que a los que no lo hacen, que ellos le empiezan a insultar si no se lo dejan. Perdona que escriba mucho pero me estoy desahogando.

Pero en verdad mi compañeros no tienen respeto a los demás ni a los profesores.

Ojala no haya tanta violencia los unos con los otros.

Para mí la violencia está muy mal porque quien la practica no sabe que le está haciendo al prójimo y yo estoy seguro que el que practica la violencia no quiere que se la practiquen con él.

Yo siempre me pregunto que ¿por qué siempre tienen que ir rompiendo cristales, robando coches?

Ellos se divierten haciéndolo pero por ejemplo a mí no me gustaría que me rompieran un cristal de un coche o de una tienda...

Yo haría una norma de quien practicara la violencia lo metería en la cárcel hasta que arregle el daño que ha causado.

Y lo mismo haría con las drogas. Yo haría un centro de menores con médicos especialistas en investigación sobre drogas

Cambiando de tema un poco la violencia para mí es muy peligrosa porque a mí una vez me quiso pegar y robar un musulmán y yo me asusté mucho, yo empecé a correr y me costó mucho superarlo, estuve por lo menos una semana asustado por ese musulmán. Yo sé que tengo que superarlo, que ya es agua pasada pero nunca se me quitará ese miedo de aquel día y yo no quiero que me pase como pasa en la televisión que raptan a los niños y los sueltan al mes como a pasado en uno de los institutos de mi ciudad que un niño clavó una navaja a un niño en la pierna.

Yo hubiera querido un mundo lleno de paz, de libertad no que nuestro mundo está lleno de violencia, drogas, mafias...

## **TRASCRIPTIÓN (GRUPO DISCUSIÓN)**

---

MODERADOR: El fenómeno de los malos tratos, de la violencia escolar o del bullying como denominan algunos, ¿qué evolución habéis visto, notáis o habéis percibido? si va a más, si va a menos, si depende de las modas en un momento dado, si los medios de comunicación también inciden porque eso puede vender mucho –hace que la sociedad o los profesionales nos fijemos más en eso- cuando a lo mejor, en realidad, el estado es el mismo pero depende de que nos fijemos más o menos para que percibamos más catastrofismo o menos desde nuestra perspectiva tanto como jefes de estudio como de profesores tutores, que sois. ¿habéis notado algún cambio de unos años a esta parte, va creciendo, no decrece?.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Yo creo que va en aumento siempre y cuando los alumnos, sobre todo en secundaria, no tienen interés ninguno. La mayoría de los alumnos no tienen interés por estar estudiando y conseguir algo. Si los alumnos que saben que van a ir a un bachillerato, en esos grupos normalmente no hay problemas o simplemente la típica rencilla, pero no esa violencia física o más psíquica, porque se da entre los propios cursos en los que saben que van a promocionar, que se van a quedar el próximo año allí y que lo que están es por pasar el rato. Porque en su casa los padres no quieren que estén o incluso la policía los coge por la calle y te los lleva ¿qué hace este niño que es menor? Entonces en vez de estar en la calle cometiendo cualquier acto pues están en el centro y es el niño con el que nos encontramos que... ¿qué podemos hacer con ellos si tampoco quieren estar allí? Es decir, ese es el alumno que desde luego en mi centro es el que está dando problemas.

MODERADOR: ¿Pero cada vez hay más de ese tipo de alumnado?

JEFE DE ESTUDIOS 1: En porcentaje, yo ahora mismo sí tengo, por ejemplo, en cuarto (de siete cuartos) hay cuatro menos numerosos porque son los que van a tirar al bachillerato de ciencias que son niños de perfecto comportamiento, sin partes de expulsión, de... vamos incluso por no traer el material no los hay; y hay tres cuartos que están un poco orientados al bachillerato artístico, pero como es el que tiene Dibujo, tiene Música, en ese grupo se meten los alumnos que saben que tienen todo tercero suspenso, que ya

han repetido, que no van a seguir estudiando y es donde se dan los mayores conflictos.

MODERADOR: ¿Sí?, eso es, más o menos, lo que ocurre o viene ocurriendo... o pensáis que también depende del tipo de centro en el que estáis, es decir, el centro en sí puede ser también un catalizador de la violencia (por llamarlo de algún modo)... a lo mejor los centros marginales pueden tener más violencia precisamente por lo mismo: porque estén más desmotivados o porque a esos centros vaya la gente que es más ajena a lo que es el sistema educativo... o pensáis que es algo generalizado en el alumnado y que ciertamente, como dices tú, va aumentando por eso.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Hombre, en la incidencia sí influye en lo que tú estás comentando, en que sea un centro o un sitio u otro, ahora, yo creo que hay un par de factores claves de lo que pasa, que uno en varias reuniones, y eso que hemos tenido..., a mi me ha dado hasta un poco de miedo decirlo porque en aumento va, eso yo creo que todos estamos de acuerdo, en aumento va, pero entonces enseguida te lleva ya a una segunda conclusión: en el mismo aumento, o incluso un poco menos, de la calle; y digo que da miedo porque ya siempre que hemos tenido una reunión sobre este tema, ya claro esto pasa en la calle, pasa en todas partes, los alumnos son los mismos que hay en la calle, repiten muchos esquemas que hay en la calle y entonces ya, pues eso no tiene solución, es el típico mal de muchos... pues ya está, ese es el tema.

Después, en el tramo este en concreto, pues yo estoy de acuerdo con Pilar, en el nuestro, es decir, si lo miras, el año pasado estuvimos también en un grupo de trabajo viendo y estudiando pues sobre todo periódicos y tal... en la misma fecha que aquí estábamos con el tema y hubo un montón de casos, no sé si lo recordáis y efectivamente la gran mayoría eran sobre todo terceros de la ESO. Antes en EGB, BUP, pues el octavo suponía esa criba, al instituto sólo llegaban los alumnos que tenían ya el interés, que dice JEFE DE ESTUDIOS 1, en hacer algo y ahora llegan todos y eso evidentemente se nota.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Ese es el mayor problema.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Claro, pero aparte el que reproducen esos esquemas de la calle.



JEFE DE ESTUDIOS 2: De que el respeto a los mayores a decaído, de que no se respeta para nada al profesor. Yo en mi perspectiva, yo soy de Primaria... y cada día son más pequeños cuando empiezan a dar problemas.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Sí, eso es cierto.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Y cada día, los niños de tercero que tiene nueve años ya están siendo expulsados del centro. Expulsiones de tres días porque tampoco vas a decir a un niño de nueve años... pero es que cuando tú vas a expulsar a un niño de nueve años y te encuentras con la oposición y el enfrentamiento del padre que encima defiende al niño, ahí hay un verdadero problema. Entonces eso tú no lo puedes atajar nunca desde la escuela. Hay un problema de educación a nivel familiar. Hay niños que pasan muchísimo tiempo en la calle con niños muchísimo mayores que ellos y que no aprenden desde luego nada bueno, lógico porque no tiene edad tampoco; y yo creo que todo es una bola que va, que va... ya te digo, niños de nueve años que están teniendo que ser expulsados porque no respetan al profesor, no obedecen al profesor, les da exactamente igual, pero es que luego te encuentras con los padres y dices ¿qué puedo esperar yo del niño? A partir de que el respeto a los mayores ha decaído, de que no se respeta para nada al profesor, yo desde mi perspectiva, yo soy de primaria, cada día son más pequeños cuando empiezan a dar problemas.

MODERADOR: Claro ahora lo entiendo ¿no?

JEFE DE ESTUDIOS 2: Y así yo creo... y claro cuando llegan a tercero van pasando automáticamente, que también incide en el estudio de los buenos, yo pienso que la promoción automática ha perjudicado no sólo, bueno ha perjudicado a los malos porque eso no va en beneficio de nadie, pero ha perjudicado sobre todo a los buenos, no tiene ningún objetivo, no tienen ninguna perspectiva, éste se pasa la vida haciendo el idiota y aprueba exactamente igual que yo y además, “bueno aprueba”, ellos visionan que aprueban porque aunque el niño no está aprobado, el niño va a pasar de curso y no lo podemos retener en la escuela. Los puedes retener un año, la secundaria ya es parte del instituto, entonces, qué haces con el niño que puede repetir. Dicen que llegan sin saber leer, sí, y qué hago, y qué hago; si lo tengo en grupos de apoyo y lo tengo en grupos de compensatoria y al niño no le da la gana, da exactamente igual, no va a aprender y no lo puedo retener en la escuela ni lo puedo derivar hacia otra

parte que no sea el instituto y entonces va a coincidir el que saca un cinco con el que saca un diez, tiene la misma nota, tiene un PA pero le da exactamente igual sacar un cinco que sacar un diez; el que es malo no va a tener un PA pero le da exactamente igual porque va con su grupo. Entonces yo creo que todo eso es un cúmulo de situaciones que bueno va perjudicando el ambiente escolar en general.

Ya cuando llegan con catorce, quince, dieciséis años, aguántatelo ahí, un tío que no quiere estar, que te saca medio metro de estatura y que te lo tienes que meter en clase y que muchas veces llegan al enfrentamiento físico porque es a lo que están acostumbrados; mientras son pequeños tenemos problemas, pero yo lo comprendo cuando llegan al instituto es que es el remate; pienso ¿eh?, yo no sé...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Bueno, yo la verdad es que estoy en un centro en el que temas conflictivos graves relativamente apenas existen, no me encuentro con esa situación. Ya muchas veces nos hemos planteado a nivel de grupos de compañeros, y eso, el tema si es que enseñamos más que educamos o educamos más que enseñamos, es decir, la piedra de toque: si nos dedicamos mucho a enseñar y el tema educativo lo vamos dejando a parte. Eso ha sido quizás lo que en muchas veces hemos planteado allí y hemos tratado de ver por si podría ser un fallo, porque claro siempre el fallo es exterior en lo que pueda pero también tenemos que hacer nosotros un poco de conciencia, y entonces en este conglomerado si enseñamos y no educamos, que puede quizás uno de los temas; yo últimamente he llegado a una conclusión, y sin ir más lejos, ya no sé si por desesperación, yo ya he llegado a decir que predicamos en el desierto. El otro día en una reunión de claustro de profesores allí, que estábamos tratando precisamente la propuesta educativa nuestra, de carácter religioso como centro religioso al que pertenezco, pues empezamos a hablar y entonces salió el tema del alumnado, que prácticamente todo lo que nosotros intentamos meterle cuando salen a la calle desaparece y era una simple pregunta sobre una que dijo en las misas nada más que hay personas mayores. Y si ustedes se fijan es cierto y te voy a decir porqué. Nosotros como colegio religioso tenemos un ideario y el tema religioso lo llevamos... lo lógico, lo lógico es que un porcentaje elevado de esas alumnas al menos sintieran el apoyo religioso y participaran en algo. Eso no se da, eso no se da, ojo, y vienen de un centro religioso y que nosotros

estamos machacando desde que entra el niño en tres años hasta que sale en cuarto, nosotros trabajamos los valores mensualmente y ahora llega uno a la conclusión bueno y ¿de qué?. Porque realmente, realmente al final, es decir, si tenemos que recoger, se recoge un mínimo, lo que hace años recogíamos un porcentaje elevado, cada vez estamos recogiendo menos, entonces, ¿qué ocurre aquí?

MODERADOR: ¿No hay entonces, pudiera parecer, una conexión con la realidad?

JEFE DE ESTUDIOS 4: Efectivamente ustedes saben los que conozcan más o hayan visto el tema nuestro, las vías por donde marcha, y dentro de eso como ustedes saben, el alumnado nuestro es un alumnado que dentro de todo es poco conflictivo en general, hombre hay aspectos negativos como hay en todos los sitios; yo muchas veces digo, y quizás tache de más, yo lo que... por ejemplo el alumnado nuestro a partir de segundo para arriba que es cuando ya nosotros, normalmente, notamos una pequeña diferencia. Yo lo que le noto en conjunto es que el alumnado va perdiendo un factor muy importante que es la vergüenza, sí, sí, además lo digo así; es más, si ha encartado decírselo a un alumno se lo he dicho. Eso bajo mi punto de vista, en el aspecto este es un factor que veo yo que en el alumnado se está perdiendo. No tienen vergüenza. O sea, no son alumnos que te van a rajarse esto ni te van a hacer esto otro pero tú les ves en la forma de actuar o en la forma de participar que bueno dices, éste no tiene vergüenza ni de la mala.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero yo creo que todo eso parte de lo mismo, yo creo que los padres hoy en día por las ocupaciones o por las labores han delegado todo lo que es la educación en la escuela.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Sí, sí...

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...entonces parece ser que los niños vienen pues como animalitos, los traen primero a la guardería porque los traen desde los tres años, no falta ni uno, desde los tres años donde los van teniendo en una guardería gratis, porque la nuestra por lo menos es gratis total; entonces llegan allí, no se preocupan de que los niños tengan un material, no se preocupan de que los niños... y tú piensas y dices: yo he tenido a mi hijo y he estado trabajando y yo me he ocupado de que mi hijo fuera vestido, llevara un

bocadillo, llevara... eso no se está dando, llevará el material en la maleta, y la disculpa que te dan las madres muchas veces “es que yo estoy trabajando”, “es que yo no me puedo hacer cargo”, “es que no sé cuanto”, pero es que usted lo ha tenido y es que es su responsabilidad no la mía; y yo creo que en muchas familias se ha delegado, no todas lógicamente, no sé a qué nivel, pero no, no se trata de clase social ya, eh?

JEFE DE ESTUDIOS 4: No cabe la menor duda que el abanico problemático que tiene hoy el alumno ante sí pues es bastante amplio, bastante amplio; me refiero en relación a tiempos anteriores, es muy amplio, eso también lo estuvimos discutiendo precisamente en el tema este del Proyecto Educativo nuestro. Claro, hay la parte, del entorno que es mejor no hablar, el entorno exterior; tenemos la problemática de los padres separados que el porcentaje es elevado entonces...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Eso incide, aunque parezca que no, sí incide.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Incide bastante, incide a mal, nosotros lo notamos además sin saber muchas veces y esto que puede ser que...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Y muchos problemas familiares se reflejan después en la escuela.

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...ah sí! están separados, y efectivamente, padres separados, el tema de las mujeres en el mundo del trabajo, que es lo que tú estabas diciendo, eso se nota también, es decir que ahí el alumno por supuesto tiene más incidencias negativas sobre él que quizás en otras épocas.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo pienso que está más solo, está más solo y más perdido.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Efectivamente sí, sí, eso está perfectamente porque además nosotros muchas veces, y lo digo como jefe de estudios, hay por ejemplo una alumna o alguien se pone enferma y, Dios..., y a ayudar a lo mejor sale la Fátima de turno, no te entiendes con ella y no sé, no sé cuanto y tal... y muchas veces las tenemos que tener allí a ver hasta cuando localizamos, no, que si ha salido... claro la vida moderna por supuesto hay que reconocer que es así pero que quieras que no que tantos puntos sobre...

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...y no solamente en el mundo laboral porque a mí se me dan muchísimos casos de madres, bueno, padres o madres que no están trabajando indistintamente puede ocurrir en padres y madres

JEFE DE ESTUDIOS 4: Bueno eso sí, también puede ocurrir lo mismo.

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...y están tomando café tranquilamente y no están en su casa por las mañanas, o se olvidan de recoger a los niños; porque yo he tenido niños hasta las tres y media y las cuatro de la tarde, por no llamar a la policía, en el centro y he estado, yo, allí sin comer. O sea, yo creo que sí hay un abandono familiar hacia los niños, no quiero decir que no les quieran, que yo, dios me libre de dudar del amor paterno o materno pero sí que hay un cierto... yo me preocupo más de mí que de mis hijos o no me preocupo tanto como debiera de mis hijos.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Yo creo que además hemos dado en un punto, estamos hablando de educación, es decir, educar a los niños y yo creo que eso nos llega muchas veces a desmotivar al propio enseñante. Porque yo puedo maleducar al que viene educado pero es que muchísimas veces nos tenemos que tirar la hora entera intentando educar, o que se comporte un niño cuando no puedes estar enseñándole tu materia, que es realmente a lo que los padres deben de mandar a un niño a un centro, para que los enseñemos, para prepararlos para algo. Educar, debe venir educado de su casa y yo colaboraré con esa educación, es decir, que para mí la educación es sociedad, padres, profesores, todo, pero el enseñar...

¿Cuántas veces nos hemos comentado entre nosotros, es que no he podido dar clases y eso, como decía, no va en perjuicio del que no quiere, al que le tienes que decir ¿por qué no te sientas en condiciones?, abre el libro, quítate la gorra, no insultes a tu compañero, porque aquel a salido a hacer un problema, y estás por debajo, traidor, tú lo has hecho!, es decir, eso no se da en los grupos buenos, hay grupos fabulosos donde no tienes que regañar ni levantar la voz; pero hay grupos en los que te tiras la hora entera regañándoles y sales de la clase por la puerta y lo que vas es hastiado, diciendo cada vez con menos ganas de pertenecer a esta profesión, cuando es la profesión que todos hemos elegido porque nos gusta enseñar nuestra materia no que te tiras la hora entera... y más

después nosotros que tenemos una reducción horaria por un cargo y que cuando terminas a las tres de la tarde vas para tu casa y dices bueno...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Te han faltado horas en el día

JEFE DE ESTUDIOS 1: ... ¿qué he hecho hoy? Entrar en clase, a mí se me nota la sonrisa en la boca los miércoles y los jueves o los viernes cuando llegas, porque es el día que tengo mis dos horitas de clase aunque sea a última hora y yo disfruto.

JEFE DE ESTUDIOS 3: ...y entras a descansar.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Entro a descansar y no me muevo de mi aula porque es con lo que disfruto, no disfruto teniendo que regañar a un niño diciéndole ¿por qué no traes el libro? o quítate la gorra o por favor no tires la papelera, ¿por qué has tirado el papel al suelo?, es decir, eso lo hacen porque lo hacen en su casa, en la calle y nadie les ha dicho nada.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Eso quería decir yo también con lo que comentabas tú antes, Encarni, que también se da el caso de muchos padres que vienen porque tú los llamas porque el niño tiene determinada actitud en el centro y de entrada te dice, yo sé cómo es mi hijo, entonces te viene a contar que el niño reproduce en la casa pues lo mismo, o sea que también ves casos, y yo de muchos, de estar los padres encima y de decir bueno, ¿y yo que hago? dígame usted que hago porque no puedo con el niño.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Están los dos, uno los que vienen defendiendo, por lo menos a mí se me han dado los dos casos, defendiendo a los niños; usted se cree que está en un cuartel, y digo, no, estamos en una escuela pero hay que respetar a todos los que estamos en ella, tanto a compañeros como a profesores; no, es que usted se cree que estamos en un cuartel. Eso me lo han llegado a decir a mí, y bueno, yo no entiendo, por ejemplo, la actitud de un padre que viene a quejarse porque hacemos subir a los niños, niñas de siete a diez años; te puedo decir que sería un niño de cuarto porque le hacemos subir las escaleras en fila, bueno y ¿por qué la tienen que subir como caballos? la única manera de que no suban como caballos es que suban en fila, bueno, pues a mí se me ha venido a quejar un padre por eso. Tú te puedes creer, ¿eh?, yo que sé; yo lo veo tan absurdo pues como eso, como ir a una jefatura a decir por qué hacemos subir a su hijo en fila.

MODERADOR: Ahora que has introducido el tema ese, el de las escaleras, o los pasillos o el patio... ¿dónde se dan más los conflictos, los malos tratos, la violencia; dónde percibís vosotros que se lleva a cabo más generalmente? O si tenéis medios localizados, algunos ámbitos donde los conflictos, digamos, son algo típico; me refiero por ejemplo, a los pasillos, cambios de clase o incluso en la propia aula, en los recreos ¿Qué información recogéis de eso a diario o cómo tenéis que bregar con todo esto?

JEFE DE ESTUDIOS 4: En mi centro cuando sucede algo, normalmente sucede en el aula.

MODERADOR: ¿En el aula?

JEFE DE ESTUDIOS 4: Normalmente.

JEFE DE ESTUDIOS 2: En el mío también, habitualmente...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Que es donde más tiempo están y si surge algún roce es en el aula, luego ellos pretenden...la típica frase “nos vemos en la calle”. Eso ya después, en principio, el roce surge en el aula evidentemente.

JEFE DE ESTUDIOS 4: En los cambios de clase quizás aprovechan.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Bueno, porque ahí se desbocan, pero que si te empujo, que si me tiras un papel, que si me das donde a mi no me gusta, que si me tiras al suelo la carpeta...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo creo que tienen un comienzo y luego van fraguándose hasta que después llegan a la calle que seguramente es donde se ajustan sus cuentas pero el roce puede surgir en el patio, en la calle, donde sea.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Los mayores problemas ahora mismo los tengo en un segundo y en un primero del Mare Nostrum, es decir, que los partes de expulsión se los hago yo y allí hay niños de robar a los profesores, de insultar..., es decir,...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero sabes porqué creo yo...

JEFE DE ESTUDIOS 1: ...con esa edad, eh.

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...ellos se dan cuenta de su fracaso escolar, ya están fracasados -escolarmente hablando- ellos se dan cuenta en la secundaria de que ellos no van a hacer nada, son los típicos niños que cuando llegaban a

octavo de EGB pues abandonaban, o se iban a otra parte; y ahí es donde están los problemas, y sin embargo saben que tienen que seguir, son los que más problemas dan cuando ellos son conscientes realmente de que no están a la altura de los demás. Mientras están en la primaria, están teniendo apoyo, están teniendo tal, están tirando, y lo llevan mal, pero también son más pequeños, están menos maleados, pero cuando llegan a determinada edad, ellos se hacen conscientes o son conscientes de que han repetido un año, habitualmente repiten un año en la primaria, ya ellos se van dando cuenta de que ellos ya no llevan el nivel de los demás y que ellos ahí no pintan nada, y ese es el problema, creo yo. Porque son normalmente niños que no son de familias conflictivas por llamarlo entre comillas ¿no?, familias desestructuradas sino que han repetido un año y que no llegan, “es que no les gusta estudiar”, pero mire usted, “no le gusta estudiar pero tiene que estar aquí”, qué tiene que ver que tenga educación como sus compañeros, que no se comporte mal, no, “es que no le gusta estudiar, es que no le gusta estudiar” y lo arreglan con el no le gusta estudiar y realmente es ahí donde el niño se hace, en ese período de la secundaria, porque ellos ya ven el paso de primaria a la secundaria, porque antes no se veía, antes era todo la EGB y llegaban hasta octavo, y ahora cuando es el paso a la secundaria yo creo que ahí se hacen ellos conscientes de que no van a hacer nada.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Eso no lo sé yo porque no los tengo y no conozco a los chavales en esta edad, y no te puedo discutir, pero me parece que es una edad muy temprana, ¿no?

JEFE DE ESTUDIOS 1: Yo te puedo decir, y tengo a niños de primaria y de secundaria en mi centro, y yo te puedo decir que niños que no han dado problemas hasta sexto que han ido mal en los estudios, que han pasado, que han repetido sexto o cuarto, donde sólo puede repetir en cualquier ciclo. Nosotros nos dimos cuenta cuando se hizo todo lo que servía para que un niño pasara hasta sexto sin saber leer, más vale que repita en segundo y que por lo menos aprenda unas instrumentales básicas, pues bueno niños que han repetido una vez, que no han dado excesivos problemas, pero que siempre ha ido a trancas y barrancas, y que tú sabes que no van a dar más, sin ser niños que a lo mejor puedan pertenecer a integración, quiere decir que no tengas unas capacidades normales o normalizadas y llegan a sexto, no es que den problemas pero si es el



típico que, bueno pues que no hace nada, que charla, se va viendo atrás continuamente.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Es que se aburre...

JEFE DE ESTUDIOS 1: ...cuando han llegado a primero de ESO sin haber sido niños malos empiezan a no ser conflictivos de pegarle a uno, de pegarle a otro... pero sí el típico niño que no te deja dar clases, o sea, en primero de ESO ya no te deja dar clases porque, ya ahí, es cuando se da cuenta de que ha repetido, que su grupo está en segundo cuando él está en primero, con el que ha iniciado está en segundo y él esté en primero, que él se entera cada vez menos de lo que están hablando, cada vez hace menos en clase, y yo creo que ahí es donde se da cuenta. Se da cuenta aunque él no quiera darse cuenta y aunque nosotros pensemos que no se da cuenta, pero en primero empiezan los conflictos siempre.

MODERADOR: A pesar de esta evolución en edad o la heterogeneidad que tú comentabas hasta los dieciséis, ¿se podría caracterizar de algún modo la figura tanto del agresor como de la víctima, es decir, hay un patrón o unos rasgos básicos; no es que de antemano se pueda decir que éste va a ser “A” o va a ser “B”, pero desde la experiencia, pues eso, los que podemos catalogar como agresores tienen más o menos un patrón común y las víctimas también o hemos llegado a un momento ya en el que eso es tan heterogéneo, lo que es la población estudiantil, que no es tan fácil...

JEFE DE ESTUDIOS 3: ... no.

MODERADOR: ¿Cualquiera te puede dar la sorpresa.?

JEFE DE ESTUDIOS 1: Sí, yo llevo muy poco tiempo en esta ciudad, centro archiconocido como, bueno, el Ortega, ¿no?, muy bueno cuando te dicen que el Príncipe o el Reina Sofía, tú dices, uuf, cuidado con lo que te puede venir; este año hay un “tercero J” que yo sabía que de ese centro podían venir cinco o seis niños problemáticos, porque han dado problemas en su centro, pero han promocionado, repitieron segundo, han promocionado y están en tercero. Esos cinco o seis naturalmente han estado dando problemas desde el principio de curso, cinco o seis, ahora hay una con un expediente abierto, y tres o cuatro, bueno dos los hemos mandado al aula de modificación de conducta porque como primero, no saben ni leer ni escribir, no quieren estar allí, y a lo que se

dedicaban era a taponar las cerraduras y dos que no sabemos dónde están porque ni cuando va la asistente social hay nadie en su casa, no sabemos si es que se han ido de la ciudad o dónde, y una que han mandado a Algeciras porque la niña estaba antes allí, lleva dos años aquí y ha empezado a unirse a gente y se ha ido. El grupo ahora mismo de maravilla, incluso el mejor expediente ahora mismo de todos los terceros está en ese curso, de una niña del Ortega. El “tercero F”, no hay nadie que aprueba todo, no hay nadie que apruebe una, no hay nadie que apruebe dos, no hay nadie que le queden tres, uno que le quedan tres y al resto más de seis.

Claro era un grupo que ya allí estaba dando problemas y que lo tenían separados. También tengo a algunos del Ortega que son una maravilla, que eso es excelente. Es decir, que ya no es incluso, ni decir, son alumnos que es que ha repetido o es que la familia, no, no, es decir, son alumnos que ya de por sí traen, porque les da igual el haber repetido porque no quieren estar en el centro, saben que tienen que estar porque es la obligación y saben que la policía... llamamos al de proximidad y le decimos mira que está por aquí uno que viene... y por eso entran, y entran a dar la lata, es decir, que ya muchas veces no es ni incluso el ambiente, con muchos problemas que puedan existir, el que está en este “tercero J” o Márquez, el tutor, para citar a unos padres lo que ha hecho ha sido mandarles cartas a todos, a todos, uno por uno, lo curioso es que han venido los padres de los niños que hay que felicitarlos y los padres de los otros no han venido.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Todo eso está muy relacionado normalmente.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero eso siempre ocurre, siempre ocurre.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo quería comentar una cosa en cuanto a eso que dices tú de que ya ni siquiera de donde provengan, ya no se marcan una pautas preestablecidas; pero en mi centro hay alumnos que son conflictivos, que son problemáticos como en todos, ¿no? Pero no necesariamente agresivos, o sea, hay alumnos problemáticos...

JEFE DE ESTUDIOS 3: ... Sí, eso es cierto.

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...que no crean ningún tipo de conflicto en cuanto a agresividad o mal comportamiento con el resto de los compañeros

JEFE DE ESTUDIOS 2: Son cosas muy distintas.

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...o sea, es que no sé si estamos hablando de todo mezclado, porque hay chavales que comentan, que hablan, que dan la lata en clase, que no aprueban, que no van a aprobar en la vida, que dices tú que pesados, que conflictivos porque te molestan pero jamás crean ningún conflicto en el aula y otros que en clase están callados pero que tú les ves que tienen una carga agresiva que no es normal.

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...y además, llegan a ser queridas por sus compañeros, son apreciados.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Esta mañana hemos tenido un problema con un chaval, de una pelea que tuvieron ayer; el chaval tiene quince años, acaba de entrar en el instituto, esté curso, fue verlo así dos veces y pensar a ver por dónde le entro. El chaval vive en una familia, son doce hermanos, la mayoría, él es el más pequeño, todos y todas están trabajando, unos en la península y otros aquí, es musulmán, pero están perfectamente integrados en la península y aquí, él es el más pequeño y hoy ha venido al instituto con una hermana mayor y nos explicaba que todos están trabajando, y si no trabajando y estudiando a la vez dentro y fuera, y que en el pequeño se han volcado, solamente hay que ver la forma de mirar que tiene...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Eso va al hilo de lo que comentabas antes, que no necesariamente hay ningún tipo de patrón...

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...es un chaval que no tienen ningún tipo de problema familiar ni ningún otro, hombre el problema familiar puede ser pues que el pequeño de quince hermanos, que la madre es muy mayor, prácticamente no habla castellano, que el padre también es mayor, bueno los problemas que puedan crearle eso al chaval.

MODERADOR: Pero la figura del matón, como es nombrado en la bibliografía...

JEFE DE ESTUDIOS 3: No responde así a un prototipo...

JEFE DE ESTUDIOS 1: No

JEFE DE ESTUDIOS 4: A veces sí.

MODERADOR: Al que conocíamos de hace tiempo, es decir, el matoncillo... ¿las mismas variables existen y existirán?

JEFE DE ESTUDIOS 1: Claro, pues al que se ve...

JEFE DE ESTUDIOS 3: ¿Pero cómo era el matón? mira, yo tengo un caso, una experiencia... sí, ya lo sé, a eso voy... El chico que hemos hablado tan conflictivo, nosotros hemos tenido este año un paquete de diez alumnos. Estos diez alumnos, es la primera vez que nos ocurre, ya son muy famosos en Ceuta; estos diez alumnos a nosotros nos llegan al instituto como, y lo has apuntado tú, como alumnos de integración, cuando nos enteramos, porque tenemos a los profesores de primer ciclo con nosotros también que nos dicen cuidado, la integración, antes la Educación Especial, pues pensamos, claro, lo de los diez con problemas, la integración es conductual, no hay ahí otro tipo de deficiencia, o sea el coeficiente...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Es que un alumno para ser considerado de integración no es por ese tipo de causa.

JEFE DE ESTUDIOS 3: No es un alumno con necesidades educativas especiales.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Sí, pero no lo que está contemplado en la escuela como integración, no es realmente eso, eso puede ser de conducta, conductual, que es muy diferente.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Bueno, pues estos son, han venido...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Son por falta de capacidad, de algún tipo de capacidad.

JEFE DE ESTUDIOS 3: No, éstos no.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Psíquica, física...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Bueno, algunos se ha visto que sí, es decir que cada uno ha seguido ahí un rumbo distinto, con cada uno...hay dos chavales que efectivamente sí tenían algún tipo de discapacidad y tal, pero lo que iban... me lo estaba recordando Concha, uno es este famoso con quien hemos tenido los problemas, y el otro era con el que nos asustaron porque era un chico muy, muy conocido en Ceuta, es decir, de hecho cuando yo vi ya de que iba la historia... pues me dicen que ese día hay una reunión de las aulas éstas, que estaban los directores y yo me presenté allí, diciendo que aquella aula que nos habían montado sin contar con nosotros, pues quedaban por vacantes, ¿no?, este niño es

el menor de nueve hermanos, este niño tiene cuatro hermanos estudiando en el centro, de los cuales dos están en segundo de Bachillerato, es decir, que en mi centro hay el alumnado de gran parte del centro de la ciudad y después del Andrés Manjón que son alumnos de una zona marginal, es decir que en el mío el contraste es tremendo, pues estos niños son de ahí y este es el menor, otro está en primero de Bachillerato y la otra hermana está en cuarto, es decir, perfectamente, llega éste –este niño de pie tiene más o menos “esta estatura”

Cuando yo llegué a la reunión aquella, en concreto Antonio Núñez, el director del Almina, lo conocía porque un día va por el Recinto y ve un coche, un todoterreno sin conductor y era que iba el chico este, ¡tú!

Ya cuando hablamos de la actitud de este chico en el colegio es el antiprototipo de matón que tú me estás diciendo, y con cara de bueno, y ¡después habla con él...! inteligente, o sea, con esa estatura para hacerse respetar fuera del instituto, que fuera del instituto es un personaje. Para hacerse respetar, imagínate, o sea, que el matón grandote del que te viene “mi hermano el de zumo sol”, eso qué va... para nada. Es lo que decía Concha, es éste, qué recursos utilizará, si amenazas de alguien que... armas, no sé, te lo digo pero vamos que...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero yo creo que son de los que utiliza la manipulación.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Tiene cara de bueno.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Más la manipulación y la agresividad verbal que la fuerza física.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Mira, de todas formas, la problemática creo que queda aquí bastante clara, a mi lo que me gustaría comentar, ante esta serie de incidencias que hay, que considero que el profesorado, hablando en el argot nuestro, está quemado. Yo al menos conozco, o quiero conocer, a la gran cantidad de docentes de Ceuta, llevo aquí casi toda la vida desde el año cincuenta y cinco, no hay uno que no esté quemado. Ese es el problema.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Es un problema de impotencia.

JEFE DE ESTUDIOS 4: De impotencia, efectivamente, problema de impotencia, o sea, que se ve, es que yo muchas veces como es lógico entre

compañeros que son de distintos centros, y tal, y sacamos la conversación y están la gente achicharrados, la gente ya esperando que llegue la jubilación. Yo conozco mucha gente y quizás yo era uno de ellos, que pensaba, bueno uno sigue, pero es que hoy estás viendo a la gente diciendo que se va y el que coge una canalización en otro sitio que no esté en el aula ese dice, y me han dicho a mí personajes muy conocidos, yo mientras pueda no vuelvo al aula. Eso es muy grave para un sistema educativo pienso yo, eso por un lado. El alumnado que estamos viendo que cada vez está despegando más, yo por mis características del centro, yo creo que se está perdiendo un poquito el respeto, la educación, y quizás un poquito de poca vergüenza como dije al principio, eso por otro lado. Y hay otro factor que es el padre, que yo el otro día precisamente con algunos que recibo, a mi me daba por pensar, no sé si estaré equivocado ¿es qué es más difícil ser padre hoy ante la sociedad que tenemos? Porque yo no sé que os pasará a vosotros pero muchos padres llegan allí, es que no saben que hacer. El niño se lo monta por encima de él, y te dice: ¿y que hago? Si es que no puedo. Esta es una frase que dicen continuamente.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Sí.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Sí.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Si no pueden ellos cómo vas a poder tú..

JEFE DE ESTUDIOS 4: Efectivamente., efectivamente, esa es la respuesta..

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...y ellos tienen a uno, pero nosotros tenemos a treinta...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Y ellos tienen métodos para poder decir, te quito el fin de semana, te quito... ¿tú que le vas a quitar? ¿mandarlo tres días a su casa? Si encima para ellos es un premio.

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...les da igual, les da igual.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo a veces los he castigado a quedarse en el instituto porque no he querido echarlos.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Claro.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Y le quitas la televisión... y tiene otra.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero si tú le echas tres días, como es el caso nuestro, y te los ves por la calle continuamente. No tienen el poder, los padres, ni el poder de mantener a sus hijos en la casa y muchas veces cuando yo se lo he recriminado a alguna madre o algún padre le digo: es que lo que yo no puedo es echar a tu hijo como castigo, y que tú tengas el premio de que esté en la calle porque a mí qué me cuentas ahora de que no puedes con el niño. Es la única manera de que... y me dicen ¡es que se me ha escapado! Cómo se te puede escapar un hijo de tu casa y no darte cuenta. Pues ocurre...

Vamos yo tengo uno en concreto que se va y no se enteran de que se ha ido y para volver a su casa pasa por la terraza de la vecina porque le dice que se le ha olvidado la llave, este niño hoy por hoy tiene diez años pero esto lo hacía hace tres, o sea, te estoy diciendo que no tienen un control desde pequeños.

MODERADOR: Una aclaración, siempre sale el término “niño”, no sé si lo utilizáis de forma genérica o si realmente es “el niño”.

JEFE DE ESTUDIOS 3: No, no, es genérico.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Es niño, niña. Hay un aumento, no sé si en vuestro centro igual, también falta de educación, de falta de... incluso de agresividad por parte de las niñas.

JEFE DE ESTUDIOS 1: ...en niñas.

MODERADOR: ¿Va en aumento también el género femenino en esta equiparación no sexista que también demanda la sociedad...?

JEFE DE ESTUDIOS 2: De citarse fuera, en el descampado, se citan los del Abyla y los del “Siete”, para que lo sepáis, en le callejón de mi colegio, en el callejón que se cruza digamos...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Igualdad de sexos, eso es un paso adelante importante.

MODERADOR: ¿Veis alguna diferencia?

JEFE DE ESTUDIOS 4: Sí que la hay. En general hay más agresividad en los chavales que en las chavalas, en general, no significa que ellas no sean agresivas.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero hay más maldad, más maldad...

MODERADOR: Pero ¿hay alguna diferencia en esos hechos agresivos?

JEFE DE ESTUDIOS 3: Física.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Sí, física pero verbal no.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Lo de la verbal ha existido siempre, eso no es nuevo.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Pero no sé yo...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Yo en cambio sí he visto aumento en niñas, es curioso, este año yo tengo mayoría de niñas.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero sigue habiendo más en niños.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Sí, sigue habiendo más.

JEFE DE ESTUDIOS 4: La niña sigue teniendo más mala uva a la hora del aspecto verbal que un niño. Te lo digo porque yo he tenido...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Verbalmente sí.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Verbalmente como un grupo de alumnas cojan a otra por banda, pobrecita.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Pero verbalmente pasamos también a la amenaza psicológica, al maltrato psicológico.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Los tres expedientes que tengo abiertos ahora mismo son tres niñas de insultos y amenazas a profesores. Uno a Rebeca y a dos profesores, incluso de escribir en la pared para que lo vea el profesor, “Guarro”, “Borracho” y otro en la mesa “te odio, hijo de puta”.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Psicológicamente las niñas son más duras, es que ésta ha sido un arma de toda la vida, nosotras no nos hemos pegado habitualmente, nunca, pero claro si no te pega... alguna cosa hay que buscar.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Hoy por hoy sí se pegan. Y se esperan en la salida.

MODERADOR: Decía Pilar antes...y las ves, y se están moñeando...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Sí, sí, yo las he visto arañarse, a dos, precisamente a dos de las que le tengo expediente abierto.



JEFE DE ESTUDIOS 4: Quizás de las peleas de niñas que yo haya visto en todos estos años, que llevo un montón, puedo recordar tres o cuatro.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pues yo sí veo peleas de niñas, y es más, yo he visto a niñas pegar, arañar y machacar a un niño, por una discusión que han tenido y los he metido otra vez para dentro y haberle hecho así a un chaval, la niña al niño, y el niño decir es que yo no le quería pegar porque es una niña.

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...cinco como mucho.

MODERADOR: Compensan esa debilidad física...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Lo que sí es cierto, y a mí me parece, hombre, a mí me parece mal porque hay que rechazar todo lo que tenga que ver con una respuesta violenta o un inicio de cualquier actitud violenta, pero lo que sí he notado es que si algún niño le pega a una niña, la niña ahora responde, ahora sí, antes ni siquiera los niños se atrevían, ahora los niños sí se atreven, a lo mejor a dar un empujón o hacerle algo y las niñas responden en la misma medida, o sea, eso sí es algo nuevo que yo he detectado, que es nuevo.

Vienen y dicen, Concha es que este niño me ha pegado, es que el me ha pegado primero y yo no me voy a quedar quieta, ya es cuando lo paras, y empiezas, en fin, desde el principio intentas cortar, pero es que ahora se responden.

MODERADOR: ¿Y desde tu perspectiva? Que estás en un centro de alumnado femenino básicamente...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Sí, yo he tenido muchos años grupos mixtos, cuando se daba la EGB, y además he tenido en una misma clase tres grupos (he tenido a sexto, séptimo y octavo) una maravilla, vamos sin problema de ningún tipo; y entonces, yo, cuando ha habido cualquier cosilla, por supuesto la niñas están por encima del niño. Primero porque maduran antes, eso está clarísimo, y segundo que van con doble intención, que el niño normalmente o el alumno, al menos, lo que yo he percibido, no llega.

MODERADOR: Son más sibilinas.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Efectivamente, son más puntiagudas en ese aspecto. Y las niñas, cuando hemos tenido algo de este tipo entre niñas, tiene tela. Hemos preguntado, bueno que ha pasado aquí, horroroso, horroroso...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Los niños cuando se pelean finalmente terminan haciendo las paces al cabo del tiempo, y las niñas no.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Las niñas no, que malas somos.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Vamos a muerte.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Nosotros tenemos una niña más este año y el año pasado, que es de las que decías tú antes, de las que no es una niña agresiva, es una niña conflictiva pero no agresiva. Y en concreto tuvo un incidente con uno de estos famosos que os he mencionado antes y aquello si que hubiera sido para que tú lo grabaras, pero en vídeo, o sea, la cara de éste no se la he visto yo ni con un profesor, y me miraba a mí como diciendo mira lo que me está haciendo, y la niña... y el otro, así, blanquito, no sabía cómo reaccionar ante la niña; vamos que la niña quedó allí...y éste me miraba a mí, como diciendo...ayúdame, no lo entiendo esto.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Es verdad...

MODERADOR: Ahora que tú decías eso, que estabas presente, o como tú antes decías también, bueno llevo muchos años y que yo recuerde o que haya visto... hasta qué punto sois conscientes o creéis que tenéis conocimiento de lo que ocurre en vuestros centros, es decir, ¿conocéis... la gran mayoría de los conflictos, altercados, broncas, insultos o cuando se pasa ya a un grado, digamos, más peligroso, de eso sí nos enteramos cuando hay una agresión física porque es algo “más visual”, de eso sí, pero cuando es ataque psicológico, que va “por debajo”...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Sí te enteras.

MODERADOR: ¿También te enteras?

JEFE DE ESTUDIOS 1: Sí.

MODERADOR: ¿Creéis que os enteráis?

JEFE DE ESTUDIOS 1: Yo creo que cada vez más, cada vez más e incluso hay niños, ya que les da miedo decírtelo por la mañana, y te dicen: ¿usted va a venir por la tarde?, es que yo voy a venir esta tarde, y me entran al despacho y me dicen: Mire usted... y te cuentan lo que está pasando y cada vez te enteras de más.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Y tenemos la suerte en un centro pequeño, con muchos alumnos pero pequeño, entonces es muy fácil controlar, es mucho más fácil que para los que tenéis un centro grande.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Yo más que antes no lo sé, yo lo que sí te digo es que probablemente no le ha afectado; eso también lo vi yo en el cuestionario, y de eso he oído hablar en la televisión también. El niño que, coloquialmente como decimos, lo están machacando y está aguantando, y está callado, él lo puede aguantar, los compañeros no, esos sí que vienen.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Lo denuncian.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Y si eso es machacado ya, eso le da igual ante eso sí son los chavales solidarios, aquí uno que le está haciendo la puñeta a uno, un día y otro día y otro día, y probablemente la víctima no, pero sus compañeros vienen.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Ellos lo que tienen es mucha fuerza.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Efectivamente.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Este te machaca creyendo que va a tener callados también a los demás.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Pero incluso el propio profesor como está viendo porqué en vez de enseñar en muchas horas nos tenemos que dedicar a educar y estás viendo que en el grupo pasa algo, y que aquí está pasando algo, y qué ocurre... con este grupo no se puede, vamos a hacer algo; si ellos te dicen que no, les pasas encuestas; yo me he pegado horas enteras con un grupo: venga, contadme, pero, ¿esto es privado?; sí, de esto nada más que me voy a enterar yo. Y algunos, es curioso, te ponen: Testamento, compromiso... al que llegan, claro. Pilar, perdona, te voy a contar siempre lo que pase pero no digas que yo te he dicho que... se ha llevado los bolígrafos del aula de música, y te lo ponen, entonces tú le vas viendo a ellos, porque empiezas a decirle: Ah!, qué le falta a este alumno, y, me he enterado que es el cuarto compás que le ha tenido que comprar la madre y que en el aula de música habéis robado los rotuladores que el profesor de música ha comprado para el aula, que los ha comprado para que no tengáis que estar trayendo, que se os olvida. ¿Robáis? Pues venga ponemos el dinero entre todos y se compra, es que yo no he sido, es que yo no he sido, es que yo por qué voy a tener que comprar... ¿quién ha sido? Vosotros lo habéis

tenido que ver porque estáis trabajando en grupo. Y la gente empieza, yo creo que muchos de ellos, naturalmente el que ha sido no te lo dice, pero los demás te lo dicen, entonces le llamas y le dices: me han dicho tres o cuatro... Y yo creo que cada vez más la experiencia nos va dando más, que tenemos muchos trucos para poder engañar y decirle: ¿Cómo que no?, tú te has visto la cámara que tienes en el aula, y ya empieza a ver la cámara donde está.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Muchos de ellos, policiales por desgracia.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Sí, sí...

JEFE DE ESTUDIOS 4: El otro día, hablando con una trabajadora social, de éstas que han mandado a los centros...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Sí.

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...hablando con ella, en fin ha pasado varias encuestas, y en uno de los centros le dijo, por lo visto, la directora: inclúyete la pregunta ¿qué horario tienen los fines de semana?. Esta encuesta pasó por segundo de educación secundaria y un porcentaje elevado, ¡sin hora, sin hora de llegar a sus casas el fin de semana!

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero ahí está, ahí está lo que estábamos hablando del panorama familiar, yo en mi casa ese es el gran conflicto porque ya una tiene una edad que quiere tirar más de lo que debe, y la verdad es que se te plantea un problema en casa: mis compañeros van sin hora.

MODERADOR: También hemos tenido un triste noticia, reciente, en Málaga.

JEFE DE ESTUDIOS 4: De doce años.

MODERADOR: De doce, que no es que sea...

JEFE DE ESTUDIOS 4: No, no... yo he visto a alumnos de estos de segundo y tal, y los he visto a las tres y a las dos de la mañana.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo creo que hemos pasado a una permisividad, en la mayor parte de la familias, sobre todo de que aquí todo es perdonable... y si me he equivocado...

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...sí, sí.

MODERADOR: Pero ¿es permisividad o es impotencia? o ¿una mezcla de las dos?

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo creo que es un poquito de todo.

MODERADOR: ¿O lo que empezó siendo permisivo se convierte en impotencia?.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Exactamente...hay padres que son impotentes pero hay padres que son permisivos.

MODERADOR: ...o lo que se dice vulgarmente le das la mano y te toman el brazo.

JEFE DE ESTUDIOS 1: El alumno que yo tengo el juicio el viernes... al padre le partió los dientes y al presidente de la Comunidad le pegó, es decir, que este alumno a mi me viene la madre a decirme que si es que yo no puedo con él, y que ya agredió a Antonio Cantera en el Abyla y que este año agredió a Gerardo en el mío, y que arma el “pitote”.

JEFE DE ESTUDIOS 2: ¿Y está en el instituto este año?

JEFE DE ESTUDIOS 1: No, ahora no. Lo mandamos al aula de integración porque en octubre fue cuando... el juicio lo tenemos el viernes, es decir, a este padre le partió los dientes y a la madre le ha pegado, es decir ¿a este niño qué le ocurre? Lo primero que le dijo el niño al padre fue: A mi no me pongas una mano encima porque te denuncio.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo te voy a contar un caso, el otro día en mi... nosotros trabajamos los lunes por la tarde, pues bueno, se metió un grupito de niños en el colegio, que habitualmente entran y nosotros le permitimos que jueguen al fútbol, así luego no nos rompen los cristales; entonces ellos se meten allí, juegan en el campito, nosotros estamos allí trabajando, y habitualmente se suelen meter. Estos no iban a jugar, estos se lo montaron en el tajado de Educación Infantil, que es de tejas y las estaban arrancando. Llamamos a la policía, que no se quieren salir, a la portera la tenían mareada y tal... si tu vieras de qué manera se enfrentaron a la policía.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Sí claro, si lo sé, por eso lo hemos planteado al principio.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Si tu vieras de qué manera... unos niños que eran así de pequeños, no les tienen miedo.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Incluso en el currículum bullying parte viene de eso, el tema profesor. Es decir, si yo soy capaz o algún profesor de plantarle y tal... yo voy a dar más miedo a los demás o más respeto, eso sí que forma parte quizás de ese prototipo que tú decías antes, es decir, el que a la autoridad, que realmente eso es cierto, que se está perdiendo y se está fomentando por muchos sitios.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Lo que está claro es que a los chavales, a los conflictivos, la disciplina es imposible, ellos no entran por ahí, la única manera de llevar a estos chavales es el diálogo, con el respeto, con las buenas intenciones, con las miles de oportunidades...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Con mucha psicología.

JEFE DE ESTUDIOS 4: No hay otra manera; ellos, la figura represiva, por llamarla de alguna manera, no la admiten, es más, como no tienen el más mínimo reparo, si se tienen que enfrentar se enfrentan; pero yo veo con los profesores, cuanto más disciplinario, intransigente y estricto es hoy en día un profesor, más conflictos le pueden surgir en el aula, aunque la clase funcione y aunque la clase esté callada, conflictos de estos puntuales es más que frecuente en este tipo de profesorado que en profesores, que bueno, tienen otro talante a la hora de llevar su clase, cada uno lo lleva como quiere o como crea.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero lo que pasa es que los que son muy abiertos... se los comen.

JEFE DE ESTUDIOS 4: No, no, yo no estoy hablando de ser amigo, de amigo nada, yo no soy amiga de ningún alumno ni creo que sea ninguna política correcta el ser amigo de ningún alumno, los alumnos tienen que ver que tú eres su profesora y ellos son alumnos, igual que los hijos tienen que saber que tú eres su madre y no eres su amiga, eso está muy claro.

JEFE DE ESTUDIOS 4: El respeto muchas veces se pierde.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo hablo de relaciones profesor-alumno.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Efectivamente...

MODERADOR: Tuvisteis la oportunidad de ver anoche a José Antonio Marina, hablaba sobre esto mismo y venía a decir que en la escuela hoy en día, siempre, pero si cabe ahora más, debe enseñarse para la democracia pero no en un estado democrático, tiene que quedar muy claro que hay una jerarquía, que eso no es malo, que una jerarquía bien entendida no es algo malo, y el problema es que si le das demasiada libertad la van a confundir con el libertinaje. Pero ser abierto no quiere decir que no tengas tu status de profesor y que lo vas a dejar claro de una forma o de otra; en función quizás de la forma que utilices será perjudicial o no.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Sí, sí... pero yo por ejemplo, de vez en cuando muestro esa faceta de los gritos y el “no sé qué, no sé cuánto”, creo que lo hacemos todos. Pero eso no lo hago en el aula ni delante de los treinta es decir, tú ven para acá, yo hablo de los gritos, por ejemplo, el no sé qué... ven para acá, y yo no doy ni margen a que me diga nada, me doy la vuelta y ya sé que viene detrás mía, entonces bajas a la Jefatura y a ver si toca ese día gritos o toca... tocarte la fibra, ¿no? porque normalmente has hablado con los padres y no sé cuanto... ese también responde al patrón, es decir, tú no vayas delante de los treinta a ponerte con él, personificar en él... porque entonces ya sabes que lo que va es a saltar.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Sí, porque se siente como un poco el jefe, él no puede permitir que tú le dejes en un lugar por debajo, si él se siente un poco líder, un poco... no puede permitir que los demás vean que tú estás por encima de él...¿no? El es más chulo que nadie; y la verdad es que sí. Pero además también existe el problema de la generalización...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Sí, claro...

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...muchas veces se le echa la culpa al grupo: porque todos tenéis la culpa, porque todos sois los que estáis, porque todos... y eso no es así. Y eso yo creo que va en perju...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Porque siempre pagan justos por pecadores...

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...no, no, pero es que además siempre, y es lo que hablaba de lo de las cartas, creo que has sido tú, cuando le has mandado cartas y han ido los que no tenían que ir. Siempre pasa igual y al final terminan

llevándose una bronca o perdiendo una clase los que realmente no tienen culpa de nada. Es preferible hacer ...ven conmigo, te lo llevas y por supuesto nunca...

MODERADOR A lo mejor van buscando ellos también ese protagonismo, el que el profesor se me encare me está facilitando también ese control que yo puedo ejercer con mis “subalternos”, no?

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...exactamente y poder quedar por encima tuya.

JEFE DE ESTUDIOS 3: ...sí.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero de todas formas lo que me planteo... porque claro estamos viendo todas las incidencias, ¿qué antibiótico le ponemos a esto?

MODERADOR Eso es lo que os iba a preguntar ahora mismo... para no ocupar más tiempo en...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Otra cosita nada más con lo que habéis comentado. Yo digo una experiencia curiosa también porque..., esto no es muy popular pero vamos. Muchas veces está pasando que parece que ya somos nosotros nada más, un poco, los que debemos mantener o es el, quizás por miedo o por lo que sea es decir, es el jefe de estudio...que va recayendo...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Es la figura que...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Sí, claro, eso es verdad... eso parece como que el tema recae directamente... y ellos de alguna manera están empezando a sentirlo así, ¿eh? Hombre, no digo con todo, cuidado, generalizar es... está el profesor, yo creo que los que estamos aquí nos sentimos profesores y que lo de jefe de estudio es algo circunstancial, ¿no? Pero a mi me ha pasado, es decir, yo estuve una temporada de dos años que estuve de jefe de estudios vi la luz y lo dejé, ¿no?; y alumnos que había el año anterior y que no conocían normalmente...pues a mi me llegó a decir: pero usted... (me dijo “usted”, menos mal) usted quién es ahora, usted ya no es...

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...ya no eres jefe de estudios.

JEFE DE ESTUDIOS 3: ...efectivamente, como diciendo a ti que me importa, a ti que te importa, eso al jefe de estudios nuevo...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Sí, sí... y creo que algunas veces, y no quiero tampoco... creo que se abusa de la figura del jefe de estudios...



JEFE DE ESTUDIOS 3: Sí, eso es verdad.

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...y que eso va en perjuicio del profesor como tal dentro del aula, es decir, tu tienes que mantener tu clase en un orden, hay veces que se “te sale” y para eso podemos estar en un cierto momento nosotros. Pero yo creo que ya es demasiado, ¿no? El que te traigan a un niño... es que no me deja dar clase, bueno... pero si no te deja dar clase tú tienes que tener unas “armas”, ¿no?

JEFE DE ESTUDIOS 3: Claro...

JEFE DE ESTUDIOS 2: ... y yo creo que el profesor dada la impotencia a la que se ve, y viendo que precisamente nosotros como “figura”, con el hecho de tener la etiqueta de jefe de estudios, quizás pues nos tienen un poquito más... abusan del hecho de mandarte...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Pero eso es un error, eso es un error...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Exactamente, eso es un gran error.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Están perdiendo delante de ellos...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Porque luego hay profesores que habitualmente...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Es que yo creía que ibas por otro lado...

JEFE DE ESTUDIOS 2:... y cada día necesitan al jefe de estudios, y eso no es normal.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Eso que estáis diciendo es cierto realmente y yo lo vivo igual que lo vivís vosotros, o sea, llegamos a un punto en que ya entras en el aula y dices bueno, “a ver qué hay...” Pero es que hay otro problema y es que, como hemos comentado antes, hay muchos profesores, muchos, que están hartos, como has dicho tú: “que están quemados”. Entonces parece como si la disciplina del centro no fuera con ellos...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Eso es lo que yo he dicho, he querido decir...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Ella... por eso...yo te he entendido que ibas por ahí, pero luego como ella ha explicado otra cosa pues yo creía que...

JEFE DE ESTUDIOS 3: No, no, yo por ahí...

JEFE DE ESTUDIOS 4:... ya que estamos, el problema es que si hay un alumno sentado en el suelo y yo paso le digo: “levántate” pero a continuación detrás mía pasa otro profesor y no le dice nada.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Claro...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Y si lo veo comiendo chicle digo: “tira el chicle” y hay otro profesor que no, y si está con la gorra, quítate la gorra, y otro profesor no se lo dice... entonces hay... nosotros tenemos unas normas de convivencia, que hicimos este año, para que todo el mundo supiera qué cosas no debemos permitir de manera generalizada y que en otras... bueno, te puedes relajar. Pero si yo digo que no se come chicle y después entra alguien y si lo deja, o al revés, yo le dejo y el otro no, pues entonces a los chavales los estamos volviendo locos...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Volviendo locos.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Pero es que...

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...y resulta que al final la disciplina es de tres personas, o de dos personas o de una persona según sea jefe de estudio o director o los jefes de estudio que haya.

JEFE DE ESTUDIOS 3: En muchos sitios de la Península, lo sabéis, tienen muchísimos problemas y el jefe de estudio es a dedo, es a dedo, no, no, que es a dedo, nombrado a dedo.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Sí, sí... no quieren, nadie quiere.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Es un cargo que...

JEFE DE ESTUDIOS 3: No quieren.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Es normal, no lo quiere nadie. Pero es por eso, yo lo que muchas veces me planteo es que si en un centro yo me pego... yo como profesora puedo estar, no sé, a parte de mis dieciocho horas pues cuatro o cinco más, oye, si eso no funciona me estoy fastidiando yo a mi misma. Lo normal es que estés tan implicada, hombre no tan implicado como un jefe de estudios, pero al menos sí con lo más llamativo, o sí con las normas más elementales de convivencia, y como dices tú, hay mucha gente que lo hace, pero hay otros muchos que parece como si no fuera con ellos. Y eso sí crea un

problema, sin quitar la problemática que crea el alumnado que es la base de todo esto, que no estoy aquí quitando...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Claro, pero yo no sé si... pero además eso te lleva..., es decir, grandes donde tenemos setenta, ochenta y cuatro compañeros y a lo mejor hay quince, veinte que te echan una mano en todo; tú dices “no, oye la gorra fuera” entonces esa es la mala, ¡ésta, hija puta! Claro, como has pasado por el lado de otro y no te ha dicho nada, o que guay es este profesor, es la mejor. Eso me lo han llegado a decir alumnos de un grupo: “oh, los tres mejores profesores del instituto son éste, éste y éste”. Y tú por dentro estás diciendo “Ay, si yo pudiera decirle a los niños...porque no colabora conmigo”, cuando es verdad, tú eres la última cabeza, pero la última cabeza es la que toma la decisión de decir bueno éste se va a ir tres díitas con el director porque este profesor me ha dado...o la que hablas con el padre porque no sé qué no sé cuanto... o estás incluso con el tutor porque como hay padres de todo tipo y alumnos de todo tipo procuras... oye, que mañana viene éste ,uf, no vamos a dejar al tutor solo porque le va a liar la grande, ¿no? incluso no le dejo ni el despacho de tutorías sino que se vengan a mi despacho que siempre hay alguien allí, porque impo...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Impone un poco más.

JEFE DE ESTUDIOS 1: ...y estoy por medio aunque sea el tutor el que le comunique “falta de asistencia, que el niño no trae el libro...” pero después yo entro con la disciplina “mire usted, es que a su hijo lo conozco porque lo tengo todo el día ahí en el banco, porque lo echan de clase...”. Tú entras por ahí... pero claro llega...cómo que el mejor profesor es...claro el mejor profesor porque nunca le ha puesto un parte, nunca le ha llamado la atención... porque si ha tirado el papel al suelo, es decir, eso es una labor de todos. Claro, que yo no te digo que es al profesor es que le guste que le niño lleve la gorra...sino porque como es cierto, estamos quemados, llega un momento en el que dices: “yo vengo, doy mis clases y cuando termine mis clases me voy. Y no me implico”. Cuando antes pues tú trabajabas a gusto y trabajabas todas las horas habidas y por haber porque no te encontrabas con esto, ¿no?

JEFE DE ESTUDIOS 4: No te puedes ir muy lejos porque precisamente el sábado este, es el cumpleaños de mi sobrina y tal, de un hijo, y había allí varias

madres del colegio. Y una de las madres precisamente está en el instituto, en el Abyla me parece que está, en el Siete Colinas me parece que está. Y dice: “mi hija está ahora contigo y te tiene un miedo que no veas...” Y digo: “Bueno, ¿miedo?, pero si yo no he intercambiado...” o sea que ya te vienen con la información. Y si eso lo ha pensado ésta que el año que viene pasa a Secundaria pues lo habrán pensado varias más.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero si no hay una implicación de todo el profesorado en las mismas normas estamos igual que en una familia, si la madre permite y el padre no, al padre lo odiarás y a la madre la amarás, la adorarás y eso ocurre, ocurre. Y en el colegio pasa igual, lo que pasa es que en el colegio somos un montón de gente...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Mucha.

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...gente que se implica más, gente que se implica menos, gente que no quiere problemas y que dice: “que queréis comer chicle, comed chicle” y entonces, claro, el que no permite siempre es el malo, y al final éstos que tanto permiten cuando tienen un problema pues siempre terminan recurriendo al mismo sitio y entonces tú te tienes que retorcer las tripas...

MODERADOR: “Hacer de tripas corazón”.

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...en fin porque siempre ocurre, pero eso siempre ocurre, y yo creo que seguirá ocurriendo y además la desidia, la falta de interés que también se contagia a los profesores. Yo tengo ya gente muy mayor en el centro, muy mayor en el centro, que ha estado toda su vida dando séptimo, octavo de EGB que tenía los papeles para aumentarle hasta los setenta años y ha dicho: “Me voy, me voy”, y se va.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Y si no pregunta al que sólo tiene Bachillerato o al que tiene Bachillerato o Secundaria... el que tiene Bachillerato no, no me puedo quejar... a no ser que se tenga que meter con un grupo un día de guardia.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo tengo un amigo que le quedan cuatro años y dice... “como la ley no cambie yo a los sesenta y uno me voy”.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Sí, pero yo de todas maneras tengo Bachillerato y a un tercero de la ESO, y hombre, evidentemente hay una diferencia abismal, pero...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Hombre, depende del tercero que tengas porque gente que...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Un tercero cualquiera, cualquiera, Pilar.

JEFE DE ESTUDIOS 1: ... no, porque allí gente que tiene un “tercero E” o un “cuarto A o un cuarto B” y el que tenga un primero de bachillerato pues dirá: “Este año que bien, que a gusto estoy trabajando”. El que tenga un primero de bachillerato y tenga un “tercero D”, “tercero F”, “tercero J” y encima tenga el “cuarto D”, “el E”, no, “el D” no, “el E”, “el F” o “el G” sale de clase que lo que te viene es a llorarte, no me llores, no me llores que llevo seis horas aquí... porque eso, claro, depende del tipo de alumnado con el que estés trabajando.

MODERADOR: Eso es lo que no me gustaría que “cayera en saco roto” y antes salió pero lo dejamos aparcado. ¿Qué es lo que ocurre cuando son los profesores los que están directamente implicados en el conflicto? No necesariamente tiene que llegar a una agresión física, que desgraciadamente ocurre, pero bueno, cuando se te encara el alumnado; ¿qué recursos...? porque claro en esas situaciones se te mezcla en el interior tu profesión (porque tienes unos criterios que seguir) y también la sangre (como se dice vulgarmente) que dices...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Autocontrol, autocontrol...sí; pues ahí tienes muy poquitas armas por no decir ninguna.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Sí, hay profesores que son agredidos según tengo entendido, no sé, quizás vosotros lo sabéis mejor y se quedan quietos...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Hombre... es que... lo que le pasó...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo quizás diga una brutalidad, yo voy a decir una brutalidad aquí ahora mismo y que no conste en acta y que no conste en acta; pero a mi me toca uno y a ese lo machaco, yo voy a Los Rosales, pero a ese lo machaco, ese a mi no me da, me da el primero pero el segundo no me lo da...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Lo que pasa es que es muy difícil, es difícil...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Hay que meterse en la situación muchas veces para saber lo que harías...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Efectivamente...

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...porque te puede sorprender tantísimo, tantísimo...

JEFE DE ESTUDIOS 4: No, sí, sí, sí... no, no y el perjudicado eres tú, si yo lo sé, el perjudicado...

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...pero que te puede sorprender tanto que no eres capaz, a lo mejor si esperas, si esperas que te va a dar, pero cuando te dan... a mí, bueno a mí todavía no me han dado pero me pueden dar cualquier día...

JEFE DE ESTUDIOS 4:...hay que tener un temple interno.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Pero, yo eso lo interpreto...

MODERADOR: Pero ¿es que sois conscientes de que...? Es que han salido un par de frases ahora mismo “a mi todavía no me han dado” como dando casi por asumido que hay una realidad tan patente que dices es que el día menos pensado... vamos, pregunto ¿eh?, es que me ha llamado la atención.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Claro...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo no, yo no... yo he estado en una pelea, en medio, o sea, vamos es que yo no tengo inconveniente, yo nunca he pensado que algún alumno me vaya pegar.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero tienes que ser consciente de que en algún momento te puede ocurrir...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Te puede ocurrir, como está la situación... te puede ocurrir.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Porque yo sin tener un centro muy conflictivo y sin tener... porque mi centro realmente no es muy conflictivo, aunque tenemos nuestros problemas y todo lo que tu quieras, yo creo que en cualquier momento puedes encontrarte con cualquiera que te puede dar y si no te da él te puede dar...

JEFE DE ESTUDIOS 4: ¿Tú crees?

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...yo creo que sí, si no te da él te puede dar el...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo no lo pienso...

JEFE DE ESTUDIOS 2: No te lo planteas pero...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Eso pasa, por ejemplo, como a alguien que está en el País Vasco con la ETA; a mi no me van a tocar, a mi no... y un día le pegan un tiro.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Sí, pero yo creo que a nadie que le ha tocado ha pensado que en un momento dado le podían dar y entonces tú ya te lo planteas, ¿no? Dices bueno si no me da éste lo mismo me da el hermano... bueno no es mi caso pero creo que sí que te lo puedes plantear.

MODERADOR: ¿Y en centros más grandes?

JEFE DE ESTUDIOS 1: Hombre, el darte... ¿que te pueden dar?, sí, naturalmente. Lo que pasa es que yo no sé si es que a las mujeres es que todavía algunos nos respetan un poquito porque el niño este agresor que a Gerardo le dio...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Contigo no se atrevió, ¿no?

JEFE DE ESTUDIOS 1: Conmigo... a mi no me llegó a pegar. No sabemos si es que...

JEFE DE ESTUDIOS 2: No sabemos si es el cargo o...

JEFE DE ESTUDIOS 1: ...coger todo mi material y tirarlo por la ventana. Él se explayó conmigo, pues con mi maletín. Cogió el maletín en la Jefatura y salió por la ventana, a mi no me llegó ni, vamos ni a rozar... yo no sé si también porque había dos alumnos que fueron los que lo cogieron, que no sé si en aquel momento desorbitado me hubiera dado. Pero desde luego no, no llego al instituto pensando ¿hoy me dan o no me dan?

JEFE DE ESTUDIOS 2: Hombre eso no, ahí no...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Eso es lo que te digo yo, yo no me planteo...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero sí eres consciente de que lo que hay...

JEFE DE ESTUDIOS 1: No me planteo que me puedan... sé que tengo un cargo... Pero sin embargo he visto compañeras que le han dado, el año pasado, el antepasado, no, el primer año que llegué aquí... bueno cogieron, a Lola Gimena de Filosofía, por el cuello una alumna...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Eso fue en la clase del mío.

JEFE DE ESTUDIOS 1: ...porque le había dicho que se saliera porque estaba con el espejito, porque ese día le tocaba estar con el espejito y no tenía material o no sé qué...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Es curioso, los que recogen a esta gente agresora suelen ser los alumnos, es decir, el alumno, por ejemplo, ese fue el caso de este chico o esta chica, perdón porque fue una niña la que agredió a la profesora, fue retirada por los propios alumnos, o sea, fueron los propios alumnos los que no permitieron que siguiera agrediendo a la profesora. Pero claro si tu vas por la calle, como le pasó a este señor, Beltrán, que estaba en el Mercado...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Claro, claro.

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...y le pegaron una puñalada; eso te puede ocurrir porque tú no le puedes caer bien a todo el mundo. No quiero decir con esto, que a lo mejor no me he explicado bien antes, que tú llegues a clase o al instituto o al colegio pensando: “¿me pegarán hoy o no me pegarán hoy?” Yo ya digo que tengo la suerte de que mi centro pues no es demasiado conflictivo en ese aspecto, pero ¿que puede ocurrir?, pues sí puede ocurrir. Sí puede ocurrir y si no te pega el niño te puede pegar un hermano o te puede pegar el amigo pero no es que lo estés pensando...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Esperemos que no ocurra.

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...hombre esperamos que no ocurra y no es que lo estés pensando; yo no me planteo que “¿me pegarán hoy o no me pegarán hoy?” a lo mejor en otros centros si se lo tienen que plantear...

JEFE DE ESTUDIOS 3: No lo piensas y por tanto es como, pienso yo, por tanto es como una situación de estas límite que te encuentras en la calle o que piensas que te puede ocurrir en algún caso...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Al pedirte un copa en un bar...

JEFE DE ESTUDIOS 3: ...efectivamente; y que realmente uno piensa “pues yo creo que reaccionaría así” pero después a la hora de la verdad me imagino que eso es... Yo lo que sí he cambiado, y además es que si me llegas a llamar el año pasado diría una cosa totalmente distinta. Ya os he dicho al principio que este año he tenido diez alumnos muy, muy especiales y en concreto con uno de ellos sí me vi en una situación de éstas y, además, fui



consciente (que eso fue, quizás, un poco lo malo). Es decir, yo sabía de entrada que ya iba a reaccionar él de alguna manera porque poco le quedaba por donde salir. Pero también es cierto que yo pienso que este tipo de niños, como este en concreto del que yo hablo, y lo digo así de claro, ¡eh!, para mí es una excepción...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Sí.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Sí.

ARTUTO: Sí.

JEFE DE ESTUDIOS 3: ...es decir, tampoco es frecuente niños ya de... como éste en concreto del que yo estoy hablando. Este niño ha ido a las aulas estas de modificación de conducta y es el primer niño expulsado de las aulas de modificación de conducta; este niño de ahí lo han ido a meter en un curso del Ayuntamiento, ¿te gusta?, dijo: sí... pero no hay vacantes, espérate y tal... y al día siguiente, sin decirle nada a nadie, pilló a uno de los que había allí y le sacó una navaja fuera y le dijo: “tú no vuelves más aquí”. Es decir, este niño ha sido un caso excepcional, eso es excepcional...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Son excepciones.

JEFE DE ESTUDIOS 3: ...es un niño con catorce años que...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Hombre, pero a gente así yo no he conocido a ninguno.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Ni yo, Concha, te lo garantizo. Pero este es el que yo he dicho de entrada que no se podía hablar con él y no sé cuanto... y éste, yo iba pensando: “éste me va a intentar pegar”. Porque éste además cuando le realizamos una primera expulsión es de los que va a la inspección con un abogado, tiene catorce años (lo he dicho desde el principio), tiene una gran moto, uno de los problemas que ha tenido en el aula (es una pena que no estuviera aquí Antonio Núñez) es que cuando ha llegado allí, a ellos les encargan muchas labores de tipo “Tenéis que tener la taquilla arreglada para revisión” y lo que ha cogido ha sido a uno: tú, toma, mi taquilla la quiero limpia todos los días.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero eso son vivencias tuyas de su camino, ¿no? de su calle...

CRITOBAL: ...y lo han expulsado. Y éste, éste fue la típica situación que sales y que te está tomando..., es decir, lo expulsas y sin embargo me lo encuentro cada mañana de los días de expulsión donde has estado tú estos días, delante de mi mesa.

MODERADOR: ¿Allí?

JEFE DE ESTUDIOS 3: Allí, y el niño está expulsado, expulsado ya cuando no hay más remedio...

MODERADOR: Sí, sí, sí...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Y te lo encuentras allí, y entonces tú empiezas a pensar: “el niño ha subido una planta, ha tenido que entrar por una puerta donde hay un conserje y dos cuidadores que han visto venir al niño y han hecho...”

JEFE DE ESTUDIOS 4: Se han escondido.

JEFE DE ESTUDIOS 3: ...es que yo no estaba en ese momento. Y el niño se presenta allí, y un día avisas a la policía... que voy a llamar a la policía, llamas a la policía, ¿a qué policías vas a llamar tú? Si estos son amigos míos, qué me vas a contar tú a mí... Es decir, respeto ninguno y entonces ya un día dices: “hoy, y hoy se acaba”, entonces yo sabía que ese día se podía acabar. Y vas pensando, y dices: “¿qué haces? y tal” lo que pasa es que yo ahí reaccioné como dices tú... yo teóricamente estaba quieto, porque de un niño que te da tiempo a pensar que cuando lo expulsas la primera vez va a ver al inspector con el abogado, yo en principio estaba quieto pero cuando ya muestra una actitud esta de tal, no sé qué no sé cuanto... pues entonces me salió: “Si me tocas no me voy a quedar yo quieto” no sé que habría hecho pero me salió, “si me tocas no me voy a quedar yo quieto” y entonces fue cuando le pegó la patada al cristal, que es la denuncia, que fue lo que pasó. Eso a mí hace un año me lo dices, y ya te digo, impensable.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Es cierto que la violencia física de agresión no es, es decir, son casos excepcionales. Cuando entre nosotros hablamos y decimos que estamos quemados, no es esa agresión física. Es...

JEFE DE ESTUDIOS 3: La falta de respeto, de educación...

JEFE DE ESTUDIOS 1: ...todo, la falta de respeto, “no me entro”, “me tiro arriba”, eh... “hija puta”, los insultos.

JEFE DE ESTUDIOS 2: La falta de respeto.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Sobre todo falta de respeto a un nivel... porque el contacto físico, el empujón... es más entre ellos.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Otra cosa que te quema mucho independientemente de todas estas incidencias es el tema de que cada vez trabajan menos. El esfuerzo del alumnado, el rendimiento...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Mínimo.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Claro eso es cuando sales del aula explotas con tus compañeros: “hay que ver que no he podido hacer hoy nada en la clase porque me he tirado toda la hora... porque no han traído el libro... porque no he podido hacer...” y eso te va quemando y te va quemando y te va quemando en ese aspecto. Y si a eso le unes que hay profesores que son blanco de diana y saben a quien tienen que insultar, porque por ejemplo, todos conocéis a Rebeca, Rebeca es ya una persona muy antigua en esta ciudad, Rebeca no pone un parte en su vida porque Rebeca es una persona que está acostumbrada al tipo de alumno que le respeta y tal... Luego te viene y se queja: “Oye que me ha entrado una niña en un aula que no me deja dar clase, que me ha llamado judía, hija puta, te voy a matar, te voy a rajar...” Sale a la puerta del coche, me acuerdo que llegó Bruno diciéndome: “Pilar, ¿has visto el coche de Rebeca?” destrozado, hija puta, muerte, judía, muerte a los judíos; ¿qué entiende un niño de doce años de problemas israelíes... no, eso es porque alguien le ha dicho... Y a Rebeca le tuve que decir: “Rebeca, ponme un parte y entonces puedo entrar yo ya, porque si yo no tengo nada en mis manos, ponle un parte por falta de respeto, que yo pueda...” Eso es lo que te llega a quemar.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Pero es que eso existe, eso sí que tenías que estudiarlo también. Hay una cosa que yo no quiero caer en el tópico de los medios de comunicación, o sea, no te voy a hablar de series de “Al salir de clase” y tal... pero fijaros en una cosa, hasta anuncios; a mi me ha llamado la atención, o será que ya he cumplido los cuarenta, pero hasta anuncios. Sí, sí... hay anuncios de, por ejemplo, el teléfono... anda papá, toma un euro o ese otro de toma abuelo, un caramelito y el caramelito que venden es muy ácido y entonces aparece la dentadura del abuelo por allí echando humillo. Con los estudios de márketing que hacen esta gente...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Una falta generalizada de respeto

JEFE DE ESTUDIOS 3: ...de verdad saben que eso vende, o sea, para que lo pongan en un anuncio, un anuncio no es algo que se vuelva en contra, y no se hace de cualquier manera, hacen un estudio bastante bueno y saben que eso, por lo menos a un sector de jóvenes... yo tengo un niño, los míos son muy pequeños, yo soy padre mayor, y a mi hijo le hace gracia.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Claro que le hace gracia.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Es decir que eso está ahí, vamos, yo sé que es de los tópicos que se recae.

MODERADOR: Ante tal vorágine de variables, ¿qué tipo de medidas...?

JEFE DE ESTUDIOS 2: La varita mágica...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo casi me siento incompetente para dar medidas.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo ya te lo he dicho, más o menos lo que ha planteado Cristóbal. Está claro que hay ciertos alumnos que es, como dice Cristóbal, esos alumnos muy reducidos en número en los que no hay absolutamente ninguna forma y ninguna manera de reconducirlos; al menos bajo mi opinión con nuestros conocimientos y con nuestras...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Armas.

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...armas y con nuestra experiencia y, bueno, con lo que es nuestra disciplina de educación y de enseñanza. Pero la generalidad, el resto de alumnos la única manera es la que ha planteado Cristóbal o la que te he dicho yo, y en la que Pilar coincide, yo soy la jefe de estudios, yo soy tú profesora y a mí me tienes que respetar. Pero ahora te doy “dos palmaditas en la espalda, ven para acá, esto no se puede hacer así y venga otra oportunidad...y tú ¿por qué machacas? y ¿tú por qué insultas?” y ahora te...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Hablar, hablar y hablar.

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...y otro día pues “esto se ha acabado, esto no puede ser, tenemos hecho un pacto, tú no cumples, te voy a llevar a casa...” y vas dando una y vas dando otra, y por aquí y por allí, y luego...

MODERADOR: Desde la Administración echáis en falta una mayor cooperación o implicación, más personal, cursos de formación reales, menos alumnado...

JEFE DE ESTUDIOS 3: La ratio, eso está claro...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Mira, el número de alumnos por aula... no es lo mismo trabajar con treinta y dos, treinta y tres, que trabajar con... sobre todo en grupos donde sabes que hay niños que hay de todo tipo que no... que tienen una deficiencia académica, ya no vamos a hablar de comportamiento, que sabes que te tienes que volcar con un número determinado, no es lo mismo que tú puedas trabajar con treinta. Y el que el padre que tiene la suerte que el niño tiene un coeficiente... mi niño va un poco atrasado, porque usted tiene que dividir mucho en el grupo... ahí no tenemos apoyo por parte de la Administración. Ahí no. Después te vas a Jefatura y el Real Decreto de deberes y derechos de los alumnos, Andalucía lo ha cambiado ya, el director y jefatura de estudios tienen más potestad y no tiene que esperar a seguir unos trámites, es decir, tú tienes ahora mismo cuando abres un caso de expulsión grave, como el tema de Rebeca, un máximo de cinco días cautelar, pero el expediente te puede durar hasta veintinueve o un mes máximo, ¿estamos?. Tú echas al niño cinco días pero mientras está el expediente vuelve a clase y tenlo allí sentado y estás diciendo: “y encima me lo tengo que tragar”.

JEFE DE ESTUDIOS 2: En mi centro la única potestad que tenemos es echarlo tres días a la calle, nosotros no podemos echarlos más de tres días a la calle...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Mi opinión son recursos, fundamentalmente recursos humanos y después también otro tipo de recursos, de carácter económico también, pero fundamentalmente humanos. Es decir, tú me das más profesorado e incluso personal de otro tipo donde disminuyo la ratio y etc, etc. Nosotros este año con el plan de empleo que ahí hay algunos que te funcionan y otros no funcionan...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Pero esos se nos van...

JEFE DE ESTUDIOS 3: ...puedes tomar algún tipo de, por poner un ejemplo, yo este año he tomado algo que llevo intentando tomarlo desde hace años, que no es de estos violentos pero es un alumno conflictivo, que no muestra

ningún respeto por el material y entra... y está en un colegio, y entra y le da una patada al no sé qué y le da una patada al no sé cuanto, y rompe la mesa y rompe la persiana... y ha estado dos semanas con el de mantenimiento arreglando, él ya sabe desde luego lo que es arreglar una persiana y arreglar tal. Pero eso lo he podido hacer ahora, estas dos semanas, pero yo no sé si dentro de tres semanas... porque la gente se ha prestado, porque los padres también se han prestado. Algo ahí se ha roto (y lo hemos hablado, lo habéis sacado varias veces) siempre es injusto generalizar porque siempre hay muchos padres que colaboran pero algo se ha roto ahí, yo no sé ni cuándo ni cómo, pero si es cierto que ahora muchas veces mi hijo tal y mi hijo cual... Que sé que caigo en otro tópico pero que jamás delante nuestra, es decir yo esto sí lo he visto delante nuestra, delante de los compañeros, es decir, a mí eso no me parece mal que un padre le pueda decir a un profesor “no sé qué no sé cuanto” pero que no esté el niño. Eso yo lo he vivido, más que en mí personalmente, lo he visto con compañeros, ¿no?

JEFE DE ESTUDIOS 2: Hombre, lógicamente nosotros no somos dioses y no estamos en posesión de la verdad...

JEFE DE ESTUDIOS 3: O lo mismo...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Lo que no es lógico es que delante, y volvemos... (yo siempre pongo el ejemplo de padre y madre) si tú estás enfrentándote al padre del niño, o sea, como madre te estás enfrentando al padre del niño, el niño eso lo vive, delante de él si tú le tienes que decir: “oye te estás equivocando”... pero se lo dices después.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Claro, pero me podía haber encontrado yo como has dicho tú, con lo de la fila con que me dice la madre pues mi hijo no está para arreglar una persiana... pues a la calle, no te deja otra alternativa.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Claro.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Claro.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo el otro día pedí unos voluntarios para que me llevaran dos bancos y automáticamente me vino la madre y me dijo: “es que mi hijo a tenido que trasladar un banco...”, bueno yo los podía haber llevado pero la verdad es que no estoy muy capacitada, pedí por favor, ¿no? Pues le pareció

mal que me ayudaran a trasladar un banco de aquí a allí y yo era la primera que llevaba un banco también, pero bueno...

JEFE DE ESTUDIOS 4: ¿Qué haces con eso?

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo he tomado la alternativa de lanzar la pelota a los padres, tú sabes que en el instituto o en el colegio o donde sea, las armas que tenemos son nulas, prácticamente nulas; entonces digo, bueno pues voy a ver si lanzando la pelota a los padres que quizás sean los que puedan poner un poco de orden en el tema, esto se pueda mejorar en algunos aspectos... y al final no hay nada que hacer. Con los padres tampoco puedes contar en un porcentaje elevado...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Claro, es que es otro problema

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...hay gente que sí pero la mayoría se sacrifica pero no puede hacer nada.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Hay padres implicados...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Los padres de niños buenos se implican mucho, los padres de niños malos se implican poco.

JEFE DE ESTUDIOS 4: No hay nada que hacer, no puedes contar con ellos.

JEFE DE ESTUDIOS 1: ...y creen antes al niño en vez de venir y preguntarle si... que me venga una madre diciendo: “hay que ver el centro, ustedes no entregan notas”, ¿que no entrego notas? “ustedes no entregaron notas en la primera porque el profesor no había venido porque hubo problema de barco y el profesor no estaba”; digo: “¿cómo? Espere usted, ¿de qué curso es su hijo?” Y están allí las notas de la primera evaluación, usted tampoco ha venido ni se ha preocupado en decir... Pasa esto, la implicación de los padres es muy escasa en determinados niños.

JEFE DE ESTUDIOS 3: No sé si viste, no sé si ha sido esta semana pasada o esta semana misma, no recuerdo bien... el instituto en Madrid donde las bandas... no sé si... la noticia en, por lo menos en el telediario que yo la vi al mediodía. Hablaba pues me parece que era el director del colegio, la voz típica en “off” del periodista y tal... y entonces de profesores y padres sólo hizo una alusión muy escueta, o sea, y dijo: “los profesores hablan de la poca

implicación de los padres” e inmediatamente dice: “y la APA del instituto dice que los profesores...” y tal, ¡uf!, o sea, inmediatamente la respuesta es...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Claro...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Es lo que muchas veces hay que plantearle a los padres, pero si esto no es ninguna guerra, si es que el problema es que aquí estamos para resolver el problema de su hijo, pero los dos en la misma dirección, lo que es ridículo es que andemos enfrentados; que es el problema cuando un padre llega: “pues que mi hijo, pues que mi hijo...” Hoy me ha dicho a mi una madre: “es que no tienes buen concepto de mi hijo” Pero si el concepto da igual, el problema del niño es el problema del niño independientemente del concepto...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo he llegado...nosotros hemos llegado...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Con vendas en los ojos hay muchos padres...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Sí...

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...muchos. Pero fíjate hasta el punto... nosotros el año pasado hubo dos alumnas que se dedicaron a amenazar por teléfono durante las vacaciones de Semana Santa a una profesora, siempre la más débil, una chica muy joven que acababa de llegar que había entrado de interina. Esa chica se compró una grabadora, estábamos en vacaciones, y grabó las conversaciones. A mi me negaban los padres que las...que su hija había sido y le digo: “¿usted quiere escuchar a su hija?” y le puse la grabadora, y me dice: “pues yo te digo a ti que es mentira”, y le digo: “¿pero usted no está escuchando a su hija”, “Pero te vuelvo a decir que es mentira”. Bueno, nos denunció... bueno nos denunció..., dijo que nos iba a denunciar, nos mandó una carta de un abogado que no teníamos pruebas, que no teníamos pruebas; yo tenía hasta...bueno la niña me lo había reconocido. Y le digo: “¿usted quiere saber lo que su hija dice?” y le saqué el expediente, “su hija dice que ella estaba y...” Pues es mentira, y nada más que decía que era mentira, o sea, ¿qué haces?. Es que hay padres que no quieren ver, otros que no ven...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Sí, sí, sí...



JEFE DE ESTUDIOS 2: ...hay padres que no ven, hay padres que se implican demasiado, vamos demasiado en el buen sentido, están siempre encima; hay unos que no quieren ver y otros que realmente es que no ven y contra eso...

MODERADOR: Vale. Bueno, pues para no abusar más de vuestro tiempo, por terminar, es que no lo habéis comentado y no sé si es que no es necesario o qué... ¿Pensáis que el trato o la intervención de estas situaciones pasaría por una mayor formación inicial y una formación permanente a la que se alude o no es necesario...?

JEFE DE ESTUDIOS 4: Hay gente que está y no le gusta, y esa gente no debería de estar. Gente que estudia y no le gusta.

JEFE DE ESTUDIOS 2: No es vocacional. Vocacional en el sentido de que te gusta, ¿no?

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero hay gente que no está a gusto con los chavales, que no sabe tratar a los chavales o que no quiere tratar a los chavales porque no le gusta, y... no deberían de estar ahí. No sé si...

MODERADOR: Pero eso deja un poco al margen lo que es la formación... quiero decir... dos personas, igualmente formadas, una que no quiera, por llamarlo de algún modo, y otra que quiera... pues actuarán de forma distinta; pero yo voy a lo que es formación en sí, es decir, creo que deben existir unos profesionales, unas estrategias básicas, esos resortes a los que aludíamos antes que a lo mejor...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero yo creo que eso no te lo puede dar nadie.

MODERADOR: ¿No?

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo creo que eso te lo tiene que... no sé.

JEFE DE ESTUDIOS 4: La formación, yo creo, que hay una formación del profesorado, es quizás más superior a lo que pudo ser a hace unos años. Yo creo que en la formación no está el problema, vamos, digo yo.

MODERADOR: Desde mi perspectiva de la Universidad...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Tú hablas de los licenciados que no hemos tenido ningún tipo de...

MODERADOR: ¡Ni siguen teniendo!

JEFE DE ESTUDIOS 4: Ya lo sé, no tienen, no.

MODERADOR: Yo desde la perspectiva de la Universidad, estoy en Magisterio...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Un licenciado que termina y empieza a dar clase, sin haber estudiado psicología, psicopedagogía o cualquier otra cosa...

MODERADOR: ¡No! No psicología, la psicología siempre existe, pero sí que se puede centrar...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo creo que hay profesionales que no han pasado por la Escuela de Magisterio, que están dando clases en el instituto y son grandes profesionales que saben tratar a los niños, y hay maestros en la Escuela de Magisterio que no tienen ni bendita idea, o no quieren tenerla. Vamos al caso, ¿no?

MODERADOR: Pero no quiero referirme al hecho de que cada “maestrillo tiene su librito” que a veces da resultado y otras veces no...

JEFE DE ESTUDIOS 2:... no creo que sea la...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Estrategias para resolver estos casos es a lo que tu te refieres

MODERADOR: Exactamente.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Yo es que todavía no creo... no que no haya, ojalá...

MODERADOR: Concienciar desde la formación al futuro profesorado con lo que se van a encontrar. Ya no es...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Hombre, al que va a entrar sí, si que se le pueden abrir los ojos y decirle oye que esto no es...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero el que va a entrar se supone que tiene veinticinco, veintiséis años. Acaba de estar en el colegio y ha vivido lo mismo...

MODERADOR: La Didáctica, la Psicología... lo que tu quieras, pero algo específico...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero ellos ya lo saben, ya han estado en el colegio...puedo pensarlo yo, que estudié el bachillerato cuando Cristo estaba en

el mundo prácticamente. Entonces, el problema que ellos se van a encontrar no es un problema que les resulte nuevo porque ellos han vivido prácticamente...

MODERADOR: Pero su papel es distinto ante ese problema.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Sí, pero no hay que enseñarles lo que se van a encontrar.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Sí, pero ya van buscando con sacacorchos profesores en Inglaterra, profesores en Estados Unidos y yo cada vez tengo más alumnos de estos buenos de los que hemos hablado, que también hay muchos, hay que decirlo, que tienen muy claro que no se quieren dedicar a la enseñanza. He estado hace poco con una antigua alumna diciendo: Me encanta la Historia del Arte, pero no la estudio porque la única salida que tengo es dar clase y yo no me veo en la clase en la que yo estaba llevando el temario... y lo que sí va un poco con tu pregunta, lo que yo te puedo comentar, y eso te digo que sí es generalizado, es que la gran mayoría de los compañeros son muy escépticos con este tipo de cuestiones, es decir, que nos van a dar un curso, que en definitiva es algo teórico, de cómo poder solventar... o de estrategias a tratar...

MODERADOR: Una pregunta.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Eso no es opinión nuestra, eso te garantizo que es una opinión totalmente generalizada.

MODERADOR: Desde luego con un curso, ni con diez, ni con una asignatura en una carrera universitaria... se va a solventar esto, pero a lo que voy es que evidentemente, tú decías, sabemos lo que nos vamos a encontrar porque es un reflejo de la sociedad, pero no pensáis que... el hecho de que estemos aquí sentados compartiendo experiencias...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Eso sí.

MODERADOR: ...te puede abrir una posibilidad de actuar en un momento dado, que a lo mejor tú, no porque seas más listo ni más tonto, ni tengas ni peor ni mejor formación, pero, que no has caído en ese momento... quiero decir, tú sales formado, con tú pedagogía, psicopedagogía y todo lo que tú quieras, didáctica de muchas especialidades, pero cuando... cuando un niño o una niña se te enfrenta o te pega cuatro voces a ti como profesor o a algún otro compañero de los alumnos, no es que te tengan que decir cómo tienes que actuar, pero a lo

mejor sí que puedes tener un abanico de posibilidades en las que antes ... bueno, vamos a hacerlo tranquilamente, no es bueno que yo a este niño le llame la atención en público porque así estoy fomentando ese comportamiento... y no pasa por que así se vaya a solventar toda la violencia del centro

JEFE DE ESTUDIOS 4: Eso es más de lógica que de un curso...

MODERADOR: Sí, pero no podemos pensar que todos no usan la misma lógica.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Pero te puede servir esto, gente que ha vivido o que está viviendo lo mismo y que te puede servir de experiencia. Un curso de formación, mira, el curso de resolución de conflictos y violencia en los centros, cursos para la psicología del alumnado... yo no sé cuántos he hecho ya y todo es lo mismo, el mismo libro del mismo psicólogo... y no. Sin embargo cuando te encuentras y tú dices: ¿cómo haría esto? Pues mira, ¿sabes lo que me da resultado? Esto... ¡Oye, pues vamos a probarlo! Y eso sí, gente que está viviendo...

MODERADOR: Si esos cursos vienen dados por...claro es que la palabra “curso” ya te predispone...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Por gente que en ese momento está dentro.

CRISTOBAL: No, no lo creas, es con este tipo de cuestiones en concreto.

MODERADOR: Sí, sí...pero por ejemplo, imagínate que se crean cursos o jornadas o foros o grupos de discusión... todo esto parte también de lo que vosotros comentabais antes de que haya una cierta colaboración y coordinación de todos los que nos involucramos en esto. Si cada uno va por su cuenta y riesgo no vamos a llegar a nada, pero... lo acabas de decir tú, JEFE DE ESTUDIOS 1, si me comentas mira lo que me ha ocurrido, esto, esto y esto...¿ y tú que has hecho? Porque a mi me ocurre lo mismo. A eso lo podremos llamar “curso” porque tiene treinta y cinco horas o será un ...

JEFE DE ESTUDIOS 3: Pero que a día de hoy eso está manido para los profesores totalmente. Piensa que el año pasado cuando ocurrió en el Abyla, fue inmediatamente lo que se hizo; y se hizo en el Abyla, es decir, una cosa que tú viéndola desde fuera dices, bueno yo no estuve, pero claro me encontré a algún compañero que me decía ahora que ha pasado y obligado prácticamente, no. Y

entonces claro, tendría que ser algo que realmente... que a la gente le llegara, que fuera gente que lo está viviendo y yo no sé si se pueden enseñar este tipo de cuestiones.

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo creo que no.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Te puede ayudar. Yo creo que te puede ayudar la experiencia.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Tenemos distintas formas de ser, distintas formas de enfocar las situaciones y por tanto tenemos distintas respuestas cada uno en función de cómo eres. A lo mejor hay pautas que son comunes. Pero eso que estaba diciendo Cristóbal cuando se encontró con este chaval y le dijo...yo te respondo, eso a mi no se me ocurriría en la vida, eso no me daría resultado.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Y yo pensé que a mi tampoco, eh, Concha.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero se te vino a la cabeza, Cristóbal, y yo esa respuesta no la hubiera tenido porque yo en mi vida le he dado una opinión a nadie.

JEFE DE ESTUDIOS 3: ...pero es que esas situaciones son excepcionales, y yo creo que todo el mundo dice si me van a robar yo actuaría así, eso lo dice uno, pero a lo mejor a mi me pasa un día antes o un día después y, a lo mejor, reaccionaría de otra manera.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Cuando te quieren enseñar a resolver un conflicto, tiene que ser un conflicto muy especial porque los otros..., todos los días, sin ningún problema. Supongo que tiene que ser un conflicto muy especial, como ese que tú has comentado. Entonces a mí, esa violencia tuya, yo ahora mismo me estoy imaginando y pienso, Dios mío, yo eso no se lo hubiera podido decir.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Pero Concha, nosotros este año tenemos novecientos catorce, y cuando tú vienes, tú lo sabes, desde que te va llegando la ficha...llega un momento que era como los compañeros de clase que dice fulanito, y terminas conociéndolos a todos, es cierto. Pero tú no actúas igual con uno que con otro.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero ni tú actúas así con uno y con otro ni yo con ellos lo mismo, actúas de la misma manera. Pues eso es lo que le estoy

respondiendo a él. Que hay... para esas situaciones especiales pues...la resolución de esos conflictos... a mi el que haya cuatro o cinco pautas ya establecidas pues no me va a decir mucho... porque es que como dices tú, no sé por dónde voy a salir

JEFE DE ESTUDIOS 4: Además porque hay que resolverla en segundos...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Claro...

JEFE DE ESTUDIOS 4: ... pasa como los árbitros.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Como cuando vas a parir...

JEFE DE ESTUDIOS 1: No, no... o terminaremos sin que haya docentes porque si tu ya de entrada cuando están estudiando... vamos a crear una asignatura

JEFE DE ESTUDIOS 3: Pero eso lo sabe la gente...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Claro que lo sabe la gente... pero tus hijos son pequeñitos, pero mi hijo ha hecho prácticas de Magisterio ya y me decía, el otro día..., digo: estás ronco, que has estado de juerga toda la noche, como has terminado las prácticas del colegio? Y me decía, no mamá en el patio del colegio me ha dejado... y ahora comprendo cuando tú me gritas (simplemente por el teléfono) y tú me contestas es defecto profesional hijo...pues es igual, es que he tenido que estar gritándole a los niños en Educación Física porque se me iban y claro...me había dejado la profesora solo con el grupo...Y nadie le habrá enseñado... o a lo mejor me ha escuchado a mí...nadie le ha enseñado... eso no te lo pueden enseñar.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Yo como anécdota, y lo digo aquí... y siempre que puedo lo saco, dirán éste es que vive en el pasado, son muchos los años que tienen uno ya. Pero yo me acuerdo que en Tetuán, yo nació allí y fui al “cole” del Pilar, y nosotros, yo me acuerdo, que teníamos una hora, no sé si era dos veces en semana, que era un texto que era “El hombre cortés”, fíjate... bueno pues a nosotros nos enseñaban todo tipo de comportamientos...a ver si me entiendes...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Pero vosotros estabais allí y aprendíais, pero si tú le pones a un niño ahora...

JEFE DE ESTUDIOS 4: ... te lo tira a la cabeza, te lo tira a la cabeza.

JEFE DE ESTUDIOS 2: ...pero es que estamos en lo mismo, la educación hace unos años... yo que tampoco tengo, que tampoco tengo...que yo soy de la EGB y del BUP, que a lo mejor tenemos una diferencia de... tampoco demasiada...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero es que hemos evolucionado en todos los sentidos.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Pero si eso lo empiezas desde abajo, desde abajo un poco... practicándolo como una asignatura o como optativa que tú vas a ese alumno...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Tampoco te lo admiten ,tampoco te lo admiten...

JEFE DE ESTUDIOS 4: No, hoy no te lo admiten, eso se ha perdido...pero yo me refiero que no haría del todo mal, eh! Empezando de la parte de abajo, que tú a un niño le digas cómo tiene que comportarse con la gente...

JEFE DE ESTUDIOS 2: Nosotros íbamos educados de nuestras casas.

JEFE DE ESTUDIOS 4: ...quién te deja hoy una silla cuando vas de pie en el autobús. Eran pequeñas cosas pero oye... tú ibas por la calle y venía una señora para acá y tú... eso ya no existe.

JEFE DE ESTUDIOS 1: Cuándo has visto tú, en el autobús, a los niños con diez años que van tirados y va el pobre anciano con el bastón y nadie se levanta.

JEFE DE ESTUDIOS 3: Pero si nadie coge ya el autobús, con moto...

JEFE DE ESTUDIOS 1: Sí, sí, pero es curioso...porque hoy me ha llamado la atención cuando he cogido el autobús para venirme para el CEP, venía el autobús entero de todos los niños que vienen a la Escuela de Idiomas, de todos... y ha entrado un señor con su bastón, el pobre, y no se ha dignado...se ha levantado otro señor mayor para que se sentara, ningún niño... y tú dices...dios mío.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Eso está ahí todo materializado...y yo me acuerdo que de chavales que toda una serie de cosas las tenías en consideración.

JEFE DE ESTUDIOS 1: De eso hay niños que te lo hacen... yo el otro día cuando les pedía a los transfronterizos...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Muy pocos, muy pocos...

JEFE DE ESTUDIOS 1:... me he quedado alucinada, y me lo decía el grupo donde está tu hijo, Pilar es que no me lo puedo creer, que hemos ido contigo al aula y que algunos se ha escondido, porque yo se lo decía, yo he entrado en el aula y se han puesto de pie... y yo le decía pero es que no os tenéis que poner de pie; ellos venían sabiendo que se les estaba dando una oportunidad, de que consiguieran algo, de que... y que tenían que comportarse, que iban a ser alumnos iguales que los otros, con su carnertcito de estudiante... y para mí...

JEFE DE ESTUDIOS 4: Más disciplinados que los otros por supuesto, eso está claro...

JEFE DE ESTUDIOS 1: ... bueno, bueno.

JEFE DE ESTUDIOS 4: Nosotros tenemos uno que es una maravilla.

JEFE DE ESTUDIOS 1:...yo me emocioné en Algeciras, cuando...muchos de ellos...“muchas gracias jefa Pilar por todo, muchas gracias jefa Pilar”... uno de ellos “muchas gracias”. El que yo le he llamado “El educado” porque el primer día que llegó era el único que hablaba español decía “buenos días”

JEFE DE ESTUDIOS 2: Yo tengo uno que sabe decir “aquí buena gente, buena gente aquí”, nada más que dice eso “buena gente”.

MODERADOR ...bueno venga. Muchas gracias por todo. Me voy a quedar recogiendo las cintas...