

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Tesis Doctoral

AGRESIVIDAD ENTRE IGUALES:
DETECCIÓN DE NECESIDADES Y PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA MEJORAR LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN UN AULA
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

M^a Dolores Domínguez Jurado



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: María Dolores Domínguez Jurado

 <http://orcid.org/0000-0002-5032-6100>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**AGRESIVIDAD ENTRE IGUALES:
DETECCIÓN DE NECESIDADES Y PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA MEJORAR LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN UN AULA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN INFANTIL Y FAMILIAR:
INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

M^a Dolores Domínguez Jurado

Málaga, 2015

Dirigida por:

Dra. Dolores Madrid Vivar

Dra. M^a José Mayorga Fernández



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Dra. Dolores Madrid Vivar y Dra. M^a José Mayorga Fernández, profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga

HACEN CONSTAR:

Que D^a M^a DOLORES DOMINGUEZ JURADO, con DNI 74820929-C, ha realizado el trabajo titulado “Agresividad entre iguales: detección de necesidades y propuesta de intervención educativa para mejorar la convivencia escolar en un aula de Educación Primaria” el cual reúne los requisitos científicos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

En Málaga a 27 de Octubre de 2015

Fdo. Dolores Madrid Vivar

Fdo. M^a José Mayorga Fernández

A mi familia por saber estar a mi lado y esperar en mis
ausencias.

“It is advisable that the teacher should understand, and even be able to criticize, the general principles upon which the whole educational system is formed and administered. He is not like a private soldier in an army, expected merely to obey, or like a cog in a wheel expected merely to respond to and transmit external energy; he must be an intelligent medium of action.”
John Dewey, 1895.

AGRADECIMIENTOS

Muchas fueron las personas que se cruzaron en mi camino en el desarrollo de este trabajo. Cada una, a su manera, dejaron su huella junto a la mía, superficiales o profundas, abundantes o esporádicas, pero todas me aportaron algo valioso a lo largo de esta ruta que, tras estas líneas, llega a su fin. Particularmente, quisiera destacar a algunas de esas personas tan especiales.

A mis padres, que me enseñaron el valor de la constancia, el esfuerzo y la responsabilidad, por su cariño y apoyo sin condiciones ni medida.

A mi pareja, por su comprensión, afecto y apoyo absoluto, por estar siempre ahí y ser parte de mi vida.

A mis hijas, por tantos momentos perdidos que espero poder recuperar, por ser mi principal fuente de inspiración y motivación.

A mis hermanos y hermana, por creer en mí, por alegrarme tanto la vida.

A mis amigas, por sus continuas palabras de aliento, por sacarme siempre una sonrisa.

A mis directoras de tesis, por su constante respaldo y ayuda que han orientado en todo momento la realización de esta tesis.

A los compañeros y compañeras de mi centro, el CEIP F. Hernández Cánovas, por su ayuda y ánimo siempre que me ha hecho falta.

A los padres y madres, alumnos y alumnas que han participado en este estudio, por la positiva acogida a esta investigación y valiosa colaboración en su realización, sin la que nada de esto hubiera sido posible.

A todos y todas, gracias.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN GENERAL	1
1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA	11
1.1. INTRODUCCIÓN	11
1.2. CONFLICTO	12
1.3. AGRESIVIDAD	13
1.4. VIOLENCIA.....	18
1.5. ACOSO ESCOLAR (<i>BULLYING</i>)	21
1.6. LAS RELACIONES ENTRE IGUALES	24
2. LA AGRESIVIDAD: EVOLUCIÓN Y TEORÍAS EXPLICATIVAS... 33	33
2.1. INTRODUCCIÓN	33
2.2. EVOLUCIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA	33
2.3. TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE LA AGRESIVIDAD.....	37
2.3.1. <i>Teorías clásicas sobre la violencia</i>	40
2.3.1.1. Teorías instintivistas	40
2.3.1.2. Teorías biologicistas	42
2.3.1.3. Teorías del impulso: teoría de la frustración - agresión	43
2.3.1.4. Teorías del condicionamiento: clásico, operante y aprendizaje social.....	45
2.3.2. <i>Modelos actuales</i>	51
2.3.2.1. La psicopatología evolutiva: teoría del apego	52
2.3.2.2. Modelos cognitivos	56
2.3.2.3. El modelo ecológico	62
2.3.3. <i>Conclusiones sobre las teorías explicativas de la agresividad</i>	66
3. CARACTERÍSTICAS DE LA AGRESIVIDAD ENTRE IGUALES 71	71
3.1. INTRODUCCIÓN	71
3.2. TIPOLOGÍAS DE CONDUCTAS AGRESIVAS	72
3.3. CARACTERIZACIÓN DE LOS IMPLICADOS	78
3.3.1. <i>Agresores</i>	81
3.3.2. <i>Víctimas</i>	82

3.3.3. Observadores.....	84
3.4. FACTORES DE RIESGO Y VULNERABILIDAD	86
3.4.1. Factores individuales de riesgo.....	87
3.4.2. Factores familiares de riesgo.....	89
3.4.3. Factores escolares de riesgo.....	90
3.4.4. Factores socioculturales de riesgo.....	92
3.5. EFECTOS Y CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA Y MALTRATO ESCOLAR	93
3.5.1. Consecuencias para las víctimas.....	95
3.5.2. Consecuencias para los agresores	96
3.5.3. Consecuencias para los observadores	98
4. INVESTIGACIONES SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	103
4.1. INTRODUCCIÓN	103
4.2. RESUMEN DE LAS INVESTIGACIONES EUROPEAS MÁS RELEVANTES.....	105
4.3. INVESTIGACIONES EN PAÍSES EUROPEOS	109
4.3.1. Los países escandinavos.....	109
4.3.2. Reino Unido.....	112
4.3.3. Alemania.....	116
4.3.4. Italia	119
4.3.5. Portugal.....	121
4.4. INVESTIGACIONES EN NUESTRO PAÍS: ESPAÑA	124
4.5. ALGUNAS CONCLUSIONES GENERALES	139
5. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN VIOLENCIA ESCOLAR... 143	
5.1. INTRODUCCIÓN	143
5.2. MODELOS, ÁMBITOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	144
5.3. ALGUNAS EXPERIENCIAS EXITOSAS INTERNACIONALES Y NACIONALES.....	153
5.3.1. Programa de prevención del acoso Olweus (Noruega)	154
5.3.2. Proyecto Sheffield (Inglaterra).....	156
5.3.3. Programa ZERO (Noruega).....	157
5.3.4. Programa KiVa (Finlandia).....	158
5.3.5. Proyectos SAVE y ANDAVE (España)	160
5.3.6. Otros proyectos nacionales	161

5.4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL FRENTE A LA VIOLENCIA ESCOLAR	163
5.4.1. <i>Educación Emocional: teoría y práctica</i>	164
5.4.2. <i>Las Competencias Emocionales</i>	167
6. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	173
6.1. INTRODUCCIÓN	173
6.2. PARADIGMA Y METODOLOGÍA EMPLEADA	174
6.3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	181
6.3.1. <i>Objetivos de la investigación</i>	181
6.3.2. <i>Preguntas de investigación</i>	182
6.4. CRONOGRAMA Y PLANIFICACIÓN.....	183
6.5. PARTICIPANTES: CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	184
6.6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	186
6.6.1. <i>Búsqueda y selección de los instrumentos</i>	186
6.6.2. <i>Descripción del CEVEIP (Albaladejo, 2011)</i>	193
6.6.3. <i>Validez y fiabilidad del CEVEIP</i>	197
6.6.4. <i>Descripción del test BULL-S (Cerezo, 2002)</i>	201
6.6.5. <i>Validez y fiabilidad del Test BULL - S</i>	206
6.6.6. <i>Diario de Campo</i>	208
6.7. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE LOS DATOS	209
7. ANÁLISIS DE NECESIDADES	217
7.1. INTRODUCCIÓN	217
7.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS POR EL CEVEIP	217
7.2.1. <i>Análisis unidimensional de los datos</i>	218
7.2.2. <i>Análisis bidimensional de los datos</i>	223
7.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS POR EL TEST BULL-S	230
7.3.1. <i>Dimensión: posición sociométrica</i>	230
7.3.2. <i>Dimensión: dinámica bullying</i>	234
7.3.3. <i>Dimensión: aspectos situacionales</i>	236
7.4. NECESIDADES DETECTADAS.....	241
8. INTERVENCIÓN: PROGRAMA “NOS TRATAMOS BIEN”	247
8.1. INTRODUCCIÓN	247

8.2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN.....	247
8.3. RELACIÓN CON LAS NECESIDADES DETECTADAS.....	248
8.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	251
8.5. TALLERES	253
8.5.1. Taller 1: Cortometrajes: “Mi lado de la bufanda”, “For the birds”, “El puente”	253
8.5.2. Taller 2: Iguales y diferentes. Trabajando la identidad individual y grupal	254
8.5.3. Taller 3: ¿Has probado a contarlo haciendo teatro?: Expresando cómo nos sentimos.....	256
8.5.4. Taller 4: Busco una alternativa: No entro en peleas	258
8.5.5. Taller 5: Busco una alternativa: Respondo a las bromas.....	261
8.5.6. Taller 6: Aprendemos a relajarnos	263
8.5.7. Taller 7: Día de la amistad	265
8.5.8. Taller 8: Lectura de “Los líos de Max”	266
8.6. TEMPORALIZACIÓN.....	268
8.7. EVALUACIÓN	269
9. ANÁLISIS DE DATOS: CAMBIOS PRODUCIDOS.....	273
9.1. INTRODUCCIÓN	273
9.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS POR EL CEVEIP	273
9.2.1. Análisis bidimensional según sexo	273
9.2.2. Análisis bidimensional según edad	277
9.2.3. Análisis bidimensional según momento de intervención.....	281
9.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS POR EL TEST BULL-S	288
9.3.1. Dimensión: Posición sociométrica.....	288
9.3.2. Dimensión: Dinámica bullying.....	290
9.3.3. Dimensión: Aspectos situacionales	292
9.4. ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS DETECTADOS A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN .	296
10. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	307
10.1. EN RELACIÓN A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	307
10.2. RESPECTO A LOS OBJETIVOS	318

11. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN	329
11.1. CONCLUSIONES.....	329
11.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	345
11.3. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.....	348
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	351
MATERIAL AUDIOVISUAL.....	379
ANEXOS.....	383

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Carta de presentación a la Dirección del centro

Anexo 2: Carta de presentación y consentimiento informado para las familias

Anexo 3: Instrumentos de recogida de datos

Anexo 3.1. CEVEIP para el alumnado

Anexo 3.2. Test BULL-S para el alumnado

Anexo 4: Datos pretest del CEVEIP tratados en SPSS

Anexo 5: Fichas del programa de intervención por talleres

Anexo 6: Datos post-test del CEVEIP tratados en SPSS

Anexo 7 (cd adjunto): Material audiovisual: “Mi lado de la bufanda”, “*For the birds*”, “El puente”.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Aspectos evolutivos de la violencia (De Bolman, 1974).....	36
Tabla 2: Conductas constitutivas de maltrato (Bisquerra, 2014)	75
Tabla 3: Criterios de clasificación de maltrato escolar (Ovejero, 2013).....	78
Tabla 4: Etapas de intimidación "en espiral descendente" (Sullivan y otros, 2005, cit. en Ávila, 2013: 94).....	94
Tabla 5: Porcentajes de víctimas y agresores en otros países europeos (Garaigordobil y Oñederra, 2010).....	106
Tabla 6: Estudios principales de Olweus sobre bullying (Olweus, 1999a).....	110
Tabla 7: Modalidades de maltrato según Whitney y Smith (1993).....	113
Tabla 8: Lugares de maltrato según Whitney y Smith (1993).....	113
Tabla 9: Implicación según género y rol (Whitney y Smith, 1993)	114
Tabla 10: Víctimas y agresores de 11 a 14 años por género (Fonzi <i>et al.</i> , 1999).....	120
Tabla 11: Modalidades de maltrato de 11 a 14 años, por género (Fonzi <i>et al.</i> , 1999)	120
Tabla 12: Víctimas y agresores de 10-11 años por género (Almeida, 1999)	122
Tabla 13: Modalidades de maltrato de 10-11 años por género (Almeida, 1999).....	122
Tabla 14: Lugares de maltrato por género en etapa secundaria (Almeida, 1999).....	123
Tabla 15: Porcentajes de víctimas y agresores en España (Garaigordobil y Oñederra, 2010).....	125
Tabla 16: Cronograma de actividades.....	184
Tabla 17: Muestra por edad al principio del estudio (octubre 2014)	185
Tabla 18: Muestra por edad al final del estudio (junio 2015)	185
Tabla 19: Estudio dimensional de cuestionarios	189
Tabla 20: Dimensiones e ítems del CEVEIP.....	195
Tabla 21: Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), y fiabilidad de los ítems de la escala de "Situaciones de violencia escolar presenciadas".....	198
Tabla 22: Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), correlación ítem-total y alfa corregido de los ítems de la escala de "Situaciones de violencia escolar vividas".....	199
Tabla 23: Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), correlación ítem-total y alfa corregido de los ítems de la escala "Situaciones de violencia escolar realizadas"	200
Tabla 24: Fiabilidad de las escalas de las situaciones de violencia escolar, según género y ciclo educativo.....	201

Tabla 25: Dimensiones e ítems del BULL-S.....	202
Tabla 26: Relación de objetivos con preguntas de investigación e instrumentos	209
Tabla 27: Sociomatriz del ítem 1: ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase?	231
Tabla 28: Sociomatriz del ítem 2: ¿A quién no elegirías como compañero/a?	231
Tabla 29: Sociomatriz del ítem 3: ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?	232
Tabla 30: Sociomatriz del ítem 4: ¿Quiénes crees que no te elegirían a ti?	232
Tabla 31: Matriz de los ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 10.	235
Tabla 32: Relación entre necesidades detectadas, objetivos de intervención y talleres. .	249
Tabla 33: Temporalización de los talleres de intervención.	268
Tabla 34: Sociomatriz del ítem 1: ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase?	288
Tabla 35: Sociomatriz del ítem 2: ¿A quién no elegirías como compañero/a?	289
Tabla 36: Sociomatriz del ítem 3: ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?	289
Tabla 37: Sociomatriz del ítem 4: ¿Quiénes crees que no te elegirían a ti?	290
Tabla 38: Matriz de los ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 10.	291

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Clasificación de la violencia (OMS, 2002).....	73
Figura 2: Posibles reacciones del alumnado observador (Cerezo, 2001).....	85
Figura 3: Esquema de los niveles y estadios del estudio.....	177
Figura 4: Proceso de diseño de investigación	180
Figura 5: Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas	218
Figura 6: Situaciones de Violencia Escolar Vividas.	220
Figura 7: Situaciones de Violencia Escolar Realizadas.	221
Figura 8: Comportamiento ante situaciones de Violencia Escolar.....	222
Figura 9: Gráfica sobre Situaciones Presenciadas según sexo.	223
Figura 10: Gráfica sobre Situaciones Vividas según sexo.	224
Figura 11: Gráfica sobre Situaciones Realizadas según sexo.	225
Figura 12: Gráfica sobre Comportamiento ante Situaciones según sexo.	226
Figura 13: Gráfica sobre Situaciones Presenciadas según edad.....	227
Figura 14: Gráfica sobre Situaciones Vividas según edad.	228
Figura 15: Gráfica sobre Situaciones Realizadas según edad.	229
Figura 16: Gráfica sobre Comportamiento ante Situaciones según edad.....	230
Figura 17: Gráfica de ítem 11: Forma de las agresiones.	237
Figura 18: Gráfica de ítem 12: Lugar de las agresiones.....	238
Figura 19: Gráfica de ítem 13: Frecuencia de las agresiones.....	239
Figura 20: Gráfica del ítem 14: Gravedad de las situaciones.....	239
Figura 21: Gráfica del ítem 15: Percepción de grado de seguridad en el centro.....	240
Figura 22: Gráfica de Situaciones Presenciadas según sexo.....	274
Figura 23: Gráfica de Situaciones Vividas según sexo.	275
Figura 24: Gráfica de Situaciones Realizadas según sexo.	276
Figura 25: Gráfica de Comportamiento ante Situaciones según sexo.....	277
Figura 26: Gráfica de Situaciones Presenciadas según edad.....	278
Figura 27: Gráfica de Situaciones Vividas según edad.....	279
Figura 28: Gráfica de Situaciones Realizadas según edad.	279
Figura 29: Gráfica de Comportamiento ante Situaciones según edad.....	280
Figura 30: Gráfica de comparación de frecuencias en Situaciones Presenciadas según momento de intervención.	281
Figura 31: Porcentajes por ítem de Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas.....	282
Figura 32: Gráfica de comparación de frecuencias en Situaciones Vividas según momento de intervención.	283

Figura 33: Porcentajes por ítem de Situaciones de Violencia Escolar Vividas.....	284
Figura 34: Gráfica de comparación de frecuencias en Situaciones Realizadas según momento de intervención.	285
Figura 35: Situaciones de Violencia Escolar Realizadas.	285
Figura 36: Gráfica de comparación de frecuencias en Comportamiento ante Situaciones según momento de intervención.	286
Figura 37: Comportamiento ante situaciones de Violencia Escolar.....	287
Figura 38: Gráfica de ítem 11: Forma de las agresiones.....	292
Figura 39: Gráfica de ítem 12: Lugar de las agresiones.....	293
Figura 40: Gráfica de ítem 13: Frecuencia de las agresiones.....	294
Figura 41: Gráfica del ítem 14: Gravedad de las situaciones.....	294
Figura 42: Gráfica del ítem 15: Percepción de grado de seguridad en el centro.....	295

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

Este trabajo se fundamenta y, por tanto, es una prolongación del Proyecto de Investigación “*Agresividad entre iguales*” que realicé en el año 2007 para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA). En él comenzó el proceso de recogida de información sobre el tema que se continúa en este nuevo estudio. En aquella monografía, se hablaba principalmente de utilidades de diagnóstico como herramientas para el profesorado. Aquí, no sólo se quiere analizar el estado actual del clima de convivencia de una clase, sino intervenir positivamente en él a través de unos talleres específicamente diseñados para cubrir esas necesidades detectadas. De este modo, se pretende mejorar las situaciones de agresividad detectadas.

Hasta el momento se han realizado múltiples y diversas investigaciones en torno al fenómeno de la agresividad entre iguales, aunque muy centradas en el *bullying* y en la etapa de Educación Secundaria, con la intención de ampliar su conocimiento, cuantificar su frecuencia de aparición y describir los rasgos característicos de sus protagonistas, como, por ejemplo, las realizadas por Serrano e Iborra (2005) o el de Piñuel y Oñate (2006). Asimismo, también cada vez son más los estudios que se interesan por la intervención educativa, tanto para erradicar las conductas existentes como para prevenirlas.

Así comenzó este trabajo, desde la propia inquietud, en el ámbito educativo, por solucionar los problemas de disciplina en las aulas, recreos, entre alumnos/as... en definitiva, en el entorno escolar. Al observarse una creciente evolución de los problemas de relaciones interpersonales entre los miembros de la Comunidad Educativa, ya sea entre iguales o entre miembros de distintos sectores, la investigación en torno a este problema viene estableciéndose en el análisis del mismo, a fin de aportar modos de intervención para la mejora y normalización de dichas relaciones, principalmente a través de la educación emocional.

Concretamente en el estudio que aquí se presenta, se ha seguido un proceso de investigación educativa aplicada, que pretende como fin último promover la reflexión sobre el clima de convivencia en nuestras aulas, además de ofrecer al docente

herramientas prácticas y útiles a desarrollar tanto a nivel de aula como de centro, en lo referente a acciones de detección de necesidades, prevención y de intervención en situaciones de agresividad entre iguales.

Como exponen Ortega y Mora-Merchán (2000), no se puede afirmar que hoy exista más violencia en las escuelas, aunque sí es cierto que la sociedad se muestra más preocupada por los problemas de violencia escolar. En los últimos años, médicos, psicólogos escolares y educadores han sido cada vez más conscientes de las consecuencias perjudiciales de la intimidación entre los niños/as. Tanto ser agresor/a como víctima de violencia escolar resulta un factor de riesgo para ellos/as, para su bienestar psicológico y ajuste social, debido a la fuerte estabilidad en el tiempo de estas experiencias (Olweus, 1993).

De hecho, varios estudios han demostrado que es probable que las víctimas de acoso escolar manifiesten un comportamiento negativo y antisocial durante la adolescencia (por ejemplo, absentismo escolar, delincuencia o abuso de sustancias) y corren el riesgo de desarrollar trastornos psiquiátricos (Coie y Dodge, 1998; Smith *et al.*, 1999).

Al respecto, hay que tener en cuenta los postulados defendidos por El Manifiesto de Sevilla contra la Violencia (1986), adoptado por la UNESCO y aceptado ampliamente por científicos de diversas disciplinas, en el que se afirma claramente que si nuestros antepasados inventaron la guerra como modo de poner fin a los conflictos, nosotros podemos y debemos inventar la paz para conseguir la misma meta.

Basados en estos postulados defendidos desde hace tiempo por muchas personas, hay que sensibilizarse ante la idea de construir una convivencia a partir de la óptica marcada por los Derechos Humanos, desde el convencimiento de que las personas tienen la capacidad de lograrlo a través del aprendizaje, rechazando las voces que en otros tiempos defendían y pretendían demostrar que el rechazo y la solución de los conflictos de manera violenta era la forma natural de dirimir los conflictos, afirmando y

defendiendo en la actualidad que, del mismo modo que se aprende a resolverlos de manera violenta, también se puede aprender a solucionarlos pacíficamente.

Se puede afirmar que la escuela, referente constante de la educación, se encuentra con unos marcos teóricos capaces de abordar el aprendizaje de la convivencia desde los grandes objetivos de las etapas educativas, nacidos de los paradigmas humanista, constructivista y ecológico contextual. Así desde la acción tutorial, el currículo prescriptivo pone de manifiesto que para la Educación Infantil el gran objetivo es el desarrollo armónico de la personalidad; para la Educación Primaria es enseñar a pensar, convivir y ser persona y para la Educación Secundaria es el desarrollo integral de la personalidad, el equilibrio emocional y la preparación para la vida adulta; intenciones que deben ser dinamizadas por la Educación en Valores a través de la práctica educativa en las diferentes áreas curriculares.

Sin embargo, estos marcos teóricos no acaban de impregnar la vida de los centros debido a múltiples factores sociales, organizativos, formativos y de participación y contradictorios con los valores que se cotizan en la sociedad manifestándose una serie de hechos, que sin ser generalizados, empiezan a preocupar a la comunidad escolar. Teniendo en cuenta además que, en general, las conductas anómicas se van percibiendo cada día más entre las niñas y los niños, destacándose conductas de indisciplina, comportamientos disruptivos, conductas agresivas e intimidación a compañeros y compañeras.

De este modo, las consecuencias sobre los efectos de la violencia escolar pueden servir no sólo como indicadores sino también como estímulo de la investigación, ya que sólo la aplicación de estrategias de intervención puede prevenir posibles conductas antisociales de los agresores/as (Orpinas y Home, 2005). De hecho, el estudio de las características de agresores/as y víctimas, el origen y la dinámica de las relaciones y el contexto social donde ocurren, permitirá una comprensión más profunda y más sensible al problema de la intimidación en las escuelas (Atlas y Pepler, 1998).

Por todo ello, la educación, como proceso de socialización, se constituye como una de las herramientas básicas e imprescindibles para poder aprender, desde las primeras edades, unas claves que permitan entenderse a sí mismo, a los demás y al mundo en el que vivimos. Partiendo este proceso desde la necesidad de desarrollar unas actitudes de comprensión empática y aceptación de los otros, hasta la necesidad de aprender y practicar estrategias eficaces para relacionarse con los demás. Estas intenciones son las que se manifiestan en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Delors (1996), cuando defiende y hace explícito que la educación para este siglo debe ser una educación para toda la vida que enseñe no sólo a conocer, sino también a hacer, ser y a vivir juntos, otorgando al alumnado un papel más activo en su propio aprendizaje; una educación a través de la cual se aprenda a cooperar y a desarrollar proyectos propios, que además impida la exclusión social y el fracaso escolar utilizando educativamente los medios de comunicación. Por eso, frente a los numerosos desafíos del futuro, la educación se constituye como una herramienta básica para fomentar la convivencia, el respeto y la aceptación de los demás.

El presente trabajo parte de las premisas anteriores desarrollándolas desde dos perspectivas. Por un lado, una fundamentación teórica que nos servirá para investigar y apoyar las decisiones tomadas. Por otro lado, una parte empírica donde realizaremos una búsqueda de necesidades en cuanto a convivencia escolar, implementaremos una intervención basada en la educación emocional y valoraremos los cambios producidos en la muestra.

Así, la presente tesis se estructura en torno a diez capítulos, además de diversos anexos que ayudarán a explicar el proceso seguido de investigación teórica y aplicada.

En el primer capítulo se realiza una aclaración y delimitación terminológica de los conceptos de agresividad y violencia, y otros conceptos afines como agresión y acoso, mediante la exposición de definiciones de varios autores, para finalizar estableciendo una definición consensuada que integre las características esenciales de lo que en este mismo estudio se considerará agresividad y violencia.

En el segundo, se describe la evolución de la conducta agresiva desde el nacimiento hasta la etapa adulta, pasando luego a exponer algunas teorías que, desde diferentes ámbitos, pretenden explicar el origen de los comportamientos agresivos.

En el tercer capítulo, se exponen las características fundamentales dentro del ámbito de la agresividad, como son algunas tipologías de conductas agresivas, una caracterización de todos los implicados en estas situaciones, algunos de sus factores de riesgo y vulnerabilidad, para terminar con las nocivas consecuencias de la agresividad y el maltrato escolar.

En el cuarto, se resumen las investigaciones europeas más relevantes en el campo de la agresividad, violencia y maltrato escolar, haciendo interesantes comparaciones entre las investigaciones europeas, por un lado, y las españolas, por otro, terminando con algunas conclusiones generales que han ayudado a orientar el presente estudio.

En el quinto capítulo se muestran los modelos, ámbitos y estrategias de intervención y prevención de la violencia escolar. Se comenzará exponiendo algunas de las experiencias internacionales y nacionales más exitosas para después focalizar la atención en la educación emocional como base para apoyar cualquier programa de intervención y prevención, tal y como se plantea en la parte práctica del estudio.

En el sexto, se abordan los aspectos metodológicos, detallando los objetivos y preguntas de investigación en los que se fundamenta la investigación, las etapas de las que constará el estudio con el cronograma correspondiente, la búsqueda y selección de técnicas e instrumentos de recogida de información, así como su validez y fiabilidad. Asimismo, se describe la muestra con la cual se realiza el estudio y cómo se realizará la recogida y análisis de datos.

En el séptimo capítulo se presentan y analizan los datos hallados en el pretest, es decir, a partir de la primera recogida de información, se exponen los resultados,

analizando los hallazgos más significativos, ya que determinan las necesidades a las que se intenta responder en el programa de intervención.

En el octavo, se muestran los talleres de intervención relacionándolos con las necesidades halladas en el capítulo anterior. Se describen sus objetivos, contenidos, metodología usada y una descripción pormenorizada de cada taller.

En el noveno, se exponen los resultados del post-test, es decir, una vez finalizada la intervención, se vuelve a recoger información con los mismos instrumentos, presentando la información y analizando y valorando los cambios encontrados.

En el décimo capítulo, se discuten los resultados obtenidos, a la luz de los estudios precedentes en el mismo ámbito, respondiendo a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados.

En el último capítulo se presentan las conclusiones más relevantes, incluyendo las limitaciones que se han encontrado a lo largo del trabajo, terminando por señalar algunas propuestas de investigación.

**PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

CONTENIDO

CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA

- 1.1. Introducción
- 1.2. Conflicto
- 1.3. Agresividad
- 1.4. Violencia
- 1.5. Acoso escolar (*bullying*)
- 1.6. Las relaciones entre iguales

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA

1.1. INTRODUCCIÓN

Desde que los problemas en las relaciones interpersonales empezaron a ser objeto de estudio, han existido muchas dificultades para conceptualizar la cuestión, atendiendo a dos causas principales: encontrar el término que identifique el fenómeno al que nos referimos y los relativos a su definición.

Existen problemas para diferenciar términos como conflicto, agresividad, violencia, acoso escolar (bullying), etc. En ciertas ocasiones, en el día a día de los medios de comunicación y por las personas en general, se usan de modo indiscriminado, siendo incluso confundidos (Cerezo, 1998; Ávila, 2013).

De hecho, impera una gran pluralidad de interpretación resultante de términos tales como violencia o agresión, ya que se aproximan bastante en el plano semántico, puesto que todos estos términos tienen la misma esencia: la confrontación que implica una interacción (Ortega, 1998). De hecho, aunque en esta tesis vamos a utilizar las palabras agresividad y violencia como sinónimos, como hacen gran cantidad de autores (Mulvey *et al.*, 1997), en este capítulo se verán sus diferencias para profundizar en su complejidad, de acuerdo a algunos especialistas (Ortega, 1997).

Hay que destacar que el esfuerzo por definir estos constructos es el punto de partida de dos cuestiones que no se debe eludir: el carácter multidimensional y multisistémico de estos fenómenos y de las materias que se dedican a su investigación, tal y como se aprecia a lo largo de la presente tesis, y el alto grado de imprecisión y generalización en su estudio (Granda, 2001).

En este sentido, el concepto de violencia está también sometido a los valores y costumbres sociales, lo que provoca aumentar la confusión para ubicarse conceptualmente en este tema. Lo que para un grupo de personas es persecución, intimidación, violencia interpersonal, atentados contra derechos individuales y

humanos,... puede ser acogido como ritual inofensivo o conducta sin mayor significado en otros grupos con culturas y valores diferentes (Díaz-Aguado, 2004a).

A pesar de ello, para empezar a estudiar cualquier tema, es necesario tener claro a qué se refiere este trabajo y a qué no. Por ello, se hace necesario comenzar el presente estudio con una delimitación conceptual y terminológica de la agresividad entre iguales, diferenciándolo de otros términos con los que se suele confundir e incluso intercambiar.

1.2. CONFLICTO

El conflicto puede ser entendido como una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses (Fernández, 1999).

Algunos conflictos se resuelven usando la agresividad cuando fallan las herramientas para enfrentarse a ellos. La rivalidad y la competición que surgen de la confrontación de intereses, más o menos legítimos, producen conflictos de forma muy frecuente, especialmente entre iguales. Sin embargo, el conflicto en sí no debe implicar violencia, aunque sea difícil eludir un cierto grado de agresividad. Es más, debemos entender el conflicto como una situación positiva, ya que es una fuente de enriquecimiento personal (Bjorkqvist, 1997).

Por esto, desde una perspectiva ecológica, el conflicto es un proceso natural en el que, con toda seguridad, va a haber confrontación de intereses. Es decir, el conflicto forma parte de la vida y afecta a todos sus ámbitos. Sin embargo, el conflicto no tiene por qué ser negativo: si se adopta una postura asertiva, defendiendo las propias ideas sin dejarse manejar por nadie, sin manipular tampoco a otra persona y confrontando las ideas de uno/a mismo/a con las de los/las demás a través del diálogo, esto hará a la persona progresar en su desarrollo y seguir aprendiendo. Por el contrario, si se adopta una postura agresiva es cuando el problema se va incrementando, transformando y sólo se piensa en perjudicar a la otra persona (Gil y León, 1998).

En esta línea, y asumiendo que el conflicto es inherente a la convivencia humana, lo fundamental es saber manejarlo para así poder construir y reconstruir relaciones positivas.

1.3. AGRESIVIDAD

Contar con una concepción unitaria de agresividad o agresión, aceptable para las diferentes áreas de especialización, ha venido siendo un problema fundamental sin resolver dentro de las Ciencias Sociales, resultando un término impreciso. De hecho, se suele intercambiar con violencia e incluso con maltrato (Cerezo, 1998; Ávila, 2013).

Es necesario comenzar refiriendo algunos significados de agresión ofrecidos por diccionarios generales:

Según el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2014), se entendería la agresión como *“acción y efecto de agredir, acto contrario al derecho de otros. Acometer a alguno para hacerle cualquier daño, herirle, matarlo”*.

De acuerdo con el Diccionario del uso del español (Moliner, 2012), sería *“acción de agredir, atacar. Lanzarse contra alguien para herirle, golpearle o causarle cualquier daño”*.

Conforme al Diccionario Escolar de la Lengua Española (Santillana, 2012), se definiría como *“tendencia a atacar a otros; hecho de pegar o atacar a alguien”*.

En el Diccionario Enciclopédico (Salvat, 1981), se establece como *“acción y efecto de agredir; acto contrario al derecho de los otros; acontecimiento, ataque parcial, ofensiva, táctica”*.

De acuerdo con el Diccionario de Psicología (Dorsch *et al.*, 2008), serían *“formas de conducta que se adoptan con la intención de perjudicar directa o indirectamente a un individuo”*.

Asimismo, se pueden revisar también los significados ofrecidos por diferentes expertos en el tema:

Para Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) es una conducta cuyo objetivo es dañar a un organismo vivo.

Buss (1961) define la agresividad como una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo.

Bandura (1973) defiende que es una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva.

Patterson (1979) afirma que la agresión es un evento aversivo dispensado contingentemente a las conductas de otra persona. Utiliza el término *“coerción”* para referirse al proceso por el que estos eventos aversivos controlan los intercambios diádicos.

Para otros autores, puede considerarse como cualquier acción, motora o verbal, cuya intención es causar daño directa o indirectamente a otra persona (Musitu y Mengual, 1984).

Según Echeburúa (1994), la agresividad es la respuesta del organismo para defenderse de los peligros potenciales procedentes del exterior.

También se considera como la conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien, provoca disgusto y rechazo y el agresor sabe que al blanco de la agresión no le resulta agradable (Berkowitz, 1996).

Esto hace que no sea sorprendente, tal y como señala Marsh (1978), que se puedan encontrar más de 250 definiciones diferentes de agresión, además de las definiciones específicas creadas para diferentes trabajos de investigación. Ante tal panorama, resulta imprescindible recurrir a revisiones como las de Baron (1977) o las de Geen y Donnerstein (1983) que sistematizan cuáles son los componentes principales del concepto de agresión para los que existe un apoyo amplio. De este modo, se pueden localizar al menos tres elementos fundamentales:

- ⊙ La agresión solo se da entre miembros de la misma especie.
- ⊙ Debe provocar realmente daño y este daño debe ser percibido.
- ⊙ Debe apreciarse una clara intencionalidad.

Por tanto, y siguiendo lo expuesto por Leyens en 1982, en este trabajo se usará la siguiente definición de agresión: aquel comportamiento efectuado con la intención de causar daño a otra persona como un fin en sí misma (hostilidad) o como un medio para conseguir algún otro fin (agresión instrumental).

En los estudios de Garaigordobil y Oñederra (2010), se entiende la conducta agresiva como una manifestación básica de los seres vivos. Su presencia en la totalidad del reino animal y los resultados de las investigaciones sobre ella le dan el carácter de fenómeno “multidimensional”.

Es necesario tener en cuenta que se puede calificar a alguien como agresivo sin que dicha persona lleve a cabo agresiones concretas hacia nadie. Sin embargo, la palabra agresión supone un acto agresivo particular de cierta intensidad y con efectos patentes y dañinos, que implica una valoración social negativa.

La agresión es una acometida o ataque para dañar a otro, pero, al contrario que la violencia que siempre es “no natural”, como se detallará más adelante, a veces aquella sí puede ser “natural” cuando se usa para defenderse o superar dificultades de supervivencia, convirtiéndose la agresividad en una capacidad positiva o adaptativa (Cerezo, 2001).

El concepto de agresión hace referencia al acto en sí, a la conducta observable, siendo la conducta agresiva un fenómeno interactivo y multicausal, en el que hay un componente biológico que únicamente predispone a las personas hacia la agresión pero no las condena a ejercerla; un componente contextual donde se generan y manifiestan las tensiones, frente a las cuales la respuesta agresiva es sólo una de las múltiples formas de afrontamiento, en las que intervienen como mediadores los componentes cognitivos (creencias, ideas, pensamientos, percepciones), componentes afectivos (afectos, sentimientos, emociones, valores, modelos) y componentes conductuales (competencias, habilidades, destrezas, estrategias), que confirman el papel activo del ser humano en el control de la conducta agresiva, potenciando su prevención e intervención y negando la inevitabilidad de dicha respuesta (Sanmartín, 2004).

Para acabar este apartado se harán algunas puntualizaciones de la agresividad infantil que ayudan en la comprensión del resto del estudio.

Así, a lo largo del trabajo se usará frecuentemente el término “*conductas agresivas*”, haciendo referencia a las conductas intencionales que pueden causar daño ya sea físico o psicológico. Conductas como pegar a otros, burlarse de ellos, ofenderlos, tener rabietas o utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás, generalmente, se describen como conductas agresivas (Cerezo, 1998).

La gran cantidad de conductas agresivas hace complicado encontrar una definición unívoca que sea satisfactoria. No obstante, podemos tratar de identificar los diferentes procesos conductuales implicados y las posibles variables que intervienen en ellos. De acuerdo con Buss (1961), se puede clasificar el comportamiento agresivo atendiendo a tres variables, según:

- ❖ La **modalidad**, puede tratarse de agresión física (por ejemplo, un ataque a otro mediante armas o elementos corporales) o verbal (como una respuesta vocal que resulta nociva para el otro, como, por ejemplo, amenazar o rechazar).

- ❖ La **relación interpersonal**, la agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal, como divulgar un cotilleo, o física, como destruir la propiedad de alguien).
- ❖ El **grado de actividad implicado**, la agresión puede ser activa (que incluye todas las conductas hasta aquí mencionadas) o pasiva (como impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo, o como negativismo). La agresión pasiva normalmente suele ser directa, pero a veces puede manifestarse indirectamente.

Habría que añadir a estos tres criterios, el de finalidad de Leyens (1982), señalada anteriormente: hostilidad, también llamada agresividad reactiva caracterizada por el predominio de componentes afectivos y emotivos, versus agresión instrumental o proactiva, caracterizada por el predominio de comportamientos cognitivos e intencionales.

En el caso infantil, la agresividad suele presentarse generalmente en forma directa, como un acto violento contra una persona; o ser física, como patadas, pellizcos, empujones, golpes, etc.; o verbal, como insultos, palabrotas o amenazas. También puede manifestar la agresión de forma indirecta o desplazada, según la cual el niño o la niña arremete contra los objetos de la persona que ha sido el origen del conflicto. Incluso algunos/as manifiestan su agresividad no directa o indirectamente sino en forma contenida que consiste en gesticulaciones, gritos, resoplidos, expresiones faciales de frustración, etc. (Fernández, 1999).

Independientemente de cómo se manifieste la conducta agresiva, siempre resulta ser un estímulo nocivo aversivo, ya que la víctima protestará, emitirá respuestas de evitación o escape, o se dedicará a una contra-agresión defensiva (Serrano, 1996).

Por último, destacar que los arrebatos de agresividad, un rasgo normal en la infancia como se verá en el apartado correspondiente, se convierten en algunos niños/as en un problema, por no poder dominar constantemente su genio. Los/as niños/as agresivos/as hacen sufrir a sus padres, madres, maestros/as y a otros niños/as, utilizando

todos los medios posibles. Estos niños/as agresivos/as, en muchos casos, son niños y niñas frustrados, que acaban dañándose a sí mismos, pues aún se frustran más cuando sus iguales les rechazan. Por esto, se hace necesaria una educación emocional y un entrenamiento de las habilidades sociales que les haga conscientes desde la más temprana edad de las normas que rigen las relaciones interpersonales (Ortega y Monks, 2005).

1.4. VIOLENCIA

Un término enormemente relacionado con la agresividad pero no asimilable a ésta es el término violencia. Se estudiará en este punto su estrecha relación y sus diferencias.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002:5) define la violencia como *“el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o una comunidad, que cause o tenga probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones”*.

La violencia se expresa mediante el comportamiento agresivo hacia otro injustificadamente, ya que es un modo de proceder “contra natura”, no esperado, por lo que se convierte en acto ilegítimo. La puede ejercer una persona, un grupo o una institución que, manteniendo una posición dominante, somete a su víctima mediante el uso directo o indirecto (permitiéndolo) de la fuerza o coacción causándole un daño físico (a su propio cuerpo o a su propiedad), psíquico o de marginalidad social (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Se había aceptado en el punto anterior que cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto un cierto nivel de agresividad se activa, especialmente si éste se le plantea como una lucha de intereses. El dominio de uno mismo y la tarea de contener y controlar la agresividad del otro en situaciones de conflicto, es un proceso que se

aprende (Torrego, 2003). Pero en este aprendizaje, como en otros muchos, no todos tenemos el mismo grado de éxito. Aprender a dominar la propia agresividad y a ser hábiles para que no nos afecte la de los otros/as, con lo que muchas veces vamos a entrar en conflicto, es una tarea compleja. Si no se usan procedimientos pacíficos, sino belicosos, aparecerán episodios agresivos que pueden cursar con violencia, si uno de los contrincantes no juega honestamente y con prudencia “sus armas”, sino que abusa de su poder, luchando, no por resolver el asunto, sino por destruir o dañar al contrario. Eso es violencia, cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él/ella física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria (Fernández, 1999).

Es, por tanto, la violencia una manifestación de la agresividad fuera de control (Sanmartín, 2004). Sin profundizar en las teorías explicativas de la violencia, objeto de otro capítulo de este trabajo, se puede afirmar que la violencia es una alteración de la agresividad natural que se puede producir por la acción de factores tanto naturales como ambientales. Aunque según los estudios consultados (Sanmartín, 2004; VVAA, 2002), se cifra en no más del 20% el porcentaje de los casos de violencia causados por la influencia de factores biológicos. Por tanto, el restante 80% se debe a factores ambientales, por lo que parece interesante dilucidar cuáles pueden ser estos factores en los que podemos influir para reducir el número de conductas agresivas manifestadas en niños y niñas.

Por último, señalar algunas características de la llamada violencia escolar. Este concepto implica diversos tipos de agresiones inadecuadas a alumnos/as, grupos de alumnos/as, profesorado o propiedades escolares. Se ha distinguido entre violencia expresiva, reacción emocional que suele estar fuera del control de la persona pero puede no buscar agredir al otro y suele no tener otro objetivo que la exteriorización de cólera o rabia; y violencia instrumental que es utilizada para conseguir un determinado resultado, la cual puede no ser saludable dependiendo de las consecuencias que acarrea para el entorno social y para el niño o niña que lo ejerce (Trianes, 2000).

La violencia escolar es principalmente interpersonal (Serrano, 2006). Ésta se muestra en episodios en los que, de manera organizada o espontánea, alumnos/as individuales o en grupos buscan hacerse daño mutuamente con violencia física, verbal o exclusión social en contra de las normas existentes en el centro educativo.

Aunque la percepción de la violencia escolar depende de en quién se centra, profesorado, orientadores o alumnado, pueden estimarse tipologías de las diversas clases de violencia escolar, que estén empíricamente basadas. Según los estudios de Furlong *et al.* (1996) (citado en Trianes, 2000:22), habría cinco categorías de violencia escolar según el tipo de situaciones producidas:

- ❖ *Bullying*: en la que habría situaciones como “gritar a otro palabrotas o maldiciones”, “agarrarte o empujarte”, “darte patadas o puñetazos” y “robarte propiedades personales, sin fuerza”.
- ❖ *Acoso físico y sexual*: en la que encontraríamos situaciones tales como “burlarse de tu raza”, “ser intimidado/a por la manera que te mira alguien”, “acosado/a sexualmente” o “implicado/a en conflictos étnicos o raciales”.
- ❖ *Daño relativo a las propiedades*: agrupando situaciones como “romper o dañar tus propiedades personales”, “robarte algo, por la fuerza” y “destrozar tus cosas vandálicamente”.
- ❖ *Violencia física grave*: con situaciones como “ser amenazado/a con un arma por alguien”, “ser cortado con un objeto afilado”, “ser golpeado/a en la cabeza o el cuerpo con un bastón o barra de metal”.
- ❖ *Violencia antisocial*: que presenta situaciones como “ser intimidado/a por pandillas” y “molestado/a por gente que consume drogas”.

Obviamente, no todas estos tipos de episodios ocurren en la misma proporción, hay otros factores que influyen en la ocurrencia de estas categorías. La mayoría de los tipos de violencia escolar que aparecen en los colegios de Educación Primaria son bullying, daños a propiedades y comportamientos antisociales (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Serrano e Iborra; 2005; Piñuel y Oñate, 2006). Aun así, se profundizará ampliamente en las tipologías de conductas agresivas en el capítulo tres.

1.5. ACOSO ESCOLAR (*BULLYING*)

Aunque la violencia escolar ha estado presente desde los inicios de la escuela (Olweus, 1998), en la actualidad, es uno de los fenómenos que despierta mayor alarma social por varias razones: porque está oculto, porque es difícil de identificar, no es fácil de diagnosticar y resulta muy difícil de eliminar.

El informe “Violencia entre compañeros en la escuela” (2005) del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, distingue entre violencia escolar y acoso. Se considera que “*violencia escolar es cualquier tipo de agresión que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnado, profesorado o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares*”, mientras que “*el término acoso (bullying) hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima*” (Serrano e Iborra, 2005:12).

Uno de los investigadores pionero en este ámbito, Pikas (1975) describe el bullying como la violencia en un contexto de grupo, en el que los niños/as se refuerzan entre sí a través de su interacción.

Según Olweus (1998:25), la situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: “*Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos*”. El mismo autor define “acción negativa” cuando alguien de forma intencionada, causa un daño, hiera o incomoda a otra persona, lo que básicamente hemos definido como conducta agresiva en epígrafes anteriores.

Por otro lado, Farrington (1993) lo define como opresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona con un poder menor, por parte de otra persona con un poder mayor.

El contenido de éstas y otras definiciones permite establecer los elementos inherentes a una situación de acoso escolar (Bisquerra, 2014):

- a) Desequilibrio de poder manifiesto entre agresor/a y víctima. No se trata de un conflicto en el que cada uno lucha para imponerse sobre el otro/a, sino de una relación asimétrica: una situación de abuso de poder.
- b) Existe una reiteración de las acciones, que a veces pueden parecer anodinas (llamadas microviolencias), pero que son dañinas porque son recurrentes y persistentes en el tiempo.
- c) No se trata de un encuentro casual y fortuito, existe una intencionalidad manifiesta por parte del agresor/a o agresores/as de causar daño a la víctima.
- d) La víctima se encuentra en una situación de indefensión, de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. Sea cual sea su respuesta, se utilizará como excusa para justificar nuevas agresiones.
- e) Se trata de un fenómeno de grupo y no puede reducirse a una dialéctica agresor/a-víctima, ni aislarse del contexto en el que se produce.

Es decir, el bullying es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social intimidación y/o agresividad física de unos alumnos/as contra otros/as, que se convierten en víctimas de sus compañeros/as.

Aunque, en principio, las relaciones entre iguales son paritarias o simétricas, puesto que no contienen roles superiores ni inferiores, existen casos en los que uno o varios niños/as dominan a otro que se percibe más débil. Se trata de relaciones de dominio – sumisión, en las que se basan prácticas cotidianas para controlar a otros/as, mediante la intimidación, la falta de respeto y la exclusión (Ortega, 1998).

Se distingue así el bullying de lo que son peleas entre alumnos/as, en las que hay un conflicto o enfrentamiento agresivo entre dos o más alumnos/as que tienen aproximadamente la misma fuerza o poder. Y se distingue de lo que son peleas amistosas, en contextos de juego, cuya intensidad puede variar, pero son bien vistas por

los propios compañeros/as como oportunidades para ganar estatus, hacer nuevos amigos/as e incluso divertirse (Trianes, 2000).

Aunque habrá capítulos específicos sobre estos aspectos más adelante, hay que destacar que el maltrato entre alumnos/as ha sido estudiado ampliamente en Europa y otros países como EEUU y Canadá a partir de los años 70. El noruego Olweus (1973, 1978, 1985, 1994, 1998) fue pionero en definir el fenómeno, describir su incidencia y diseñar programas de intervención. Algo más tarde, también el Reino Unido tuvo investigadores muy activos en este ámbito (Whitney y Smith, 1993; Mellor, 1999; Byrne, 1999; O'Moore, Kirkham y Smith, 1997). A partir de los años 90, los estudios sobre el maltrato se extendieron a los países mediterráneos como España (Cerezo y Esteban, 1992; Ortega, 1992), Italia (Genta *et al.*, 1993) o Portugal (Almeida, 1999), siguiendo el enfoque inglés. En Francia, el fenómeno se contempla dentro de la categoría más amplia de violencia juvenil (Ávila, 2013).

Aunque en un principio se utilizaron otros términos este comportamiento fue denominado, al cabo de unos años, bullying, término que puede traducirse como intimidación, y refiriéndose a la persona, podría aplicarse los más coloquiales de “matón”, “abusón” o “chulo” (Defensor del Pueblo, 2007). Pero el maltrato entre iguales tiene, además, otra acepción, que es la exclusión social, o sea, ignorar, no dejar participar. En ambos casos está presente el abuso hacia quien está en una situación de inferioridad.

Hoy en día, tal y como se ha apuntado, el bullying se estudia como un fenómeno de grupo en el cual la mayoría de los niños/as juegan un papel. Se han distinguido los siguientes roles (Olweus, 1998; Ortega, 1998; Trianes, 2000; Defensor del Pueblo, 2000; Cerezo, 2006; Serrano e Iborra, 2005; Díaz-Aguado, 2006; Bisquerra, 2014): agresor, que puede ser cabecilla, que organiza y dirige el grupo, o seguidor, que ayuda o apoya la agresión; los espectadores, pueden ser pasivos, defender a la víctima o incluso animar la agresión; y por último está la víctima, que puede ser pasiva o provocadora. En capítulos posteriores se profundizará en las características de estos papeles.

1.6. LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

En este punto se expondrá brevemente cómo se producen las relaciones entre iguales, principalmente en una institución como es la escuela y concretamente, en el aula. Obviamente, no hay que entender la palabra “iguales” en su sentido estricto, ya que es obvio que cada individuo es único e irrepetible, sino como un término consensuado por los científicos para delimitar el objeto de estudio (Ortega y Mora-Merchán, 2008).

Desde tempranas edades el niño/a se interesa por aquellos que son similares a él (Field, 1981). El grupo de iguales o pares se ha definido como aquellos compañeros/as de la misma edad (Hollander, 1968) o como los niños/as que interactúan a niveles comparables de complejidad conductual, con niveles por tanto similares de madurez en su desarrollo (Hartup, 1985).

En Educación Infantil es ya frecuente que los niños/as se organicen formando grupos, aunque su existencia e influencia será cada vez mayor conforme avancen los años. Estos grupos se estructuran en función de unas metas y objetivos que les dan coherencia. Algunas de las normas que rigen la vida de los grupos son comunes a las de la cultura a la que pertenecen, por ejemplo, estereotipos de rol sexual. Sin embargo, es frecuente que el grupo genere sus propias normas, por ejemplo, formas de vestir, gustos y preferencias, facilitando así el proceso diferencial respecto a otros grupos y la cohesión interna (Ortega, 2000). Por tanto, desde la perspectiva ecológica (Salmivalli y Peets, 2010), la comunidad escolar se define como un sistema general de convivencia dentro del cual se despliegan distintos subsistemas de relaciones escolares y distintos tipos de actividades. Algunos de estos sistemas de relaciones, en cuanto a escolares, pasan, en algunos aspectos, por ser unos verdaderos desconocidos para familias y profesorado, y es que algunos vínculos de amistad y compañerismo, o desafecto, rencor o rivalidad son difíciles de conocer por los adultos. Sin embargo, algunas de las experiencias vitales que más importancia tienen para los propios chicos y chicas, durante la escolaridad obligatoria, se refieren a los sentimientos que han experimentado en ese mundo de los compañeros/as en el cual se mueven cada día (Bisquerra, 2014). Aprender a tratar a los demás de forma respetuosa y lograr ser tratado con deferencia y

afecto se convierten en metas fundamentales de ese currículum implícito que los niños y las niñas diseñan para sí mismos.

Uno de los problemas más importantes que encuentran los/as educadores/as reside en la comprensión y el adecuado tratamiento de los procesos interpersonales que tienen lugar en el micromundo social que forman los escolares entre sí. Relaciones que son más ricas y complejas de lo que a veces suele creerse. Porque no se trata sólo de que el chico/a trabaje adecuadamente en las tareas académicas que requieren participación en grupos; se trata además de que las vivencias que se producen en las experiencias comunes sean adecuadas y sirvan para ir construyendo la personalidad social del joven, el concepto de sí mismo y su autoestima (Roca, 2003).

Aprender a ser una persona socialmente equilibrada e integrada supone ir adquiriendo capacidades y habilidades de relaciones sociales, actitudes y valores que sólo se ponen a prueba en igualdad de condiciones dentro del grupo de iguales (Monjas, 2012). La vida diaria que los escolares tienen en las aulas se compone de actividades, tareas, retos, éxitos y fracasos académicos, pero también de sentimientos, emociones, ilusiones, éxitos y fracasos sociales. Los éxitos de todo tipo, cuando se asimilan bien, tienen efectos beneficiosos para el desarrollo; los fracasos, sobre todo cuando no se trabaja sobre ellos y se intentan superar, suelen tener efectos perniciosos. El éxito de la escuela obligatoria, en su sentido amplio, va más allá del logro de aprendizajes concretos en las distintas áreas de conocimiento de currículum, al contrario, debe medirse por el logro general del desarrollo de todos sus aspectos. En este sentido, gran parte del éxito de la escolaridad hay que buscarlo en el buen desarrollo de la vida social de los/as escolares y en las relaciones positivas entre los/as compañeros/as (Trianes y Fernández-Figares, 2001).

El profesorado sabe que los condicionantes de la instrucción son los intereses y motivaciones personales que el alumno/a aporta al aprendizaje. Muchos de estos motivos provienen del clima psicosocial que los/as escolares respiran, de su estado de bienestar o malestar general en el centro y en el aula, de su seguridad en sí mismo y de su predisposición a trabajar. Todos esos motivos se relacionan con la convivencia

escolar, la cual depende de muchos factores, algunos de los más relevantes se refieren a cómo se siente tratado el/la escolar por sus compañeros/as, cómo percibe su estatus y qué posibilidades tiene de desplegar roles sociales que sean aceptados por los/las demás (Fernández, 2007).

Los iguales se constituyen en sistemas de convivencia en los cuales se van a ir construyendo modelos de comportamiento y se van a adquirir convenciones sobre lo que es interesante o no hacer, lo que es prudente o no, lo aceptable y, sobre todo, lo que está bien o mal. Es en la convivencia con los iguales donde se adquieren muchas de las normas de comportamiento y actitudes que, cuando son coherentes con los valores morales de una sociedad considera aceptables o se desvían relativamente poco, pueden aportar esquemas de comportamiento que reafirman en el chico/a la seguridad personal mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia, pero cuando se configura bajo la coacción, puede provocar situaciones de agresividad entre iguales (Cerezo, 2001; Coie y Dodge, 1998).

En la escuela, el alumnado practica la dialéctica en sus conflictos, basada ésta en la igualdad de argumentos ante la *"Reciprocidad"* y en el *"Esquema de dominio-sumisión"*. Este esquema se produce a partir de las relaciones y agrupamientos de iguales que se van produciendo en la convivencia en el centro, en la cual se van creando subculturas, sistema de normas y convenciones, etc. Dentro de todo ello se encuadra este esquema, el cual se puede definir, siguiendo a Ortega (2000:45), como: *"Una matriz de poder y control interpersonal que se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada, porque si no es así, el chico/a está a expensas de que el compañero/a que se sienta más fuerte o con mayor habilidad, lo someta"*. Con este esquema, el alumnado aprende a controlar su propia agresividad y su esquema de dominación, poniendo límites a sus impulsos violentos, pero de igual manera, si se produce en un ambiente donde las convenciones sean injustas, alguno/a puede llegar a tener un poder incontrolado sobre el resto.

Cuando el sistema de relaciones de los iguales se configura bajo unas claves socialmente pervertidas, en las que el dominio y la sumisión social se constituyen como

esquemas rígidos de pautas de conducta, de las cuales es difícil defenderse por la propia inmadurez personal y están protegidas por el aislamiento social. Cuando estas rígidas pautas de dominio y sumisión social adoptan un conjunto de formas variadas, pero en su conjunto se caracterizan porque en ellas una persona es dominante y otra es dominada. Cuando una persona controla y otra es controlada, ejerciendo un poder, más o menos abusivo hacia alguien que debe someterse a unas normas que no comparte, en las que no ha participado y que claramente le perjudican, se declara un problema de abuso o prepotencia social de unos/as hacia otros/as. En todas las situaciones anteriores, se aprecia claramente un tipo de vinculación social perverso del que ya se ha hablado: *el bullying* (Ovejero, 2013).

Y es que la ley no escrita de los iguales es la reciprocidad (Ortega, 2000): no hagas conmigo, lo que no desees que yo haga contigo, no me hables como no quieres que yo te hable, no me trates como no quieres que yo te trate; o dicho en positivo: sé amable conmigo, si quieres que lo sea contigo; quíereme y te querré; saludame y te saludaré; trata mis cosas con respeto y yo haré lo mismo con las tuyas.

Afortunadamente, los chicos/as aprenden desde muy pequeños/as esta ley de reciprocidad social. Durante los años de la educación primaria, los chicos y chicas practican la dialéctica de sus conflictos, y en esta práctica una norma preside todas las discusiones; todos son iguales ante los argumentos de reciprocidad. Así, la igualdad de derechos y deberes, la libertad de expresarse y de justificar sus razonamientos, etc., se convierte en una ley universal. O, al menos, así se entiende que debe ser, lo cual no significa que todos y cada uno de ellos/as consiga aprender el arte de defender su punto de vista, junto con el deber de ajustarse a la norma. A veces, la vida intelectual avanza más rápidamente que la vida social, y muchos chicos/as, que se saben con derecho a la reciprocidad, son incapaces de dominar las destrezas sociales que les permitirían ejercitar dicho derecho. Otros/as, aun sabiendo que están forzando la ley que da a otros/as sus mismos derechos, prefieren gozar del beneficio del poder abusivo, pero ese es ya un problema moral, al que no es ajeno este asunto (Olweus, 1994).

Dominar el principio de la reciprocidad no es sólo una cuestión de capacidad cognitiva, es, sobre todo, una cuestión de habilidad social. El ejercicio práctico de la reciprocidad se opone al *egocentrismo afectivo* (yo merezco más, yo lo hice mejor, yo no lo hice, él chilló más), pero requiere la fuerza moral de exigir lo mismo que se oferta en la relación social con los iguales. La vida social de los chicos y chicas está plagada de incumplimientos de la ley de reciprocidad con sus iguales, por razones que abarcan, desde la inmadurez cognitiva, a la deficiente capacidad social para mantener el punto de vista, arriesgándose a perder amigos/as o favores (Ortega y Mora-Merchán, 2008).

Los escenarios de la vida en general y de la escuela en particular, producen homogeneidad en el estatus social y, al mismo tiempo, la variedad de roles que se despliegan en los grupos, el tipo de comunicación que se desarrolla y los valores morales que se establecen, favorecen unos determinados procesos de aprendizaje social.

El aprendizaje social, que tiene lugar dentro de los microsistemas de iguales como es un aula, sacraliza comportamientos sociales y convenciones que llegan a ser considerados por sus miembros como propios (Ortega, 2000). Esto proporciona la creencia de que se trata de su más genuino sistema social de referencia individual. En el devenir cotidiano de la convivencia, los iguales incluyen pautas de comportamiento y actitudes que, cuando son coherentes con los valores morales que una sociedad considera justos, o se desvían relativamente poco, pueden aportar esquemas a seguir, que reafirman en el chico/a la seguridad personal, mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia; pero que, cuando se alejan mucho de las convenciones sociales, pueden convertirse en un proceso peligroso para la socialización: es lo que ocurre con el aprendizaje de modelos excesivamente agresivos o francamente violentos (Echeberúa, 1994).

El niño/a que se acostumbra a dominar a los otros/as, aprende a medir sus actos con una regla trucada, porque la capacidad de autocrítica no es un proceso ni natural, ni muy presente en el ambiente; y su percepción de la reciprocidad social se va haciendo más borrosa y ambigua. El niño/a que empieza a tener relaciones de prepotencia y excesivo dominio, sobre todo si esto va acompañado del vínculo social con otro/a, que

acepta la sumisión, empieza a poner en peligro el vínculo de la reciprocidad, lo que es un indicador de que van a aparecer malas relaciones interpersonales y, seguramente, inmediatos problemas de violencia o maltrato escolar (Díaz-Aguado, 2006; Ortega, 2000).

Es por esto que hay que conceder una importancia fundamental a las habilidades socio-emocionales y a la educación emocional como pilares para prevenir y disminuir la problemática relacionada con todo tipo de situaciones de agresividad entre iguales hasta tal punto que se diseñará un programa de intervención con estas estrategias como base.

En el presente trabajo, incluyendo la intervención, se usará la palabra violencia como una manifestación de la agresividad fuera de control (Sanmartín, 2004), lo que provocará que se utilicen prácticamente como sinónimos. Asimismo, se entenderá como agresión, aquel comportamiento efectuado con la intención de causar daño a otra persona como un fin en sí misma (hostilidad) o como un medio para conseguir algún otro fin (agresión instrumental) (Leyens, 1982). Finalmente, usaremos el término acoso escolar (o bullying) si un alumno/a es agredido o se convierte en víctima al estar expuesto/a, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno/a o varios de ellos/as (Olweus, 1998). El mismo autor define “acción negativa” (nombrado en el trabajo también como conducta agresiva) cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hierde o incomoda a otra persona.

Una vez aclarada la terminología básica relacionada con los fenómenos estudiados, es necesario profundizar en cómo evoluciona la conducta agresiva a lo largo de la infancia, así como algunas de las teorías fundamentales que explican su origen, objetivos fundamentales del siguiente capítulo.

CONTENIDO

CAPÍTULO 2. LA AGRESIVIDAD: EVOLUCIÓN Y TEORÍAS EXPLICATIVAS

2.1. Introducción

2.2. Evolución de la conducta agresiva

2.3. Teorías explicativas sobre la agresividad

2.3.1. Teorías clásicas sobre la violencia

2.3.1.1. Teorías instintivistas

2.3.1.2. Teorías biologicistas

2.3.1.3. Teorías del impulso: teoría de la agresión –
frustración

2.3.1.4. Teorías del condicionamiento: clásico, operante y
aprendizaje social

2.3.2. Modelos actuales

2.3.2.1. La psicopatología evolutiva: teoría del apego

2.3.2.2. Modelos cognitivos

2.3.2.2. El modelo ecológico

2.3.3. Algunas conclusiones sobre las teorías explicativas de la
agresividad

2. LA AGRESIVIDAD: EVOLUCIÓN Y TEORÍAS EXPLICATIVAS

2.1. INTRODUCCIÓN

La agresividad es una conducta que ha suscitado mucho interés tomando como punto de partida la edad, entendiendo su importancia no circunscrita únicamente al periodo de la adolescencia.

En este capítulo se analizará que, según diferentes autores, la agresividad infantil tiene unas características específicas y diferentes de otros momentos evolutivos en la vida de las personas, debidas precisamente a su nivel de desarrollo.

A continuación de esta breve reseña sobre la evolución de la conducta agresiva, se expondrán algunas de las teorías fundamentales que explican el origen de la agresividad, dividiendo éstas en dos grandes grupos. Por un lado, las teorías clásicas que, aunque en el terreno de la investigación ya no están muy vigentes, sí se reflejan en el campo de la intervención, al explicar científicamente modelos de regulación de la convivencia, tales como el punitivo, como se muestra en el capítulo cinco. Por otra parte, se profundizará en los modelos explicativos actuales que dan lugar a un marco de referencia más adecuado para el tipo de intervención global e integrador que se plantea en el presente estudio.

2.2. EVOLUCIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA

La agresividad tiene manifestaciones diferentes según el momento del desarrollo evolutivo: la valoración de la presencia de un comportamiento antisocial debe tener en cuenta el nivel del desarrollo del niño/a, ya que algunos comportamientos agresivos son característicos de un momento o edad y pueden parecer inapropiados en otra (Cerezo, 1998).

La conducta agresiva es mucho más frecuente en los primeros años, y posteriormente declina su frecuencia (Maccoby, 1980, citado en Serrano, 1996:68). El nivel máximo se da, aproximadamente, a los dos años, a partir de los cuales disminuye hasta alcanzar niveles más moderados en la edad escolar. Esto es porque cuanto más pequeño es el niño/a, más vigorosamente exige la satisfacción inmediata de todo lo que quiere, y utiliza cualquier medio para eliminar los estímulos indeseables. Las primeras manifestaciones agresivas tienen mucho de azarosas y están poco dirigidas, pero a medida que el niño/a va creciendo éstas se van focalizando en objetivos concretos y se orientan hacia la hostilidad y la venganza (Baron, 1977).

Una de las mayores muestras de agitación en los niños/as son las rabietas, y éstas cumplen objetivos según la edad del niño/a. En los niños/as que tienen menos de un año suelen ser provocados por la ausencia de cuidados, y por tanto actúan como modos de llamar la atención para satisfacer sus necesidades de cuidado, alimentación o compañía. Su finalidad es reducir la tensión. A los dos años aparecen rabietas causadas por conflictos con la autoridad, al verse obligados a aceptar el principio de realidad que no siempre coincide con sus apetencias. Su finalidad es el control o dominio del objeto frustrante. Entre los tres y cuatro años, cuando está en pleno apogeo la autoafirmación y el negativismo, las manifestaciones agresivas se agravan y constituyen una forma de interacción casi habitual, con gestos desproporcionados como pataletas, lloros, golpes, etc. La agresividad pasa a ser un comportamiento reactivo que se traduce en rabietas muy intensas y, en algunos casos, duraderas. A partir de los cuatro años la agresividad surge como reacción a la frustración, cuando el niño/a encuentra obstáculos para satisfacer sus deseos. Esta agresividad se orienta hacia la persona o el objeto que el niño/a percibe como responsable de su insatisfacción (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Estos tipos de agresividad forman parte de los que Feshbach (1971, cit. en Cerezo, 1998:51) llama agresividad manipulativa y cumplen una función adaptativa, vinculada al crecimiento, a la relación del niño/a con el mundo que le rodea y la asunción de las normas que lo rigen. Por tanto, muchas de estas reacciones pueden ser consideradas como normales e incluso necesarias ya que suponen la exteriorización de un conflicto y el esfuerzo por resolverlo.

Cuando se dice que un niño o niña mayor es agresivo se está diciendo que, entre otras, tiene la misma frecuencia de conductas coercitivas que el/la niño/a de dos o tres años. Hacia los cuatro años, empiezan a disminuir sustancialmente la destructividad y los intentos de humillar a otros/as. Hacia los cinco años, la mayoría de los/as niños/as emplean menos el negativismo, la rebelión o las acciones físicas de rechazo (Herbert, 1985, cit. en Serrano, 1996).

Así, de los cuatro a los siete años, la agresividad se manifiesta en forma de enojo, celos y envidia, en general se orienta contra los padres/madres y su finalidad es dar salida al conflicto de amor-odio que genera la internalización de las normas morales (Lorez, 1965). Generalmente el objeto se desplaza hacia un hermano/a o chivo emisario. Abundan los juegos agresivos. Para Feshbach (1971) sería el momento de la transición de la agresividad manipulativa, o instrumental como la hemos llamado en el capítulo anterior, a la agresividad hostil, caracterizada por el deseo de hacer daño.

Entre los seis y los catorce años van apareciendo diversas formas de agresión, como el enojo, fastidio, disgusto, envidia, celos, censura, etc. El objeto de las agresiones se amplía de los padres/madres a los hermanos/as, e incluso hacia el propio sujeto. La finalidad ahora es ganar, competir, asegurar la “justicia”, dominar los sentimientos. La racionalidad y el autocontrol cobran cada vez mayor eficacia, y son típicas la sublimación, la sustitución y la competencia (Field, 1981).

A partir de la adolescencia se va configurando la agresividad que conformará la edad adulta y que incluye toda la gama de sentimientos modificados de agresión que se experimentarán sobre todo en relación con las actividades, el trabajo y los deportes. El objeto recurrente de esta etapa es uno mismo, y la finalidad de mantener el equilibrio emocional, en relación a la autoestima (Serrano, 1996).

Para terminar y siguiendo a De Bolman (1974, cit. en Cerezo, 1998:52) podemos resumir lo más característico de los diferentes momentos evolutivos de la agresividad en la siguiente tabla:

Tabla 1: Aspectos evolutivos de la violencia (De Bolman, 1974).

Edad	Tipo	Objeto	Finalidad	Otras cualidades
Desde el nacimiento a los 6 meses.	Displacer indiferenciado.	Ninguno.	Alivio o reducción de la tensión.	Con inclusión de todo el organismo, sin que haya diferencia entre sí mismo y el objeto exterior.
Desde los 6 meses a los 2 años.	Rabia semidiferenciada.	Cualquier objeto frustrante, sea animado o inanimado.	Eliminación del objeto frustrante.	La diferenciación 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, etc.	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 motrices; 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 y el autocontrol cobran cada vez mayor eficacia; los niños pelean físicamente, las niñas verbalmente; son típicas la sustitución, la sublimación, la competencia.
De los 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.

Los destinatarios del presente trabajo se encuentran en la franja de edad “De 6 a 14 años”, ya que se centra en la Educación Primaria (6-12 años). Como se observa en la tabla, la finalidad de sus actos violentos se centra en ganar y competir, por lo que será fundamental trabajar en la cooperación y trabajo en equipo. También empiezan a dominar sus sentimientos, por lo que el control emocional será otra estrategia de trabajo esencial que usará nuestro programa de intervención, como se comprobará en el capítulo ocho.

2.3. TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE LA AGRESIVIDAD

Muchas preguntas sobre la naturaleza de la agresividad están todavía sin resolver. Sin embargo, una larga lista de estudios (Ahmad y Smith, 1990; Arora y Thompson, 1987; Besag, 1991; Cerezo y Esteban, 1992; Fernández García y otros, 1991; Olweus, 1973, 1978, 1979, 1991b y 1993; Ortega, 1994a y 1994b; Roland y Munthe, 1989; Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp, 1994; Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), han aportado una información importante sobre el problema

(frecuencia, formas, perfiles psicológicos, características diferenciales,...); pero no existe acuerdo respecto al paradigma conceptual desde el cual interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social de este fenómeno, ni sus implicaciones educativas de forma tan clara y precisa como la comunidad escolar empieza a exigirnos (Ortega, 1997).

La psicología, sobre todo la de raíz cultural individualista, sea naturalista o ambientalista, no dispone de un modelo teórico único y comprensivo que explique cómo se instala en el ser humano la violencia interpersonal (Sanmartín, 2004). Coexisten diferentes enfoques y teorías que tratan de explicar el fenómeno de la agresividad, lo que da cuenta de su complejidad y su irreductibilidad, por lo que no podemos optar por una explicación reduccionista y circunscrita a una corriente psicológica, sino considerar las aportaciones de todas ellas en la convicción de que cada una contribuye a explicar una dimensión del fenómeno (Cerezo, 1998).

La preocupación de los psicólogos por el fenómeno de la agresividad comenzó a sistematizarse a finales del siglo XIX con James (1890), quien lo definió como un instrumento, idea que ampliará más tarde Freud (1920) al considerarlo como un impulso innato, casi fisiológico. Pero hasta mediados del presente siglo no se publica la primera aproximación empírica al tema, la realizada por los psicólogos de Yale en 1939, que relacionan agresión con frustración (Dollard *et al.*, 1939). Frente a estas primeras posiciones biologicistas o mecanicistas de los primeros tiempos, aparecen las posturas de otros estudios de la conducta infantil que la consideran como resultado del aprendizaje de hábitos perjudiciales. Es decir, un niño/a cuya conducta agresiva es recompensada tiende a ser más agresivo que otro cuya conducta agresiva se vea castigada (Bandura y Walker, 1963).

La consistencia de la conducta violenta en diferentes situaciones, es interpretada de diferente manera desde los distintos modelos. Ello, y únicamente con intención explicativa, permite identificar diferentes propuestas, que determinados autores (Ballesteros, 1983 en Serrano, 1996; Cerezo, 1998; Mackal, 1983) agrupan en torno a sus causas, es decir, *endógenas y/o teorías activas* para las que el origen de la agresión

está en los impulsos internos de la persona (desde el psicoanálisis a los estudios etológicos y/o el modelo frustración - agresión) (Lorenz, 1965; Dollard *et al.*, 1939) como rasgo estable que se manifiesta en diferentes situaciones. Y, por otro lado, las *exógenas y/o teorías reactivas* para las que el origen de la agresión se ubicará en el medio ambiente que rodea al individuo, que sería el responsable de su aparición, siendo esta conducta por ello una reacción frente a sucesos ambientales o hacia la sociedad en su conjunto (desde la perspectiva cognitiva a la propuesta del aprendizaje social y el modelo transaccional) (Bowlby, 1985; Ainsworth, 1980; Bronfenbrenner, 1979) dentro de un contexto específico (familia, grupo de iguales, escuela o comunidad). En la actualidad, hay una tercera corriente que apuesta por combinar ambos elementos, dando lugar a modelos más complejos (Dodge, 1986; Huesmann, 1988).

En resumen, se puede afirmar que las diversas teorías formuladas sobre la agresión varían respecto de la importancia que otorgan a los factores biológicos en comparación con factores psicológicos, tales como el aprendizaje. Revisando las diversas explicaciones, se encuentra la tradicional controversia herencia - ambiente. Unos defienden que la agresión es un comportamiento innato, mientras otros defienden que se trata de un comportamiento adquirido a lo largo del desarrollo de una persona, como consecuencia de la influencia ambiental. Sin embargo, como indica Yela (1994), pretender demostrar que la única y verdadera causa del desarrollo depende de la herencia o del ambiente, es un problema sin sentido, debido a que ambos aspectos son muy importantes e interdependientes, y no pueden darse el uno sin el otro.

Así, las consideraciones teóricas sobre la agresión se han trasladado desde los modelos exclusivamente orientados a la persona a los modelos interactivos persona - situación. A continuación, se exponen someramente algunas de estas teorías explicativas de la agresividad clasificándolas según su vigencia actual desde las clásicas a las más actuales.

2.3.1. TEORÍAS CLÁSICAS SOBRE LA VIOLENCIA

En este apartado, se expondrán las teorías más clásicas sobre el origen de la violencia que, aunque poco vigentes en el campo de la investigación teórica, siguen usándose en la práctica educativa con los modelos de disciplina punitivos, como se verá en el capítulo cinco.

2.3.1.1. TEORÍAS INSTINTIVISTAS

Dentro de esta corriente, los instintos son los motores que guían las conductas individuales (McDougall, 1910; Freud, 1920; Lorenz, 1965). Estas teorías son las más antiguas y conocidas como perspectiva teórica concerniente a la violencia, tienen la visión de que tal comportamiento es un producto directo del instinto o de factores biológicos y, por tanto, forman parte inevitable de la naturaleza humana. De acuerdo con esta aproximación general, la violencia ocurre porque los seres humanos están genéticamente o constitucionalmente “programados” para tales acciones y, por tanto, es imposible erradicarla.

Dentro de estas teorías podemos distinguir la teoría psicoanalítica y la etológica que se expondrán a continuación.

A) TEORÍA PSICOANALÍTICA

Cabría encuadrar a autores tales como McDougall, quien en 1910, en su *"Introducción a la Psicología Social"* formuló el concepto de instinto hostil, que sería reemplazado con posterioridad por el concepto de instinto de muerte (Thanatos) desarrollado más tarde por Freud en su teoría dual del instinto, presentada en 1920 en su obra *"Más allá del principio de placer"*.

Freud (1920) vinculó la agresión a dos instintos primarios del ser humano, el instinto de vida (*Eros*) y el instinto de muerte (*Thanatos*), ambos estrechamente relacionados. Aunque en un principio considera que la agresión es el producto de la

represión del instinto de placer en el individuo (libido), más tarde vinculará la agresión con el instinto de muerte. La agresión sería el resultado de dirigir el instinto de muerte hacia el exterior, impidiendo la tendencia autodestructiva de la persona. De esta manera, para el psicoanálisis, la agresión es el mecanismo que mantiene el equilibrio entre los deseos de supervivencia y la tendencia destructiva, ya que permite canalizar la energía procedente del thanatos, y continuar con el desarrollo y preservación de la vida. Sus ideas básicas afirman que si la sociedad reprime la expresión de la agresividad innata del hombre, provoca su infelicidad y le lleva hasta su propia destrucción.

Más tarde, Freud (1930) utiliza un modelo hidráulico para explicar la personalidad, que se basa en la analogía de un líquido sometido a presión dentro de un recipiente. Si se añade algún elemento nuevo, aumenta la presión que ejerce el líquido sobre las paredes del recipiente, y aquel tenderá a salir al exterior por unos canales que existen para tal efecto, produciendo la disminución de la presión al menos durante algún tiempo. La expresión de la agresión se llama catarsis, y la disminución de la tendencia a agredir, como consecuencia de la expresión de la agresión, efecto catártico. Para Freud (1930), las pulsiones agresivas son innatas y forman parte de la estructura psíquica del ser humano.

B) TEORÍA ETOLÓGICA

Dentro de las teorías instintivistas, también se puede clasificar la teoría etológica que se expone a continuación.

Por su parte, los etólogos han utilizado sus observaciones y conocimientos sobre la conducta animal y han intentado generalizar sus conclusiones al hombre (Lorenz, 1965; Tinbergen, 1951; Eibl-Eibesfeldt, 1970). Con el conocimiento de que, en los animales, la agresividad es un instinto indispensable para la supervivencia, apoyan la idea de que la agresividad en el hombre es innata y puede darse sin que exista provocación previa, ya que la energía se acumula y suele descargarse de forma regular. Los etólogos (Lorenz, 1965) tienden a aceptar el modelo hidráulico para explicar la

agresión humana. Es decir, que al final igual que la anterior, los etólogos, terminaron utilizando la metáfora de los sistemas hidráulicos, como la caldera de vapor, para explicar por qué se desencadenaba la agresión, dejando sin resolver de una forma operativa cómo se originaba dicha conducta violenta y generando serias dudas de por qué se mostraban de una forma y no de otra. Sin embargo, para el psicoanálisis sería ocasionada por la tensión intra-psíquica (pulsión de vida versus pulsión de muerte), para la etología esta energía sería el producto de un esquema bioquímicamente preprogramado (Eibl-Eibesfeldt, 1970).

De acuerdo con la teoría etológica (Tinbergen, 1951) la agresión es claramente un instinto, y concretamente uno de los cuatro instintos superiores, siendo los tres restantes: hambre, sexo y miedo. Ese instinto se encuentra en los animales, y también en el hombre.

Esta teoría entiende por instinto (Tinbergen, 1951) un mecanismo innato del comportamiento biológicamente determinado que tiene su origen en la evolución filogenética y se ha transmitido por lo tanto hereditariamente. Existe pues en el hombre un impulso innato que le lleva a agredir a sus congéneres (Lorenz, 1965), y que determina toda una amplia gama de conductas destructivas, abarcando desde una pelea sin importancia entre niños/as hasta la guerra nuclear.

2.3.1.2. TEORÍAS BIOLOGICISTAS

Las teorías biologicistas explican la agresividad desde las deficiencias genéticas (cromosomas), hormonales (testosterona) y de los neurotransmisores (serotonina) (Kandel, Schwartz y Jessel, 1991; Mackal, 1983). Desde la explicación genética, la agresividad se atribuye a la presencia extra de un cromosoma Y (Wurtman, 1995). Otra explicación biologicista se relaciona con las hormonas (andrógenos, estrógenos...), asociando especialmente la agresividad con los niveles de testosterona. Por tanto, la agresividad se desencadena por una serie de procesos bioquímicos que se desarrollan en el interior del organismo y en el que las hormonas desempeñan una función decisiva, habiendo individuos que producen de forma natural una segregación excesiva de ciertas

hormonas relacionadas con la agresividad (Virkkunen, 1994). Y en tercer lugar, se destaca el papel mediador de los neurotransmisores en la actividad agresiva, especialmente la serotonina (Marazzitti *et al.*, 1993). Los procesos bioquímicos, neuronales y hormonales son fundamentales en las conductas agresivas pero también en todo el comportamiento humano y en la vida misma; dichos procesos son reacciones del propio organismo ante los estímulos.

2.3.1.3. TEORÍAS DEL IMPULSO: TEORÍA DE LA FRUSTRACIÓN - AGRESIÓN

Como resultado de las teorías psicoanalíticas, y de la importante emergencia de los modelos ambientalistas, surge una explicación intermedia entre lo interno y lo ambiental. Se trata de la llamada “teoría de la frustración-agresión”.

La teoría propuesta por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), postula que la agresión es la respuesta a la frustración, es decir, cuando a un sujeto se le plantea un obstáculo que le impide satisfacerse, esto le provoca frustración y ésta ocasiona agresión como una respuesta instintiva.

Consideran la frustración como el resultado del bloqueo de las metas que el sujeto desea conseguir, y la agresión como la respuesta fruto de la interferencia de esas metas. La conducta agresiva, por tanto, sería la consecuencia del impulso provocado por la frustración, producto de la contradicción entre los intereses del sujeto y las demandas del entorno.

La hipótesis de la frustración-agresión de Dollard y otros (1939) plantea que el comportamiento violento es inevitable, siendo consecuencia directa de una frustración previa y a la inversa: *“la ocurrencia del comportamiento violento siempre presupone la existencia de frustración y al contrario, la existencia de frustración siempre conduce a alguna forma de violencia”* (Dollard *et al.*, 1939: 155). La frustración es definida como el acto de bloquear a alguien, la ganancia de una gratificación esperada, de manera que

cuando la gente se frustra, responden violentamente. Por otro lado, la violencia es definida como una conducta o acto cuyo objetivo es dañar a un organismo.

La noción, desde esta perspectiva, de que los seres humanos están motivados a comportarse violentamente, no por instintos sino por impulsos internos instigados por estímulos externos, como las experiencias de la frustración, podría proporcionar una base para el control del comportamiento violento.

Sin embargo, gracias a los distintos estudios, pruebas y experimentos (Berkowitz, 1962, 1989, 1993; Rule, Taylor y Dobbs, 1987; Diener e Iran-Nejad, 1986; James, 1989) se demostró que la frustración no es un precursor inevitable para la violencia y la violencia no es una consecuencia inevitable de la frustración (Davitz, 1952). Aunque es necesario resaltar que esta formulación teórica fue la primera en cambiar el foco de atención en los factores explicativos de la violencia internos y comúnmente invariables, hacia factores externos y potencialmente controlables. En la actualidad, se concibe la frustración como uno de los potenciales instigadores del comportamiento violento, y la respuesta de un individuo a la frustración se piensa que está determinada básicamente por el aprendizaje social y por los factores cognitivos (Berkowitz, 1996).

En este momento, los revisionistas de esta perspectiva (Berkowitz, 1962, 1989) señalan que la frustración no siempre dirige o guía la violencia pero mantienen la hipótesis de que la frustración es una fuente de activación. Es decir, que puede instigar a la violencia pero de forma indirecta, activando disposiciones que ya existen en el individuo que va a agredir y que pueden ser a favor de la conducta violenta o, por el contrario, instigar a la persona a responder de una manera alternativa a la violencia.

La teoría actualizada de la frustración-agresión, propuesta por Berkowitz (1989), es una integración de los elementos más relevantes de la teoría original y la del aprendizaje social. Esta teoría propone que un facilitador como la frustración provoca aumento en la activación fisiológica y psíquica (ira, por ejemplo) del individuo, lo cual podría desencadenar en una conducta agresiva sólo si por aprendizaje social el sujeto ha

interiorizado unos códigos que le indican que dicha conducta es adecuada en tales circunstancias (Berkowitz, 1993).

2.3.1.4. TEORÍAS DEL CONDICIONAMIENTO: CLÁSICO, OPERANTE Y APRENDIZAJE SOCIAL

Dentro de las teorías conductistas que explican la conducta agresiva y la violencia cabe destacar las interpretaciones de la teoría del condicionamiento clásico, la del condicionamiento operante y la del aprendizaje social.

A) APRENDIZAJE POR CONDICIONAMIENTO CLÁSICO

La agresión puede aprenderse por asociación o condicionamiento clásico, cuando un estímulo se asocia a otro que provoca agresión intrínsecamente. Ciertos estímulos pueden actuar como claves o señales orientadoras de la agresión (Pavlov, 1927; Hull, 1943). La frustración, es decir, el bloqueo de actividades que le permiten a la persona conseguir una meta, provoca agresión, más aún cuando en el ambiente hay señales asociadas a la violencia como son las armas. No sólo la frustración, sino también la ira y los sentimientos negativos, cuando interactúan con estímulos condicionados a la agresión, refuerzan la violencia (Selye, 1956).

B) APRENDIZAJE POR CONDICIONAMIENTO OPERANTE

La agresión se aprende de forma directa mediante las contingencias de la conducta (condicionamiento operante) (Thordinke, 1935). Cuando la conducta agresiva es castigada, ésta se inhibe, mientras que cuando las conductas agresivas son recompensadas de distintos modos (alabanza verbal, recompensa material...), estas conductas agresivas aumentarán su probabilidad de aparición (Skinner y Holland, 1961).

La observación de un modelo que es recompensado por su conducta violenta tiende a disminuir las inhibiciones propias y habituales del observador/a para actuar de la misma forma violenta. Cuando en las escuelas la intervención de los profesores/as u otros/as alumnos/as ante la conducta agresiva de un alumno/a es muy limitada y se da una respuesta que no supone ninguna consecuencia seria para el agresor/a, deja vía libre para que los dos mecanismos expuestos hagan su efecto. La exposición a escenas de violencia no afecta a todos/as por igual ni siempre afecta en el mismo sentido. Es evidente que la influencia de los modelos puede ser grande, sobre todo, cuando es prolongada en el tiempo. La forma de ver el mensaje violento, la forma de procesarlo, la atribución o no de sentido a los hechos que se observan, los distintos tipos de recompensa que recibe el modelo, etc., modifican los efectos que pueden producir en el observador/a (Skinner, 1969).

C) APRENDIZAJE SOCIAL

Entre los años 50 y 60, en pleno auge del conductismo, surge la teoría del aprendizaje social como resultado de los trabajos de Bandura (1973, 1977) y sus colaboradores.

Esta teoría, desarrollada por Bandura (1977), integra los principios del condicionamiento clásico y condicionamiento operante para explicar el comportamiento humano (aprendizaje, mantenimiento y abandono de la conducta) y las corrientes psicológicas actuales donde prevalece el papel de la cognición (creencias, actitudes, pensamientos, etc.).

En contraste con las teorías del impulso e instintivas, las cuales ponen el énfasis en los factores internos que impulsan a la persona a actuar de manera violenta, la teoría del aprendizaje social se centra tanto en las influencias ambientales como en las influencias cognitivas y autorregulativas.

La teoría del aprendizaje social intenta ir más allá del conductismo que defendía que la conducta humana era fruto de la respuesta a los estímulos recibidos. Para estos

investigadores, el aprendizaje de conductas se produce siempre en un marco social (Bandura y Walker, 1963).

Sin negar la influencia de la biología y de los factores mediadores (provocación, frustración) en la respuesta agresiva, esta teoría argumenta que la agresión se adquiere por medio de la experiencia y, como toda conducta humana, es producto del aprendizaje del individuo (Bandura y Ribes, 1984). Las formas, frecuencias, situaciones que la evocan serían producto del aprendizaje, mientras que los factores mediadores configuran las posibilidades del individuo de que la conducta adquirida pueda ser ejecutada (Bandura, 1973).

Los planteamientos de la Teoría del Aprendizaje Social resultan importantes no sólo porque ofrecen una posible respuesta a la adquisición de la conducta agresiva, sino porque también permiten explicar por qué la conducta se mantiene a lo largo del tiempo (Bandura, Grusec y Menlove, 1966). Desde esta perspectiva, el aprendizaje puede realizarse de forma directa mediante ensayo-error, pero también a través de la observación de modelos y de la imitación. El mantenimiento de la agresión depende del reforzamiento directo de esa conducta y, en el caso del aprendizaje vicario, de las recompensas obtenidas por el modelo observado, que harán más o menos probable la imitación de la conducta (Bandura y Ribes, 1984).

Tanto la vida real, como la ficción (cine, televisión...), proporcionan al individuo situaciones en las que se observan diversos actos de agresión. La observación de estas conductas y también las consecuencias para quienes las realizan puede hacer creer que la agresión es buena ya que reporta beneficios para quien la utiliza, ya sean tangibles (conseguir un objeto que otra persona posee) o de una naturaleza más psicológica (conseguir la atención de los demás). El observador obtiene dos tipos de información a través de este proceso de aprendizaje: la forma de agredir y las consecuencias de esta conducta (positivas o negativas). El contenido aprendido puede ser incluido dentro de su repertorio conductual y, posteriormente, ser utilizado (Berkowitz y Rawling, 1963).

No obstante, es necesario tener en cuenta al menos cuatro factores a la hora de considerar el éxito o el fracaso del aprendizaje por modelado (Bjorkqvist, 1997):

- a) grado de similitud entre la situación en la que el modelo fue observado y la situación actual;
- b) grado de identificación entre el actor y el modelo;
- c) éxito o fracaso del modelo (condicionamiento vicario); y
- d) tiempo de exposición al modelo.

Un análisis comprensivo del comportamiento violento requiere la atención de tres fuentes (Bandura, 1977):

- ↪ La manera por la que dichas acciones son adquiridas.
- ↪ Los factores que instigan su ocurrencia.
- ↪ Las condiciones que mantienen su ejecución.

Según esta teoría, la violencia es un comportamiento social específico, que se adquiere y mantiene de la misma manera que otras formas de comportamiento social y que se desarrolla a través de procesos de aprendizaje. Es decir, *“las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta violenta, sino que pueden adquirirlos, bien por observación de modelos o por experiencia directa”* (Bandura, 1983:4). Aunque también se reconoce que los nuevos modos de conducta no se forman únicamente a través de la experiencia, sino que la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas violentas y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje (Bandura y Ribes, 1984).

Los teóricos del aprendizaje social (Bandura y Walker, 1963; Bandura, 1973, 1977, 1983; Bandura y Ribes, 1984) explican que el comportamiento violento se adquiere por:

- ❖ *Factores biológicos:* aunque la teoría del aprendizaje social enfatiza el rol del aprendizaje observacional y la experiencia directa en la adquisición de las respuestas violentas, no ignora la contribución de factores biológicos. Cualquier

actividad motora, en una acción violenta, depende de mecanismos básicos neuropsicológicos (Bandura, 1983). Mientras que la fuerza física puede ser un determinante importante en los animales, más que en los humanos, los factores sociales son mucho más importantes en el proceso de selección humana.

- ❖ *La experiencia directa:* otro camino por el cual los individuos pueden adquirir una amplia variedad de respuestas violentas, es a través de la recompensa directa de dicho comportamiento violento, recibiendo refuerzos o castigos por su conducta. Es decir, que recibiendo un refuerzo tras la conducta violenta, aumenta la probabilidad de que actos similares se repitan en ocasiones posteriores (Bandura y Ribes, 1975).

- ❖ *Aprendizaje observacional:* mientras la experiencia directa parece jugar un rol importante en la adquisición de las repuestas violentas, Bandura (1973, 1983) sugiere que el aprendizaje observacional es incluso más influyente. Más tarde se indicarán cuáles son las fuentes de modelamiento de la conducta violenta.

Por último, desde esta teoría se afirma que la conducta violenta está controlada o regulada por sus consecuencias, pudiéndose modificar si alteramos los efectos que produce (Bandura y Mischel, 1965). En este sentido, la violencia tiene un valor funcional muy distinto en cada persona y varían dentro del propio individuo, dependiendo de las circunstancias. Se destacan tres formas de control del reforzamiento (Bandura, 1963):

- 1) *Reforzamiento externo vicario:* proviene de fuentes externas para los individuos e incluye recompensas tangibles y castigos, elogio o reconocimiento social, aprobación o rechazo. También el éxito de la violencia hacia otros puede dar importantes recompensas tangibles.
- 2) *Reforzamiento vicario:* la violencia puede ser regulada por experiencias vicarias; por ejemplo, observando la recompensa o castigo consecuencia de la violencia de otros.

- 3) *Autorreforzamiento o consecuencias autoimpuestas*: las recompensas y castigos pueden ser autoadministrados, en consecuencia, los modelos de violencia pueden ser regulados por recompensas o castigos autoimpuestos. Los agresores pueden felicitarse ellos mismos por asaltos exitosos contra otros, autoalabándose y aprobando la realización de dichas acciones

Las investigaciones en el marco del aprendizaje social han aportado recomendaciones para alterar los efectos de ver la violencia en la vida real o en los medios de comunicación y reducir la violencia subsiguiente (Bandura, Ross y Ross, 1963; Bandura y Mischel, 1965; Steuer, Applefield y Smith, 1971; Stein, Friedrich y Vondracek, 1972), así como los medios para fomentar alternativas prosociales efectivas para la violencia y cómo prevenirla (modelamiento, *role-playing*, entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento, *feedback* sobre la conducta y autoinstrucciones).

Bandura (1977) señala que principalmente aprendemos por la observación de otros modelos ya sean éstos imágenes o cualquier forma de representación. Este modelamiento se va a dar por medio de los agentes sociales y sus diferentes influencias entre las que deben destacar:

1. *Las influencias familiares*. Éstas se dan dentro de las interacciones entre los miembros del hogar. Los modelos principales vienen a ser los padres y las personas mayores (abuelos/as, tíos/as, etc.). Ello es importante en la socialización del hijo/a menor, ya que va a estar ligado a los estilos de apego que se estructura en los niños/as. En este caso se afirma que los padres son los principales modeladores, ya que éstos a través de sus conductas que, principalmente, son de imposición y dominación configuran en los hijos/as pautas agresivas tanto en la palabra como en las actitudes como cuando repiten lo mismo con sus compañeros/as de escuela. En este sentido, hay numerosas investigaciones de acuerdo con este punto (Baumrind, 1978; McCord, 1979; Olweus, 1980; Loeber y Dishion, 1983; Perry y Bussey, 1984; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984; Patterson, 1986).

2. *Las influencias subculturales.* La subcultura viene a ser el grupo de personas con creencias, actitudes, costumbres u otras formas de comportamiento diferentes a los dominantes en la sociedad, si son partícipes de ésta entonces tal influencia va a ser determinante en la adquisición de patrones agresivos. Y es así como la misma sociedad se convierte en cómplice de estas agrupaciones, pues la concibe y trata de discriminar. Sucede que la mayor parte de las personas que han instalado este tipo de aprendizaje en su organismo adoptan unas pautas agresivas que se afianzan más con la existencia de grupos minoritarios que ejercen su voz a través de la violencia (Paul y White, 1990; O'Brien y Bierman, 1988; Buhrmester, 1990).

3. *Modelamiento simbólico.* Los estudios nos indican que no solamente por medio de la observación y experiencia directa con algo tangible nos da ciertas pautas modeladoras que generan agresión, sino también toda imagen que pueda actuar como estímulo llamativo en un determinado contexto, siendo los principales la televisión e Internet. La principal información que genera conductas agresivas son los temas violentos, segregacionismo, pornografía, etc. De hecho, se han nombrado en la página anterior numerosas investigaciones que nos aportan datos de algunos efectos nocivos de la exposición a contenidos negativos en los medios de comunicación y cómo prevenirlos.

La teoría del Aprendizaje Social ha pasado por diversas reformulaciones, estando en la actualidad englobada dentro del modelo cognitivo social que se expondrá en el apartado correspondiente.

2.3.2. MODELOS ACTUALES

Gracias a la herencia de los modelos clásicos que se acaban de analizar y a los resultados de las investigaciones que se han realizado, en la actualidad se consideran predominantes en el estudio del origen de la agresividad: la teoría del apego, los modelos cognitivos y el modelo ecológico. Todos ellos se expondrán a continuación.

2.3.2.1. LA PSICOPATOLOGÍA EVOLUTIVA: TEORÍA DEL APEGO

La teoría del apego constituye una de las construcciones teóricas más sólidas dentro del campo del desarrollo socioemocional. Desde sus planteamientos iniciales, a finales de los 50, esta teoría ha experimentado importantes cambios y ha ido recogiendo las críticas (Casler, 1968; Waters *et al.*, 2002; Konstanje, 2008) y las aportaciones de distintos investigadores (Oliva, 2004; Stern, 2000; Marrone, 2001) que, lejos de debilitarla la han dotado de un vigor y una solidez considerable.

La teoría Etológica del Apego intenta explicar la ontogénesis de las conductas violentas integrándose dentro de la Psicopatología Evolutiva (Cicchetti, 1987; Rieder y Cicchetti, 1989; Aber, Allen, Carlson y Cicchetti, 1989).

Esta teoría que parte de una perspectiva etológica tiene como tesis fundamental que el estado de seguridad, ansiedad o zozobra de un niño/a o un adulto es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto. En palabras de Bowlby (1985), la figura de apego no sólo debe estar accesible sino responder de manera apropiada dando protección y consuelo.

Esta teoría defiende tres postulados básicos (Cicchetti, 1989):

1. Cuando un individuo confía en contar con la presencia o apoyo de la figura de apego siempre que la necesite, será mucho menos propenso a experimentar miedos intensos que otra persona que no albergue tal grado de confianza.
2. La confianza se va adquiriendo gradualmente durante los años de inmadurez y tiende a subsistir por el resto de la vida.
3. Las diversas expectativas referentes a la accesibilidad y capacidad de respuesta de la figura del apego forjado por diferentes individuos durante sus años inmaduros constituyen un reflejo relativamente fiel de sus experiencias reales.

De acuerdo con la perspectiva de la Psicopatología Evolutiva (Cicchetti, 1989), el desarrollo se concibe como *“una serie de reorganizaciones cualitativas entre distintos sistemas conductuales, que siguen un proceso de diferenciación e integración jerárquica y a partir del cual se adquieren niveles de competencia (social, emocional y cognitiva) progresivamente más complejos”* (Díaz-Aguado, 1996:26). De esta manera, cuando el desarrollo se produce normalmente, la competencia que resulta de una adecuada solución de las tareas evolutivas críticas (Ainsworth, 1980), y aquellas competencias adquiridas en los niveles básicos (Ainsworth y Bell, 1970), permiten la adquisición de las competencias posteriores y quedan integradas en estas últimas, haciendo que el niño/a sea menos vulnerable a los efectos negativos de las diversas situaciones de riesgo social. Por el contrario, las deficiencias producidas en la resolución de una determinada tarea evolutiva y una inadecuada solución de estas tareas críticas, obstaculizan el desarrollo de las siguientes, considerándose como una condición de riesgo, ya que aumenta la vulnerabilidad del niño/a.

Los estudios realizados sobre los efectos de la violencia en los niños/as proporcionan un sólido respaldo a dicha teoría, ya que se ha encontrado que sus efectos dependen, en gran medida, de la edad en que se produce y de las oportunidades que el niño/a tiene para resolver las tareas evolutivas críticas a pesar de dicha violencia (Díaz-Aguado, 1996).

Bowlby (1969), uno de los autores más relevantes de este enfoque etológico y de la teoría del apego, afirma que el niño/a está programado genéticamente para relacionarse de forma positiva con el adulto que le cuida y asegurar así su protección y también la supervivencia de la especie. Según esta teoría, el apego es un vínculo, un lazo afectivo fuerte y duradero que se establece entre el niño/a y la persona más cercana a él/ella, que suele ser la madre; una especie de atadura invisible que no puede observarse directamente, que persiste en el tiempo, y que se mantiene en la separación y la distancia; por otro lado, las conductas de apego son las manifestaciones visibles del apego, conductas que favorecen la proximidad y el contacto, entre las que se cuentan la aproximación, el seguimiento, el abrazo, la sonrisa, el llanto o las llamadas. Dicho vínculo, va pasando por diferentes etapas y si éstas se desarrollan normalmente, el

resultado final es la creación de un vínculo afectivo sólido y duradero entre el niño/a y el adulto, que le permitirá desarrollar poco a poco una capacidad cada vez mayor para vincularse socialmente a otras personas. El niño/a construye un modelo interno de las interacciones sociales a partir de esa primera relación de apego, incluyendo lo que se puede esperar de uno mismo y de los otros (Egeland y Erickson, 1987; Crittenden, 1992; Bowlby, 1980). Por el contrario, se puede generar un modelo de apego inseguro si el cuidador/a no atiende a las demandas del niño/a de forma adecuada, desarrollando así una visión negativa del mundo que le lleva a conceptualizarlo como un lugar imprevisible, desagradable y hostil, ante el cual aprende a responder con retraimiento o conductas violentas.

El grupo de iguales puede no ser siempre generador de las consecuencias positivas, sino que puede contribuir al aprendizaje de la violencia (Roff, 1975; Roff y Wirt, 1984). Por ejemplo los adolescentes que pertenecen a pandillas y bandas de delincuentes en las que se recompensan unos a otros por realizar conductas ofensivas y destructivas. También pueden contribuir al surgimiento de conductas de rechazo y aislamiento que generan estrés e inadaptación escolar. O a la adquisición de tendencias de atribución hostil debido al tratamiento aversivo de sus figuras de apego que les conduce a un sentimiento de desconfianza, a la interpretación de una situación ambigua como hostil y a responder agresivamente. Si los compañeros/as califican esa situación como neutra o no hostil, pueden interpretar la agresión como injustificada, etiquetando al niño/a agresivo, situación que le lleva al rechazo, a manifestarle antipatía, desconfianza y a esperar lo peor de ellos/as, llegando a tratarlos con hostilidad abierta.

Se pueden distinguir tres tipos de apego según Schaffer y Emerson (1964). Estos investigadores realizaron en Escocia una serie de observaciones sobre sesenta bebés y sus familias durante los dos primeros años de vida. Este estudio puso de manifiesto que el tipo de vínculo que los niños/as establecían con sus padres dependía fundamentalmente de la sensibilidad y de la capacidad de respuesta del adulto con respecto a las necesidades del bebé.

Asimismo, Ainsworth y Bell (1970) pusieron de relieve que los niños/as exploran y juegan más en la presencia de la madre que ante la presencia de una desconocida. Estos resultados les permitieron afirmar que el niño/a utiliza a la madre como una base segura para la exploración, y que la percepción de cualquier amenaza activaba las conductas de apego y hacía desaparecer las conductas exploratorias. Estas diferencias les permitieron escribir los tres patrones conductuales que eran representativos de los distintos tipos de apego establecidos:

- a) *Niños/as de apego seguro*: usan a sus madres como una base a partir de la que comenzaban a explorar;
- b) *Niños/as de apego inseguro-avoidante*: se trataba de niños/as que se mostraban bastante independientes en la “situación del extraño”;
- c) *Niños/as de apego inseguro-ambivalente*: estos niños/as se mostraban tan preocupados/as por el paradero de sus madres que apenas exploraban en la “situación del extraño”.

Más recientemente se ha propuesto la existencia de un cuarto tipo denominado “inseguro desorganizado-desorientado”, que recoge muchas de las características de los dos grupos de apego inseguro ya descritos, y que inicialmente eran considerados como inclasificables (Main y Solomon, 1986). Se trata de los niños/as que muestran la mayor inseguridad. Cuando se reúnen con su madre tras la separación, estos niños/as muestran una variedad de conductas confusas y contradictorias.

Como conclusión, hay que señalar que los investigadores de este enfoque (Cicchetti y Schneider-Rosen, 1986; Cicchetti, 1989; Bowlby, 1985; Ainsworth, 1980) han destacado como tareas evolutivas básicas de la infancia las siguientes:

- a) *Establecer relaciones de apego*: tarea crítica de la primera infancia cuya función es generar los primeros modelos de interacción social y los mecanismos para enfrentar las situaciones de estrés, así como crear y fortalecer la seguridad básica.

b) *Establecer la autonomía y la motivación de eficacia*: tarea crítica de la etapa preescolar y escolar, siendo su objetivo desarrollar la capacidad para relacionarse con diferentes adultos, adaptarse a diversas circunstancias de forma autónoma, diseñar objetivos propios y esforzarse por lograrlos.

c) *Desarrollar la competencia socioemocional y la interacción con sus compañeros/as*: tarea crítica de toda la etapa escolar que tiene como meta fundamental la adquisición de la independencia, el intercambio desde una posición de reciprocidad y el aprendizaje de habilidades más sofisticadas como: negociación, cooperación, toma de perspectiva, etc., indispensables para un adecuado desempeño de los roles adultos.

La última tarea evolutiva tiene mucho que ver con el programa de intervención que se desarrolla en el presente trabajo, ya que se usan diversas estrategias y técnicas relacionadas con la educación emocional para desarrollar la competencia socioemocional de la muestra.

2.3.2.2. MODELOS COGNITIVOS

Estos modelos pretenden explicar la adquisición, mantenimiento, cambios en el desarrollo, y control y prevención de la violencia a través de los factores cognitivos, los cuales son adquiridos a través del aprendizaje y el desarrollo, que contribuyen a la percepción e interpretación de experiencias sociales que conducen a la violencia e interviniendo o mediando una respuesta individual violenta como respuesta a determinadas experiencias sociales (Pepler y Slaby, 1994).

Aunque los modelos cognitivos han compartido una serie de principios básicos, superponiéndose muchas veces entre sí, aún no han sido integrados en una única teoría (Bandura, 1986). A pesar de esta amalgama de teorías que se engloban dentro de los modelos cognitivos, este apartado se centrará en las dos que más han estudiado la agresividad. Básicamente los dos modelos cognitivos referidos proponen que los patrones de violencia están altamente gobernados por dos tipos de procesos: por

procesos cognitivos específicos o por mecanismos de procesamiento de la información social que el sujeto activa cuando entra en interacción con el medio ambiente. A continuación, se ampliará la información sobre cada uno.

A) MODELO COGNITIVO SOCIAL

En la actualidad, uno de los enfoques más importantes en el estudio de los componentes cognitivos de la agresividad es el Modelo de Respuesta Social Adecuada, teniendo como base el procesamiento de la información social, propuesto por Dodge (1986). El modelo sociocognitivo de la violencia se ha centrado principalmente en las siguientes tareas (Spivack y Shure, 1974; Dodge, 1980, 1986):

- a) Identificar los mediadores internos de la violencia (por ejemplo, reglas implícitas de la conducta, juicios sociales, atribuciones, justificación).
- b) Explicar cómo los procesos cognitivos mediacionales pueden servir para regular las respuestas agresivas (por ejemplo, decodificar e interpretar señales sociales, generar, evaluar, dar prioridad y representar respuestas comportamentales).
- c) Demostrar cómo el desarrollo y las diferencias individuales en la respuesta agresiva, en una situación social dada, pueden estar relacionadas con modelos particulares de pensamiento y habilidades (por ejemplo, inferir los motivos del comportamiento de otros, atribuir disposiciones estables a otros).
- d) Demostrar cómo modelos particulares de mediación o pensamiento pueden llevar a una relativa consistencia a través de las situaciones y estabilidad a través del tiempo en el comportamiento agresivo de un individuo. Es decir, se evidencia que la violencia es una conducta relativamente estable entre la población de niños/as y jóvenes a través del tiempo y de las situaciones, afirmando que dicha estabilidad se debe a experiencias de aprendizaje temprano.

De este modo, este modelo describe una secuencia de cinco pasos cognitivos que son necesarios para que una persona reaccione de forma eficaz (por ejemplo, de forma no agresiva) ante situaciones o estímulos sociales. Cada paso es un componente necesario pero no suficiente para responder adecuadamente. Estos pasos son (Muñoz, 2000):

1. *Codificación de las Señales Sociales*: incluye la búsqueda y focalización de la atención sobre la información social relevante.
2. *Interpretación de dicha información*: incluye darle significados a las señales que se han atendido.
3. *Búsqueda de respuesta*: implica la generación de varias respuestas posibles ante la situación,
4. *Toma de Decisión de Respuesta*: Se trata de escoger una respuesta después de evaluar las consecuencias potenciales de cada una de las posibles soluciones generadas.
5. *Actuación*: Elección y aplicación de la solución elegida.

Después de llevar a cabo una serie de investigaciones (Dodge, 1980; Dodge y Newman, 1981; Richard y Dodge, 1982), se encontró que los sujetos agresivos tenían problemas en todo el proceso puesto que:

- a. Recogen menos información antes de tomar una decisión acerca de las intenciones de otro niño/a.
- b. La interpretan sesgadamente, es decir, tienden a percibir intenciones hostiles en los otros/as.
- c. Generan menos soluciones que los no agresivos. Además dichas soluciones son más agresivas que prosociales o cooperativas.
- d. Evalúan más favorablemente dichas soluciones debido a que esperan más recompensas por comportarse agresivamente que siendo menos agresivos.
- e. Carecen de muchas de las habilidades (académicas y sociales) indispensables para obtener lo que desean por medios completamente pacíficos, cooperativos o prosociales.

Por tanto, las tendencias hostiles reflejan estructuras de conocimiento altamente accesibles; es decir, las inferencias de hostilidad se pueden derivar de esquemas cognitivos que se desarrollan a partir de encuentros repetidos con ambientes sociales hostiles y agresivos (Dodge y Frame, 1982; Dodge y Crick, 1990).

B) MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Otro modelo dentro de los cognitivos sería el de procesamiento de la información. Desde esta óptica se postula que los procesos de aprendizaje y los procesos de generación de estrategias desarrolladas por los niños y niñas, están influenciados por sus capacidades cognitivas y por los procedimientos que use para procesar la información. En resumen, los postulados más importantes de este enfoque son los siguientes (Huesmann, 1988):

1. La conducta social está controlada en gran parte por programas conductuales que se han aprendido durante los primeros años de desarrollo. Dichos programas se pueden definir como “guiones cognitivos” que están almacenados en la memoria y que son utilizados como una guía para el comportamiento y la solución de problemas sociales.
2. Un guión es el que indica qué eventos sucederán en el medio ambiente, cómo comportarse en respuesta a dichos eventos y qué resultados probablemente obtendrá de esas conductas.
3. Hay tres posibles situaciones en las cuales las diferencias individuales pueden afectar la conducta:
 - a. La situación objetiva es definida por el problema social y las señales presentes en el medio ambiente. Sin embargo, la interpretación de estas señales puede variar de un niño/a a otro dependiendo de su historia de aprendizaje anterior. Por ejemplo, una persona que interpreta el entorno como más hostil puede comportarse más agresivamente.

- b. Los contenidos almacenados en la memoria y los procesos característicos de esa información almacenada pueden hacer la conducta más o menos agresiva. Generalmente, soluciones más sutiles, menos directas y prosociales requieren una mayor búsqueda.
 - c. El pequeño evalúa cada guión que es recuperado para determinar si las soluciones sugeridas son socialmente adecuadas y si conseguirá la meta deseada. Se debe tener presente que diferentes niños/as pueden evaluar el mismo guión de forma muy diferente.
4. Un niño o niña inicia una interacción social con un estado emocional previo que está formado por componentes fisiológicos (factores estables como los neuroanatómicos, o transitorios como la dieta) y cognitivos. Este componente cognitivo está fuertemente influenciado por la historia de reforzamiento anterior y por las atribuciones que él hace de aquellos reforzamientos (Rubin y Krasnor, 1986). Los estados emocionales se pueden prolongar durante algún tiempo; por lo tanto, un niño/a puede entrar en interacción social con un estado emocional que no está relacionado con las señales situacionales del momento actual y que va a influir tanto en la discriminación de las señales que atiende como en la forma de evaluarías.
5. El resultado de la evaluación de las señales actuales será un estado emocional revisado. Dicho estado unido a las propiedades objetivas de la situación actual y a su evaluación cognitiva, determina qué guiones serán recuperados de la memoria para ejecutar un comportamiento. Todos los guiones recuperados no serán utilizados. Antes, el sujeto reevalúa el guión para saber si es adecuado o no, teniendo como base las normas sociales existentes que ha internalizado al respecto.
6. En términos generales, los guiones están almacenados en la memoria de la misma forma que las estrategias y programas que orientan la conducta intelectual; es decir, mediante dos procesos: a) Codificación inicial de la conducta observada y b) Ensayos repetidos. Es decir, para codificar una secuencia de conductas observadas como un guión, un niño/a primero deberá atender a la secuencia, de tal forma que señales o situaciones especialmente sobresalientes para el niño/a probablemente

serán más codificadas. También puede ocurrir que muchas de las secuencias observadas nunca lleguen a ser codificadas porque el pequeño las percibe como inadecuadas.

7. No es suficiente que un guión se codifique y se archive en la memoria para que pueda influir en la conducta futura. Para ello deberá ser recuperado y utilizado cuando se enfrente con un problema social. Así, un guión podría ser utilizado más fácilmente si las mismas señales específicas presentes en el medio ambiente en el momento de la recuperación fueron las mismas que estuvieron presentes en el momento de la codificación.
8. Este enfoque plantea que hay cuatro formas fundamentales en las que la conducta agresiva puede perpetuarse por sí misma, aún en el caso de que las consecuencias que se deriven sean objetivamente negativas (Huesmann y Eron, 1984; Huesmann *et al.*, 1984):
 - a. Evaluación falsa de los resultados.
 - b. Falta de habilidad para generar algún guión alternativo.
 - c. Alteración del esquema de evaluación para hacer la agresión más agradable.
 - d. Organización del medio ambiente para conseguir que la agresión sea más aceptable.

En definitiva, se puede afirmar los sujetos agresivos poseen un déficit en las habilidades de procesamiento de la información social, atendiendo selectivamente a las señales sociales que favorecen interpretaciones hostiles en una situación determinada, o porque desatienden aquellas señales que facilitarían una interpretación más exacta de escenarios no hostiles (Eron, 1987).

Por último, a continuación se expondrá el modelo en que se basará el presente trabajo: el modelo ecológico.

2.3.2.3. EL MODELO ECOLÓGICO

Otro de los modelos actuales que explican el origen de la agresividad es el modelo ecológico. La violencia es un fenómeno complejo, en el que están presentes como detonante factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos (Sanmartín, 2004). El modelo ecológico aglutina de alguna manera, diversas explicaciones de la violencia, constituyéndose en un modelo que incorpora distintos factores presentes en la situación de violencia y permite alcanzar la interacción sistémica de estos factores (Lacasa y García Madruga, 1997).

Muchos de los modelos teóricos anteriores no han explicado cómo el individuo se ajusta a una amplia variedad de sistemas sociales, extendiéndose desde la familia y el grupo de iguales, hasta la comunidad y la cultura. Cada una de estas fuentes de influencia necesita ser explicada y deben ser analizadas individualmente pero interrelacionadas entre sí, constituyendo un análisis social multifactorial o macroestructural, donde la variedad de contextos sociales son reconocidos como ingredientes importantes para un completo análisis de la violencia (Garbarino, 1985).

Uno de los autores más reconocidos de este enfoque es Bronfenbrenner (1979) el cual afirma: *“la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”* (Bronfenbrenner, 1979:40).

La perspectiva ecológica surge como un intento por integrar tres niveles de análisis teórico: el individuo, el nivel socio-psicológico y el nivel sociocultural. Se trata de una aproximación al estudio del desarrollo humano cuyo eje central es el análisis del proceso mediante el cual el organismo humano en crecimiento, realiza una acomodación progresiva a su medio ambiente inmediato y cómo esta relación está afectada por fuerzas que provienen de entornos físicos y sociales más remotos y mayores implicando

así a diversas disciplinas científicas: biológicas, psicológicas y sociales que intervienen en el complejo proceso evolutivo que finalmente convierte a un ser indefenso y dependiente en un adulto eficaz y autónomo (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980).

Este modelo consta de tres niveles de análisis: la relación entre el organismo y el ambiente, la interacción de sistemas solapados en los cuales los seres humanos se desarrollan y la calidad del ambiente. Es decir, la persona en desarrollo es una entidad creciente y dinámica que poco a poco va reestructurando el medio en que vive, ambiente que incluye entornos más amplios y sus respectivas influencias e interconexiones, siendo el lugar donde las personas pueden fácilmente interactuar cara a cara. La conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente, interacción entre el individuo y el ambiente que es bidireccional y recíproca. Esta influencia bidireccional puede influir sobre varias fuentes y cada una de estas fuentes puede influir sobre otra directamente (Ej. Desde la cultura a la familia, o desde la comunidad a la cultura) o indirectamente a través de otra fuente (Ej. Desde la cultura a la comunidad y a la familia). Bajo esta asunción, se reconoce que los niños/as pueden estar directamente influenciados por la comunidad, por ejemplo, y no sólo a través de la mediación de la unidad familiar (Feshbach, 1974; Belsky, 1980; Díaz-Aguado, 1996). Este modelo implica que los niños/as y adultos tienen vínculos directos tanto desde las fuentes culturales en una sociedad, como desde los servicios sociales o televisión. Esta visión está en contraste con una posición que asume que las influencias en los niños/as son necesariamente mediadas a través de la familia, la cual actúa como un amortiguador entre la comunidad y las influencias culturales.

Bronfenbrenner (1979) defiende una concepción topológica según la cual el ambiente ecológico está formado por una serie de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Por otro lado, Díaz-Aguado (2004a, 2006) apunta que en cada uno de esos espacios interactivos podemos encontrar factores de riesgo. Por tanto, es necesario exponer en qué consisten dichas estructuras junto con sus factores de riesgo:

- *Individual (Microsistema)*: Contexto inmediato en que se encuentra el individuo (p.ej. La familia, la escuela-aula, grupo de compañeros, etc.). Los factores de riesgo a este nivel serían: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres; falta de habilidades educativas de los padres para enseñar a respetar límites; escasa calidad de vida y dificultades educativas.
- *Relacional (Mesosistema)*: Conjunto de relaciones y procesos que ocurren entre dos o más contextos en los que se desenvuelve la persona (p.ej. relación familia-escuela). Los factores de riesgo a este nivel serían: el aislamiento de la familia de otros sistemas sociales y la carencia de apoyo social del que dispone la familia; pobres relaciones entre la familia, la escuela y el ocio.
- *Social (Exosistema)*: Los entornos en los que quizá el sujeto no participa directamente, pero que sí influyen en aquellos en los que éste se desenvuelve (p.ej., para los niños/as, el lugar de trabajo de sus padres, el círculo de amigos/as de sus hermanos/as mayores o los medios de comunicación). De los estudios sobre la importancia de los medios de comunicación en el origen de la violencia se concluye que (Eron, 1963, 1982; Singer y Singer, 1981; Huesmann y Eron, 1986; Eron *et al.*, 1972; Eron y Huesmann, 1984): (1) Los niños/as tienden a imitar lo que acaban de ver en televisión; (2) hay una relación significativa entre la cantidad de violencia vista durante la infancia en televisión y la cantidad de violencia ejercida en la vida adulta; (3) la influencia de la violencia televisiva a largo plazo depende del resto de relaciones del niño/a y del adolescente y de cómo interpretan lo que ven en televisión; (4) existe un riesgo de habituación ante la repetida exposición a la violencia, que contribuye a reducir la empatía hacia las víctimas.
- *Cultural y medioambiental (Macrosistema)*: Finalmente, y situándonos en un plano más distante pero igualmente importante, es necesario tomar en consideración la influencia de factores ligados a las características de la cultura y momento histórico-social. Es decir, serían correspondencias tanto en forma como en contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen a nivel de subcultura o de cultura en general, con cualquier otro sistema de creencias que apoye estas

correspondencias. Bronfenbrenner llama la atención sobre el siguiente aspecto: *“en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro-, el meso- y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro-, meso- y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales”* (Bronfenbrenner, 1979:27-28).

Por tanto, el modelo ecológico supone una herramienta conceptual que permite integrar conocimientos, examinarlos con una perspectiva particular, elaborar nuevas hipótesis y brindar un encuadre teórico a partir del cual se puedan elaborar estrategias de intervención en la comunidad (Caron, 1992).

La orientación ecológica en la intervención escolar que se plantea en este trabajo tiene por objeto la interacción de la persona y su ambiente. A la persona se la ve en permanente desarrollo y se concibe éste como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él.

Los planteamientos anteriores permiten afirmar que para lograr una aproximación más real y completa al fenómeno de la agresión se debe explorar al individuo con todas sus variables internas y externas, psicológicas, fisiológicas, sociológicas, éticas, así como todas las posibles interacciones e interconexiones que surjan con el entorno, a diferentes niveles, tal como lo sugiere la perspectiva ecológica.

2.3.3. ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE LAS TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA AGRESIVIDAD

A partir de lo expuesto anteriormente, se derivan las siguientes conclusiones para este trabajo de investigación:

- ✓ No se ha demostrado que exista ningún factor genético, biológico o fisiológico que provoque que una persona responda agresivamente.
- ✓ Las personas poseen una herencia genética que potencia que respondan de un modo u otro ante diferentes estímulos o situaciones. Estas reacciones pueden ser agresivas, pero también cooperativas o indiferentes.
- ✓ La agresividad como capacidad de respuesta forma parte del inventario de conductas de los seres humanos. La forma de canalizar y expresar dicha potencialidad depende de variables cognitivas, afectivas, culturales, etc., que la persona puede aprender a controlar.
- ✓ El pilar fundamental de la expresión de las emociones es la mutua interacción de variables personales (biológicas, cognitivas, emocionales, experienciales, etc.) con los factores socioculturales del entorno, interacción que determinará el funcionamiento psicológico de las personas a diferentes niveles.
- ✓ Las diferentes teorías y modelos que explican el origen y funcionamiento de la agresividad humana han recorrido un largo camino desde los enfoques innatistas, cuyo punto de partida es el propio individuo poseedor de un instinto, hasta las teorías del aprendizaje que niegan dicho instinto y ponen el énfasis, no en el individuo, sino en la sociedad y en el entorno que le rodea.
- ✓ Para concluir, se puede afirmar que no hay una única teoría que abarque el fenómeno complejo de la agresividad humana, ya que su origen tiene múltiples causas, su abordaje debe ser multidisciplinar. En todo caso, los modelos

conceptuales más adecuados para estudiar cómo se aprende la conducta agresiva son la psicopatología evolutiva, la teoría ecológica y los modelos cognitivos.

Por tanto, en este trabajo se va a considerar la escuela dentro de un modelo ecológico y global, en los que los implicados están interrelacionados entre sí y contextualizados en una sociedad concreta. Esto permitirá tratar en profundidad en el capítulo siguiente, los factores y características que tienen los involucrados en casos de agresividad entre iguales.

CONTENIDO

CAPÍTULO 3. CARACTERÍSTICAS DE LA AGRESIVIDAD ENTRE IGUALES

- 3.1. Introducción
- 3.2. Tipologías de conductas agresivas
- 3.3. Caracterización de los implicados en la agresividad entre iguales
 - 3.3.1. Agresores
 - 3.3.2. Víctimas
 - 3.3.3. Observadores
- 3.4. Factores de riesgo y vulnerabilidad
 - 3.4.1. Factores individuales de riesgo
 - 3.4.2. Factores familiares de riesgo
 - 3.4.3. Factores escolares de riesgo
 - 3.4.4. Factores socioculturales de riesgo
- 3.5. Efectos y consecuencias de la violencia y maltrato escolar
 - 3.5.1. Consecuencias para las víctimas
 - 3.5.2. Consecuencias para los agresores
 - 3.5.3. Consecuencias para los observadores

3. CARACTERÍSTICAS DE LA AGRESIVIDAD ENTRE IGUALES

3.1. INTRODUCCIÓN

Una vez delimitado la agresividad entre iguales como un concepto poliédrico (Sanmartín, 2004), se van a estudiar algunas de sus características.

En primer lugar, hay que profundizar en las formas que pueden adoptar la agresividad y la violencia. Es recomendable seguir un punto de vista global, ya que se puede afirmar que no existe una clasificación de las conductas agresivas que sea completa y admitida por todos los especialistas en el tema (Avilés, 2003; Ovejero, 2013).

A continuación, se estudiarán los rasgos que, a través de las investigaciones realizadas (Trianes, 2000; Cerezo y Esteban, 1992; Cerezo, 2001; Bisquerra, 2014; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Gómez-Bahillo, 2006; Ovejero, 2013; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Fernández, 1999), se le han atribuido a los implicados en la agresividad y violencia entre iguales: agresor/a, víctima y observador/a. Se comprobará que elaborar un perfil para cada uno de los roles es tarea ardua y casi imposible, ya que habrá agresores, víctimas y observadores con características que no aparezcan en dicho perfil y, por supuesto, no todos los implicados poseerán los atributos asignados íntegramente. A pesar de estas limitaciones en cuanto a la unanimidad de los datos, se elaborará un perfil global con los rasgos más frecuentes de los implicados.

Posteriormente, el capítulo proseguirá con el apartado dedicado a los factores de riesgo que hacen vulnerables a determinados niños y niñas. Esto supone aceptar la agresividad, violencia y maltrato como un fenómeno grupal producido en un contexto concreto que interviene de forma activa en dicho fenómeno.

Por último, se señalarán los efectos y consecuencias que tienen la violencia entre iguales para todos los implicados. Aunque los efectos más acusados y perjudiciales son

para las víctimas, los agresores y los observadores también son receptores de aprendizajes y hábitos negativos, con distintos síntomas y niveles de sufrimiento, que influirán en su comportamiento actual y futuro.

De hecho, es precisamente el poder intervenir de forma efectiva, e incluso preventiva, donde radica la importancia de conocer profundamente las características y factores que pueden favorecer el fenómeno de la agresividad entre iguales. Esto hará aceptar como paradigma un modelo ecológico en el que las características personales de los individuos interactúan con sus contextos de desarrollo psicosocial y que con la combinación adecuada puede originar episodios de violencia escolar.

3.2. TIPOLOGÍAS DE CONDUCTAS AGRESIVAS

Los actos violentos son complejos y diversos (Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Gómez-Bahillo, 2006; Ovejero, 2013; Defensor del Pueblo, 2007), por lo que se precisa una clasificación que ayude a esclarecer el problema y sirva de base para intervenir en ella.

Es necesario exponer una categorización desde una perspectiva holística del fenómeno, sin encasillarse en ninguna área especializada de investigación o actuación. Sin embargo, son pocas las clasificaciones de este tipo y ninguna es integral ni goza de la aceptación general.

Es destacable la clasificación usada en el Informe mundial sobre la violencia y la salud (OMS 2002, 2003) que divide a la violencia en tres grandes categorías según el autor/a del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva, tal y como se distingue en la Figura 1.

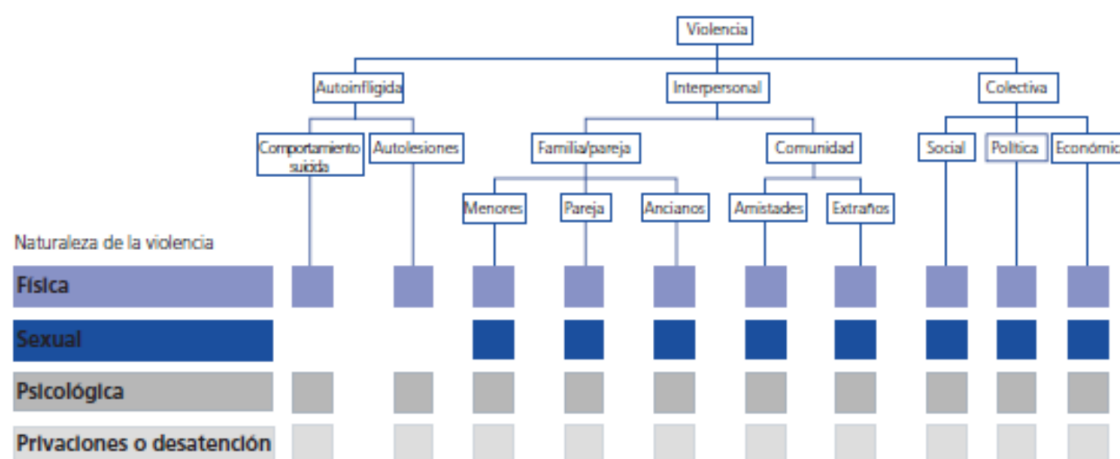


Figura 1: Clasificación de la violencia (OMS, 2002)

Como se puede observar, las tres categorías principales se subdividen para reflejar tipos de violencia más específicos: violencia dirigida contra uno mismo (que incluye los comportamientos suicidas y las autolesiones), violencia interpersonal (que incluye violencia en familia o pareja y en comunidad) y violencia colectiva (que puede ser social, política o económica). Esta clasificación tiene también en cuenta la naturaleza de los actos violentos, que pueden ser físicos, sexuales o psíquicos, o basados en las privaciones o el abandono, así como la importancia del entorno en el que se producen, la relación entre el autor/a y la víctima y, en el caso de la violencia colectiva, sus posibles motivos. Como se puede observar, la violencia en las escuelas estaría incluida en la violencia interpersonal comunitaria.

Dentro de la mencionada violencia escolar se pueden distinguir (Defensor del Pueblo, 2000, 2007):

- La violencia entre alumnado y profesorado.
- La violencia entre alumnado y padres.
- La violencia entre alumnos/as.

Aunque los mismos autores (Defensor del Pueblo, 2000, 2007) afirman que los dos primeros tipos no tienen apenas relevancia si lo comparamos con el tercero.

Ya centrados en la violencia escolar entre alumnos/as, según se desprende de la definición de Olweus (1998) las manifestaciones de maltrato son diversas: verbal, física, psicológica y social.

Por otro lado, Serrano e Iborra (2005) hacen una clasificación basada en las consecuencias del maltrato:

- ↪ *Maltrato físico*: acciones que, voluntariamente realizadas, provocan o pueden provocar daño lesiones físicas.
- ↪ *Maltrato emocional*: acciones (normalmente de carácter verbal) o actitudes que provocan o pueden provocar daños psicológicos.
- ↪ *Negligencia*: abandono o dejación de las obligaciones en los cuidados de una persona.
- ↪ *Abuso sexual*: cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.
- ↪ *Maltrato económico*: utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona.
- ↪ *Vandalismo*: violencia dirigida a propiedades con la intención de provocar su deterioro o destrucción.

En la misma línea se encuentra Garaigordobil y Oñederra (2010:40) que se centran en las formas que puede adoptar el *bullying*, añadiendo dos más a las clásicas ya estudiadas:

- ❖ *Físico*: conductas agresivas directas dirigidas contra el cuerpo, como pegar, empujar...o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad, como robar, romper, ensuciar y esconder cosas.
- ❖ *Verbal*: conductas como insultos, motes, hablar mal de otros, calumnias, burlas...
- ❖ *Social*: conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo, por ejemplo, no se le deja participar en juegos, se le margina, ignora,...

- ❖ *Psicológico*: son las formas de acoso que corroen la autoestima, crean inseguridad y miedo. No obstante, hay que tener en cuenta que todos los tipos o formas de *bullying* tienen un componente psicológico.
- ❖ *Ciberbullying*: consiste en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como internet (correo electrónico, mensajería instantánea o *chats*, páginas *web* o *blogs*) y el teléfono móvil. Es una forma de acoso indirecto en la que ni siquiera es necesaria la identidad del agresor (anonimato); también se usan imágenes grabadas a la víctima de forma vejatoria. Una de estas formas se llama *happy slapping*: se realizan grabaciones de agresiones físicas brutales o vejatorias que son difundidas a través del teléfono móvil o internet.
- ❖ *Dating violence*: es el acoso entre parejas de adolescentes, donde prevalece el chantaje emocional. Es considerado como la antesala de la violencia de género.

Al centrar el interés en las conductas constitutivas de maltrato en el ámbito escolar, se podrían exponer las siguientes (Bisquerra, 2014):

Tabla 2: Conductas constitutivas de maltrato (Bisquerra, 2014)

Tipo de maltrato	Directo	Indirecto
Maltrato físico	<ul style="list-style-type: none"> - Dar empujones - Pegar - Amenazar con armas... 	<ul style="list-style-type: none"> - Romper objetos de uno. - Robar objetos de uno. - Esconder objetos de uno...
Maltrato verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Insultar - Burlarse - Poner motes... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar mal de uno... - Difundir falsos rumores...
Maltrato social	<ul style="list-style-type: none"> - Excluir del grupo - No dejar participar... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ignorar - Ningunear...

Es necesario resaltar que no se hace referencia al maltrato psicológico, ya que se considera presente en todas las formas (física, verbal y exclusión social), debido a la repetición de las acciones que se prolongan en el tiempo y a la vejación que supone esta reiteración (Bisquerra, 2009, 2011, 2014).

La diferencia principal entre las formas directas e indirectas de maltrato es que en las directas el agresor/a se identifica claramente, mientras que en las indirectas el agresor/a suele permanecer en el anonimato.

Esta última clasificación es prácticamente igual a la dada en el Informe del Defensor del Pueblo (2000), aunque este último añade un tipo de maltrato mixto (físico y verbal) que incluiría: amenazar con el fin de intimidar, obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje) y acosar sexualmente.

Según los estudios de Furlong *et al.* (1996) (citado en Trianes, 2000:22), habría cinco tipos de violencia escolar según el tipo de situaciones producidas:

- ↪ *Bullying*: en la que habría situaciones como “gritar a otro palabrotas o maldiciones”, “agarrarte o empujarte”, “darte patadas o puñetazos” y “robarte propiedades personales, sin fuerza”.
- ↪ *Acoso físico y sexual*: en la que encontraríamos situaciones tales como “burlarse de tu raza”, “ser intimidado por la manera que te mira alguien”, “acosado sexualmente” o “implicado en conflictos étnicos o raciales”.
- ↪ *Daño relativo a las propiedades*: agrupando situaciones como “romper o dañar tus propiedades personales”, “robarte algo, por la fuerza” y “destrozar tus cosas vandálicamente”.
- ↪ *Violencia física grave*: con situaciones como “ser amenazado con un arma por alguien”, “ser cortado con un objeto afilado”, “ser golpeado en la cabeza o el cuerpo con un bastón o barra de metal”.
- ↪ *Violencia antisocial*: que presenta situaciones como “ser intimidado por pandillas” y “moleestado por gente que consume drogas”.

Siguiendo a Dot (1988; cit. en Cerezo, 1998:111) las conductas agresivas de los niños/as en el marco escolar pueden manifestarse de diversas maneras, pudiendo agruparlas en los siguientes epígrafes:

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

Otros autores, como Serrano (2006), proponen la siguiente clasificación sobre las diversas formas de agresión según su motivación:

- *Agresión encubierta*: sus manifestaciones no son claramente hostiles (ironía, celos, odio, gritos, resoplidos, etc.).
- *Agresión instrumental*: utilizan la agresión como medio para alcanzar otro fin más importante que el de causar daño a la víctima.
- *Agresión hostil*: provocada por el enojo ante una situación agresiva y su objetivo es reducir dicha estimulación. Es un comportamiento para causar dolor a alguien.
- *Agresión reactiva*: reacción de venganza contra un acto intencional o accidental.
- *Agresión intimidatoria*: aplicada a un ataque contra un compañero/a sin provocación previa.

Como ya se ha expuesto, hay numerosas y diversas clasificaciones de las conductas agresivas. Siguiendo a Ovejero (2013:21), se pueden resumir los diferentes tipos de maltrato escolar, atendiendo al criterio que se use para clasificarlo:

Tabla 3: Criterios de clasificación de maltrato escolar (Ovejero, 2013)

Criterio	Tipos de acoso
<i>Forma de maltrato utilizada</i>	<ul style="list-style-type: none">- Físico- Psicológico
<i>Características de las víctimas</i>	<ul style="list-style-type: none">- De género- Homofóbico- Racista- Hacia compañeros con necesidades especiales
<i>Lugar donde se produce el maltrato</i>	<ul style="list-style-type: none">- Tradicional- Electrónico
<i>Visibilidad del fenómeno</i>	<ul style="list-style-type: none">- Directo- Indirecto
<i>Motivación del agresor</i>	<ul style="list-style-type: none">- Acoso activo- Acoso reactivo

Una vez expuestos las distintas clasificaciones y tipologías, se pasará a profundizar en los perfiles de los implicados en las situaciones de agresión y maltrato escolar.

3.3. CARACTERIZACIÓN DE LOS IMPLICADOS EN LA AGRESIVIDAD ENTRE IGUALES

Hoy en día, el fenómeno de la violencia y el maltrato escolar se estudia como un fenómeno de grupo, en el cual la mayoría de los niños/as ejerce un papel determinado (Olweus, 1978, 1993, 1998; Pikas, 1989a; Perry, Kusel, y Perry, 1988; Mugishima, Kiyonaga, y Takahashi, 1985; Salmivalli *et al.*, 1996).

Elaborar perfiles que describan y definan a los implicados en la violencia escolar no es tarea fácil, ya que es imposible que incluyan todos los comportamientos, situaciones, características y actitudes de dichos sujetos. Por un lado, cada uno tiene

unos rasgos personales y particulares que no son comparables con los de otro, de modo que puede haber agresores/as, víctimas y espectadores con características que no se ajusten a su perfil. Por otro lado, los implicados no tienen por qué cumplir todos los aspectos de su perfil.

De hecho, existen tanto perfiles como investigaciones realizadas sobre este tema (Trianes, 2000; Cerezo y Esteban, 1992; Cerezo, 2001; Bisquerra, 2014; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Gómez-Bahillo, 2006; Ovejero, 2013; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Fernández, 1999). Aunque si bien es cierto que no existe unanimidad en todas y cada de las características personales de los implicados en la violencia escolar, sí existen una serie de rasgos muy frecuentes.

Destacar también que estudiar los intervinientes en el maltrato escolar, no solo sirve para describir a dichos sujetos, sino que se profundizará en su posicionamiento ante tales actos.

Stephenson y Smith (1987), en una de las primeras tipologías, distinguen cinco tipos de estudiantes implicados en el problema: agresores, agresores ansiosos, víctimas, víctimas provocativas y agresores-víctimas (*bully/victim*), tipo mixto, este último, también nombrado por Olweus (1978).

Sin embargo, esta clasificación presenta dos dificultades: se solapan algunas categorías entre sí y las tipologías de agresores ansiosos y víctimas provocativas representan unos porcentajes muy reducidos, con lo que se complica mucho su aplicación. Otros autores proponen varios tipos de víctimas: víctimas provocativas (Olweus, 1978, 1993; Pikas, 1989a), víctimas pasivas (Olweus, 1998), víctimas poco y muy agresivas (Perry, Kusel, y Perry, 1988); y de agresores: pasivos (Olweus, 1978), agresores de asalto, vengativos e inducidos (Mugishima, Kiyonaga, y Takahashi, 1985).

Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) plantean tres tipos de acosadores: inteligente, poco inteligente y acosador víctima; y tres tipos de víctimas: pasiva, provocadora e intimidador víctima.

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996), por su parte, distinguen seis tipos de implicados: agresor, reforzador del agresor, ayudante del agresor, defensor de la víctima, ajeno y víctima, incluyendo así los comportamientos de los espectadores.

Por otro lado, Ortega y Mora-Merchán (2000) establecen como tipología de los escolares implicados en los problemas de malos tratos a agresores, víctimas, agresores victimizados y espectadores.

Esta diversidad de tipologías de agresores y víctimas que se han descrito, junto con las dificultades de clasificación por falta de unidad, han provocado que la solución adoptada en este trabajo sea reducir los tipos a los tres principales: agresores, víctimas y observadores, eliminando los subtipos.

Así, siguiendo a Bisquerra (2014), se pueden definir tres tipos diferenciados de protagonistas:

- ⊙ *El agresor/a*: puede actuar solo, pero generalmente busca y obtiene el apoyo de un grupo pequeño de compañeros/as.
- ⊙ *La víctima*: a menudo se encuentra aislada. A medida que avanza el proceso de victimización va perdiendo los apoyos (amigos/as,...) que podía tener en un inicio.
- ⊙ *El grupo de iguales*: a veces los compañeros/as observan sin intervenir pero frecuentemente, por los mecanismos que operan en la dinámica del grupo, se suman a las agresiones. El grupo tiene el poder de minimizar o amplificar estas agresiones, lo que es necesario tener muy presente cuando abordemos la intervención.

Según el análisis de algunas de las investigaciones nombradas (Trianes, 2000; Cerezo y Esteban, 1992; Cerezo, 2001; Bisquerra, 2014; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Gómez-Bahillo, 2006; Ovejero, 2013; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Fernández, 1999), existen unas tendencias que

presentan los implicados, por lo que se puede describir un perfil global para los agresores, víctimas y espectadores en las situaciones violentas.

3.3.1. AGRESORES

Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011) indican que se entiende por agresor/a, aquella persona que causa daño en forma violenta o con fuerza a otro, en cualquiera de sus formas, quebrantando su derecho a ser respetado/a. Para Olweus (1993, 1998), una parte sustantiva de la definición del maltrato entre iguales se deriva de las características del maltratador, que son diferenciales respecto de otro tipo de conducta agresiva. Dichas características son:

- ↪ Son mayores a la media del grupo y/o físicamente más fuertes.
- ↪ Suelen ser principalmente chicos en la franja de edad de 11 a 14 años. Aunque señalaría siguiendo a Gómez-Bahillo (2006:38) que *“el género es una variable de carácter cultural, y en la manera en que se ha ido produciendo una igualdad de roles y de comportamientos entre chicos y chicas, los problemas en las relaciones grupales tienden a hacerse similares”*.
- ↪ Si son chicos tienden a la agresividad directa, tanto física como verbal. Si son chicas, tienden a la agresión indirecta, principalmente exclusión social.
- ↪ A menudo son agresivos o violentos con aquéllos que consideran débiles, cobardes o diferentes.
- ↪ Frecuentemente, son hostiles o desafiantes con los adultos aunque también se pueden mostrar muy simpáticos ante ellos si necesita evitar responsabilidades, aprendiendo a adularlo.
- ↪ Son impulsivos e impetuosos y se consideran líderes o pretenden serlo, de modo, que entre sus metas suele encontrarse ser respetado y admirado entre sus compañeros/as.
- ↪ Muestran necesidad de dominar a otros y pueden ser grandes expertos en manipular las relaciones sociales, de modo que se les considere populares y poderosos.

- ↪ No tienen por qué presentar inseguridad, ansiedad o baja autoestima, al contrario, pueden presentar una considerable autoestima.
- ↪ Tienen poca tolerancia a la frustración.
- ↪ Manifiestan escaso autocontrol en sus relaciones sociales y escasa empatía hacia sus víctimas.
- ↪ Suelen situar el origen de la motivación de la agresión en la propia víctima y se sienten provocados por ella. También los hay que infravaloran las consecuencias de sus actos y los ven como bromas o pequeñas molestias.
- ↪ Perciben el ambiente familiar con cierto grado de conflicto. Suelen ser hogares donde se vive una alta agresividad, violencia y falta de cariño con esquemas de dominio/sumisión.
- ↪ Hay una falta de normas y conductas claras y constantes en la familia que no le pone límites ni controla.
- ↪ Presentan una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar es bajo o mediocre conforme avanzan en la escolaridad.
- ↪ Adoptan conductas antisociales (vandalismo, alcohol, robos, drogas...) a una edad temprana y suelen tener “malas compañías”.

Una vez nombradas las características comunes encontradas en las investigaciones consultadas, se estudiará el perfil de las víctimas.

3.3.2. VÍCTIMAS

Las víctimas son las personas que sufren los episodios de maltrato. Según los estudios realizados (Olweus, 1993; Díaz-Aguado, 2004b; Fernández, 1999; Bisquerra, 2014) se pueden distinguir dos tipos de víctimas:

- a) La *víctima sumisa o pasiva* que se caracteriza por un patrón de reacción ansiosa o sumisa, combinada en los chicos con debilidad física.
 - ↪ Suelen ser más débiles que los alumnos/as que los intimidan.

- ↪ Pueden presentar algún rasgo saliente y/o estigmatizante como llevar gafas o tener sobrepeso o, por otro lado, pertenecer a otra raza o país.
 - ↪ Se muestran ansiosos e inseguros.
 - ↪ Tienen una baja autoestima y un pobre autoconcepto.
 - ↪ Se consideran tímidos, retraídos, sensibles, callados, prudentes y son bastante introvertidos.
 - ↪ Tienen un escaso autocontrol sobre sus relaciones sociales, debido a sus escasas habilidades sociales, principalmente, la asertividad.
 - ↪ Son poco populares, generalmente tienen pocos amigos/as y consecuentemente menos protección de los iguales y más posibilidades de ser rechazados.
 - ↪ Tienden a culpabilizarse y avergonzarse de las dificultades.
 - ↪ Cuando se sienten atacados, reaccionan llorando o alejándose, reforzando así las actitudes de sus agresores.
 - ↪ Perciben el ambiente familiar como sobreprotector, pasando gran parte de su tiempo de ocio en casa. Están muy apegados al hogar y son dependientes de sus padres.
 - ↪ Su actitud hacia la escuela es pasiva y pueden sufrir fracaso escolar o, en todo caso, cambios drásticos y repentinos en su rendimiento académico.
- b) La *víctima activa o provocativa*, tipo menos frecuente en los estudios que el anterior, caracterizado por una combinación de reacciones ansiosas y agresivas.
- ↪ Suelen ser físicamente más fuertes que la víctima típica.
 - ↪ También suele ser más activa, asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas.
 - ↪ Pueden responder violentamente cuando son insultados o atacados, aunque de forma ineficaz.
 - ↪ Muestran niveles altos de ansiedad y falta de autocontrol emocional.
 - ↪ Suelen tener problemas de concentración e incluso pueden ser estudiantes hiperactivos.
 - ↪ Se comportan de modo que causan tensión e irritación a los que lo rodean.

- ↪ Se les provoca con facilidad y ellos provocan a sus compañeros/as a su vez.
- ↪ Pueden tomar el rol de agresor/a o de agresor/víctima.
- ↪ Protesta con más frecuencia a sus profesores/as.

Una vez expuestos los perfiles de los dos tipos principales de víctimas aceptados en la mayoría de los estudios actuales, se estudiará el perfil de los observadores.

3.3.3. OBSERVADORES

Los observadores son alumnos/as que normalmente no participan directamente en los actos violentos pero presencian los hechos.

Es necesario destacar que los observadores son un grupo heterogéneo, cuya característica común es que observan o conocen los episodios de violencia, con distintos grados de implicación personal. Según el grado y tipo de implicación, se han distinguido hasta cuatro papeles diferentes (Trianes, 2000:27):

- ❖ *Activos*, si ayudan o apoyan al agresor. Hay autores (Salmivalli *et al.*, 1996) que este tipo de alumnado, lo incluyen como agresores “ayudantes”.
- ❖ *Pasivos*, si refuerzan al agresor indirectamente, por ejemplo, riéndose.
- ❖ *Prosociales*, si ayudan a la víctima.
- ❖ *Espectadores*, si no hacen nada.

Se ha demostrado (Olweus, 1998) que, en muchos casos, es el temor a convertirse en blanco de venganza del agresor/a o su grupo lo que retiene al alumno/a de ayudar e impide que haga algo para parar los actos violentos. Hay que estudiar más detenidamente las reacciones del alumno/a observador, relacionándolo con sus motivaciones, siguiendo los estudios de Smith y Thomson (1991; cit. en Cerezo, 2001:69):

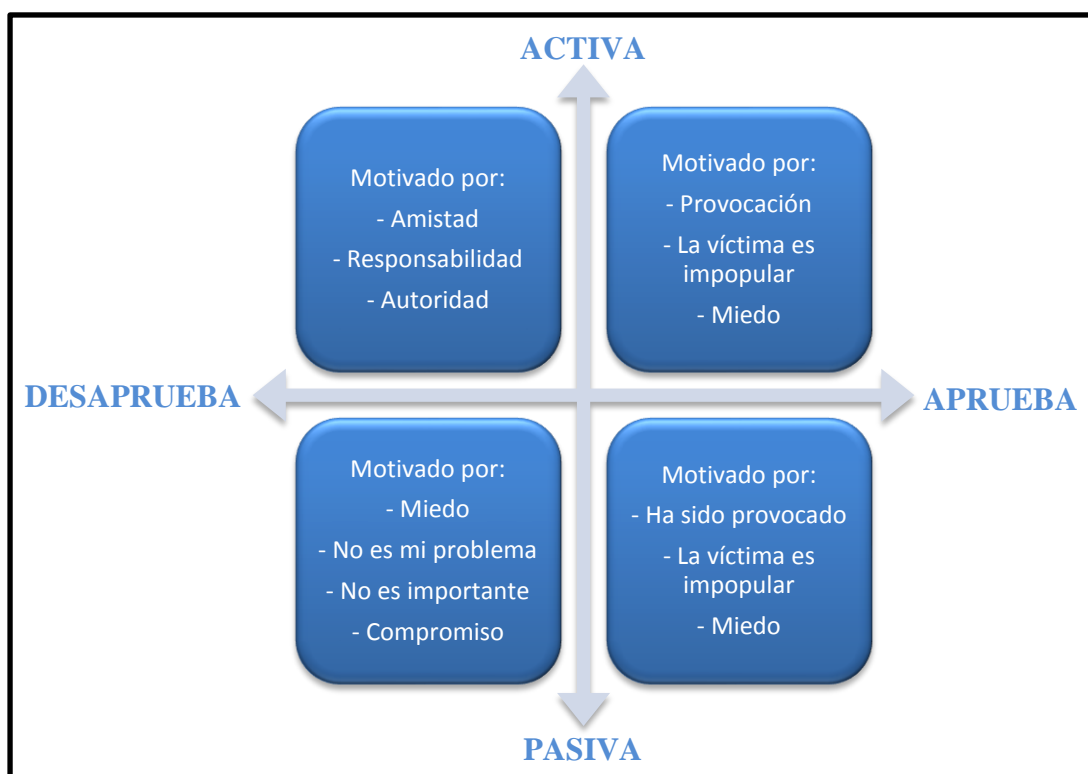


Figura 2: Posibles reacciones del alumnado observador (Cerezo, 2001)

Así pues, se deduce que desde una actitud activa se pueden aprobar o desaprobado las situaciones de agresión y victimización, generalmente movidos por la amistad hacia uno de los sujetos, el grado de responsabilidad que se atribuyan en estas circunstancias y los sentimientos de respeto a la autoridad o por temor ante las posibles reacciones adversas. Paralelamente, la actitud puede ser pasiva, es decir, tratar de no implicarse en el tema. Los motivos suelen estar asociados al miedo, a la escasa consideración con los problemas de los demás y, especialmente, a los mecanismos de interacción que se derivan de las situaciones socioafectivas.

Obviamente, la actitud más positiva de los observadores sería la activa de desaprobación ante las situaciones de victimización. Pero, por lo general, la respuesta suele ser pasiva o, en todo caso, activa de aprobación, con lo cual el agresor/a sale fortalecido/a y la víctima cada vez se encuentra más aislada.

Hasta ahora mismo, el papel de los observadores ha sido el menos estudiado, aunque las investigaciones más recientes (Salmivalli *et al.*, 1996; Ortega y Mora-

Merchán, 2000; Defensor del Pueblo, 2007) se interesan por él por dos motivos principalmente. Por un lado, por los efectos perniciosos que consigue en el grupo de iguales, ya que, aunque no haya implicación activa, se produce un efecto de insensibilización hacia la violencia, inhibición y retraimiento de ayudar y otras respuestas solidarias, que son más deseables en el afrontamiento de la violencia escolar. Por otro lado, porque el papel de los iguales es fundamental, no solo para la consecución de las situaciones violentas, sino sobre todo para su mantenimiento, ya que precisamente la aprobación, desaprobación o pasotismo del grupo, reforzará o inhibirá la conducta del agresor/a. Esto lleva a la conclusión de la necesidad de intervenir en todo el grupo y no solo con los considerados protagonistas: agresor/a y víctima.

A continuación, se muestran los factores que influyen en los implicados a la hora de convertirse en agresores/as o víctimas.

3.4. FACTORES DE RIESGO Y VULNERABILIDAD

Hay que recordar que las situaciones violentas y de acoso en el entorno escolar son un fenómeno grupal, por lo que no se puede reducir a la relación diádica agresor/a-víctima, olvidando el contexto en el que se produce.

Además, teniendo en cuenta la perspectiva ecológica en la que se centra el presente trabajo, es fundamental conocer la existencia de determinados factores múltiples y variados que pueden favorecer la aparición de conductas violentas y de maltrato, para de este modo, poder intervenir de forma efectiva e incluso preventiva. Se podría añadir que, en la mayoría de los casos, el origen de la violencia escolar no está en un solo factor sino en la interconexión de varios de ellos, dando lugar a un “modelo ecológico” en el que interactúan las características individuales y los contextos de desarrollo psicosocial de agresores y víctimas (Ovejero, 2013).

Olweus (1998) destaca como factores que favorecen o permiten las situaciones de agresión los siguientes:

- ❖ Situaciones de desfavorecimiento social y de pobreza que no son causas en sí, pero sí pueden actuar como caldo de cultivo donde se da una crianza menos satisfactoria y más conflictiva para los/as niños/as.
- ❖ Problemas en las relaciones familiares, que hacen que se vivan situaciones conflictivas entre los padres, situaciones de divorcio, alcohol, enfermedades, violencia doméstica, etc.
- ❖ Formas de educación en que no se proporciona suficiente carga afectiva a los/as niños/as, no reciben la suficiente atención y no interiorizan pautas claras de comportamiento.
- ❖ Actitudes y conductas personales en el ámbito educativo, especialmente del profesorado, de cara a la prevención y reorientación.
- ❖ En relación con las familias y alumnado observador resulta especialmente relevante su participación en las situaciones de intimidación, cada uno en su ámbito.

De este modo, numerosas investigaciones (Trianes, 2000; Serrano e Iborra, 2005; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Bisquerra, 2014) se han centrado en identificar y analizar estos factores de riesgo. A partir de dichas investigaciones, podríamos clasificar estos factores de riesgo y vulnerabilidad en cuatro tipos: factores individuales, factores familiares, factores escolares y factores socioculturales. Es necesario separar los tres primeros para agresor/a y víctima, ya que son sensiblemente diferentes. Sin embargo, hay que exponer los factores socioculturales globalmente, ya que no solo influye en los protagonistas: agresor/a y víctima, sino también en los observadores.

3.4.1. FACTORES INDIVIDUALES DE RIESGO

De acuerdo con el Defensor del Pueblo (2000: 21) se puede afirmar que *“las características o circunstancias personales de ciertos niños y adolescentes pueden ser factores de riesgo para que, en determinadas condiciones, se comporten de forma*

violenta con sus compañeros. Estas características, como la agresividad, la falta de control, las toxicomanías o el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de la vida, se han utilizado frecuentemente para explicar el fenómeno aquí tratado, pero no pueden aceptarse como causas únicas del maltrato. Algo semejante podría decirse respecto a ciertas peculiaridades de las víctimas, tales como su debilidad física o psicológica, baja autoestima, etc.”.

También es necesario señalar que existe una línea de debate abierta en este tema, ya que varios autores sostienen que muchas de estas causas son, en realidad, consecuencias, ya que las acciones que se van realizando, también van cambiando a la persona y la mayoría de los estudios se producen cuando ya han ocurrido episodios violentos.

Aun así, es necesario destacar algunos rasgos personales que es importante conocer, principalmente para la acción preventiva. Dichos factores individuales de riesgo para agresores y víctimas serían (Trianes, 2000; Serrano e Iborra, 2005; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Bisquerra, 2014):

A) Para el agresor/a:

- ⊙ Baja inteligencia emocional, entendida como la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad de regularlas (Bisquerra, 2014). Principalmente demostrado en la ausencia de empatía: incapacidad para reconocer el estado emocional de otras personas. Se suele cumplir la relación: a menor empatía, mayor agresividad.
- ⊙ Complejos con necesidad de autoafirmación y consideración social por parte de los demás.
- ⊙ Necesidad de estar con compañeros/as y miedo a la soledad, pero las relaciones sociales las interpreta en términos de poder-sumisión.
- ⊙ Impulsividad: falta de control de los impulsos que lleva a actuar y decir las cosas sin pensar. Ira incontrolada.
- ⊙ Egocentrismo: exagerada exaltación de la propia personalidad por la que la persona se considera el centro de atención.

- ⊙ Fracaso escolar: bajo rendimiento escolar, que puede llevar al absentismo y/o abandono escolar.
- ⊙ Consumo de alcohol y otras drogas.
- ⊙ No suele reconocer a la autoridad y transgrede las normas.
- ⊙ Trastornos psicopatológicos: trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno negativista desafiante y trastorno disocial); trastornos del control de los impulsos (trastorno explosivo intermitente); y trastornos adaptativos (trastorno adaptativo con alteración mixta de las emociones y el comportamiento).

B) Para la víctima:

- ⊙ Baja autoestima y autoconcepto pobre.
- ⊙ Baja popularidad entre sus compañeros/as, con los que no logra tener buenas relaciones por sus pocas habilidades sociales, especialmente la asertividad.
- ⊙ Excesivo nerviosismo, ansiedad y tendencia a los miedos.
- ⊙ Temperamento débil y tímido.
- ⊙ Características físicas, biológicas o culturales distintos a los de la mayoría: minorías étnicas, raciales y culturales.
- ⊙ Discapacidad.
- ⊙ Trastornos psicopatológicos: trastornos mentales leves, trastornos del estado de ánimo (trastorno depresivo), trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastorno negativista desafiante).

3.4.2. FACTORES FAMILIARES DE RIESGO

Ortega y Mora-Merchán (2000a) manifiestan que los factores familiares han sido de los más estudiados en su relación con el acoso escolar.

En este sentido, el Defensor del Pueblo (2000: 21) señala que *“el contexto familiar tiene indudablemente una importancia fundamental para el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Así, la estructura y dinámica de la familia, los estilos*

educativos de los padres y las madres, las relaciones con los hermanos, etc., son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que pueden convertirse bien en factores protectores o bien en factores de riesgo para que los niños o niñas se conviertan en agresores o víctimas en su relación con los iguales”.

Los factores familiares de riesgo referidos para agresores y víctimas serían (Trianes, 2000; Serrano e Iborra, 2005; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Bisquerra, 2014):

A) Para el agresor/a:

- ❖ Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias o, por el contrario, negligentes.
- ❖ Conflictos familiares, maltrato intrafamiliar, violencia doméstica.
- ❖ Grado de estructuración familiar.
- ❖ Poco tiempo compartido en familia.
- ❖ Pobres o escasos canales de comunicación y diálogo.
- ❖ Falta de vínculos sólidos emocionales y/o afectivos.
- ❖ Grado de tolerancia de la agresión.

B) Para la víctima

- ❖ Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias o, por el contrario, negligentes.
- ❖ Grado de estructuración familiar.
- ❖ Poca comunicación familiar.
- ❖ Sobreprotección de la familia con carencia de habilidades para enfrentarse al mundo. Dependencia emocional.

3.4.3. FACTORES ESCOLARES DE RIESGO

En el ámbito escolar se establecen las relaciones de los alumnos/as entre sí y de éstos con el profesorado (Defensor del Pueblo, 2000). La institución educativa, tanto en los aspectos estructurales como en su dinámica –en la que están incluidos fenómenos como aprendizajes agresivos por imitación, comportamiento de los profesores,

relaciones entre distintos componentes de la comunidad educativa— juega un papel esencial a la hora de explicar y, sobre todo, de prevenir los abusos entre iguales en dicho ámbito.

Los factores escolares de riesgo para agresores y víctimas pueden ser (Trianes, 2000; Serrano e Iborra, 2005; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Bisquerra, 2014):

A) Para el agresor/a:

- Políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas.
- Ausencia de transmisión de valores.
- Transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas.
- Falta de atención a la diversidad cultural.
- Contenidos excesivamente academicistas.
- Carencia de alternativas postacadémicas.
- Problemática del profesorado: vulnerabilidad psicológica, carencia de una metodología adecuada para el control de la clase, falta de consenso sobre estilos de enseñanza y normas de convivencia.
- Ausencia de la figura del maestro/a como modelo.
- Falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado.
- Estatus sociométrico de controvertido o popular en su clase.

B) Para la víctima:

- Ley del silencio: silencio e inacción que hay alrededor de una agresión entre iguales. El agresor/a exige silencio o se lo impone la propia víctima por temor a las represalias. Los observadores tampoco comunican los hechos por miedo, por cobardía o por no ser acusados de “chivatos”.
- Escasa participación en actividades de grupo.
- Pobres relaciones con sus compañeros/as. Estatus sociométrico de rechazado en su clase.
- Poca comunicación entre alumnado y profesorado.
- Ausencia de la figura de autoridad de referencia en el centro escolar.

3.4.4. FACTORES SOCIOCULTURALES DE RIESGO

Es necesario señalar que el maltrato entre iguales aunque se produce en la escuela, no puede ser explicado solamente mediante las variables relativas a unos u otros factores.

Así, junto a los aludidos hasta el momento, existen otros factores sociales y culturales que tienen su influencia en el fenómeno, que son necesarios analizar para tener un conocimiento total del problema.

Las creencias sociales sobre determinadas conductas en las relaciones entre menores, admitiendo comportamientos que se consideran normales entre ellos, permiten la aparición y el mantenimiento de juegos de iniciación y conductas violentas.

Por tanto, dichos factores son determinantes, tanto para el agresor/a como para la víctima como para los observadores a su vez, pueden ser (Trianes, 2000; Serrano e Iborra, 2005; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Bisquerra, 2014):

- ⌘ Presentación de modelos que asocian violencia con triunfo en el entorno: medios de comunicación, videojuegos, Internet,...
- ⌘ Baja calidad educativa y cultural de la programación televisiva.
- ⌘ Alta presencia de contenidos violentos en los programas de televisión y/o videojuegos que puede provocar deseo de imitación o actitudes de despreocupación.
- ⌘ Tratamiento sensacionalista de las noticias con contenido violento.
- ⌘ Situación económica precaria y desempleo.
- ⌘ Estereotipos sexistas, homófobos y xenófobos instalados en la sociedad.
- ⌘ Fanatismos religiosos e ideológicos.
- ⌘ Justificación social de la violencia como medio para conseguir un objetivo.
- ⌘ Modelo socioeconómico imperante: globalización ultraliberal, que se centra en consumismo desmesurado, individualismo, competitividad y beneficio personal.

3.5. EFECTOS Y CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA Y MALTRATO ESCOLAR

Se puede considerar víctima a toda persona que sufre injustamente, obviamente, en primer lugar, es este sufrimiento el que nos impulsa a intervenir, ofreciendo protección y seguridad (Bjorkqvist, 1997; Avilés, 2003; Fernández, 2007).

Sin embargo, es esencial tener en cuenta que las consecuencias del acoso escolar son perniciosas para todos los implicados, tanto para los que se encuentran en el rol de víctima, como lo que se encuentran en el rol de agresor/a, como el grupo de iguales en el que coinciden.

Siguiendo a Sullivan, Cleary y Sullivan (2005), se pueden constituir cinco niveles de propagación de las consecuencias del maltrato:

- *Nivel 1: Incidente.* Es cuando se produce el acto y el efecto es más intenso.
- *Nivel 2: Familia de la víctima.* El hecho provoca en ella una mezcla de sentimientos: rabia, deseo de venganza o no saber qué hacer.
- *Nivel 3: Observadores en la escuela.* Tienen sentimientos confusos e incómodos, pudiendo convertirse en víctimas terciarias de los hechos violentos.
- *Nivel 4: Resto de escolares que escuchan lo sucedido.* Aquí lo que más influye es el tipo de respuesta que ofrezca la escuela: hacer frente, no hacer frente o no hacer nada.
- *Nivel 5: La comunidad en general.* Aquí la responsabilidad de la escuela con la comunidad estriba en si protege a sus elementos más indefensos.

Los mismos autores proponen un modelo, llamado en espiral descendente (ver tabla 4), sobre las etapas en la intimidación que nos puede ayudar a comprender los efectos de la violencia escolar a corto, medio y largo plazo en todos los implicados. Ya que si intimidación llega a la última etapa, es más probable que los agresores provocan situaciones más dañinas con efectos más perjudiciales para todos.

Tabla 4: Etapas de intimidación "en espiral descendente" (Sullivan y otros, 2005, cit. en Ávila, 2013: 94)

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

Como se puede observar, para cada uno de los implicados, el proceso es muy diferente y el hecho de que los adultos conozcan bien las etapas de la intimidación lleva a, por un lado, conocer mejor qué está pasando y, por otro, diseñar acciones específicas según la etapa en la que se encuentre el agresor/a, víctima u observador/a. De este modo, las consecuencias descritas a continuación podrían ser disminuidas e incluso evitadas.

3.5.1. CONSECUENCIAS PARA LAS VÍCTIMAS

Como ya se ha comentado, las consecuencias más graves de la violencia escolar y las situaciones de maltrato son para las víctimas. Siguiendo a Ovejero (2013), los principales efectos del maltrato escolar sobre las víctimas son:

- a) *Físicos*: cefaleas, dolores de estómago, problemas de sueño, cansancio, pérdida del apetito, trastornos de la alimentación y somatizaciones de todo tipo.
- b) *Psicológicos*: miedo, angustia, arranques de cólera, ansiedad, inseguridad, reducción de la autoestima y autoconcepto, incremento del estrés, y el miedo a ir al colegio, síntomas depresivos llegando a veces a una clara depresión e incluso a veces al suicidio.
- c) *Escolares*: su autoimagen académica empeora, su motivación baja, desarrollan fobia a la escuela, el absentismo escolar aumenta, con lo que aumenta también la probabilidad de fracaso escolar al bajar su rendimiento académico.
- d) *Sociales*: soledad, bajo nivel de apertura y amabilidad, aislamiento, ostracismo e incluso rechazo social.

Es necesario remarcar lo perverso de estas consecuencias por los efectos devastadores que causan en la personalidad de quien lo sufre. En los estudios de Piñuel y Oñate (2006) se concluye que los niños/as acosados terminan padeciendo un problema que se retroalimenta a sí mismo, que explica que, frecuentemente, ni los educadores ni los padres sepan atajarlo a tiempo. Progresivamente, estas víctimas entran en una espiral de daño y reacciones secundarias al hostigamiento que reciben que provoca que el entorno les perciba como causantes de lo que les pasa. Este efecto atributivo, denominado “error básico de atribución” (Piñuel y Oñate, 2007), induce frecuentemente a que las personas que rodean tiendan a encontrar en los rasgos y características de la víctima, la evidencia de que las conductas de hostigamiento tienen alguna base objetiva.

Estos efectos perjudiciales nombrados devuelven a la víctima un *feedback* negativo que le demuestra que tienen razón aquellos que le acusan de ser tonto, débil, de no valer para nada, etc.

El niño/a víctima de maltrato escolar suele terminar aceptando que efectivamente es un mal estudiante, un mal compañero/a y una mala persona, desarrollando sentimientos de culpa que facilita el aislamiento social, ya muy mermado por los actos de acoso (Olweus *et al.*, 2007; Cerezo *et al.*, 2010).

Así, un niño/a normal se transforma en alguien que piensa que todo lo hace mal, que verdaderamente es un desastre y que los agresores/as tienen razón. El concepto negativo de sí mismo y la baja autoestima le acompañarán hasta la vida adulta, haciendo de él una presa fácil para abusos ulteriores en el ámbito laboral, doméstico, social, etc. Ante aquellos abusos o malos tratos futuros quedará inerme, indefenso y paralizado generándose en él/ella un daño psicológico a medio o largo plazo (Jares, 2001; Gómez Bahílo, 2006).

Pero, aunque los efectos sean más perjudiciales para las víctimas, es necesario ser muy consciente que también el agresor/a tendrá efectos y consecuencias a causa de los actos violentos e intimidatorios que comete, tal y como se explica en el siguiente apartado.

3.5.2. CONSECUENCIAS PARA LOS AGRESORES

Los agresores también sufren las consecuencias de sus propias conductas violentas, tanto en su etapa infantil, como al llegar a la edad adulta, ya que han aprendido a conseguir sus objetivos de una manera inadecuada, descubriendo que pueden tener éxito y poder social humillando a otros, por lo que pueden estar en la antesala de conductas delictivas más graves (Díaz-Aguado, 2006; Torrego y Moreno, 2001).

Serrate (2007) sostiene que hay tres tipos de consecuencias para los agresores:

a) *Las consecuencias que sufre el propio sujeto.*

En esta categoría se podrían diferenciar las conductas directas y las indirectas. Las directas serían las que se sufren a corto plazo cuando se produce el hecho violento como una llamada de atención del profesor/a o un castigo de los padres. Las indirectas son las que afectan al perfil psicológico del agresor/a, conforme va quedando impune de sus actos. Aquí incluiríamos recurrir a la violencia como forma de resolver los conflictos, sentirse superior a los demás, conductas antisociales, indisciplina, déficit en el desarrollo moral, nula capacidad de autocrítica, baja capacidad de empatía, diversos desajustes emocionales, incapacidad de crear relaciones positivas con los demás, pudiendo concluir, en último término, en conductas delictivas (Smith y Sharp, 1994; Roff y Wirt, 1984).

b) *Las consecuencias que afectan a sus seguidores y a los observadores.*

Tanto para seguidores como para espectadores, las situaciones repetidas de violencia les supone un aprendizaje para otras situaciones similares, valorando como aceptable la conducta agresiva. Favorece la desensibilización sobre el sufrimiento de los demás y el aislamiento social de las víctimas (Serrano e Iborra, 2005; Serrano, 2006).

c) *Las consecuencias que influyen en la sociedad en general.*

En cuanto a las consecuencias para la sociedad, los agresores crónicos son persistentes en sus conductas agresivas hasta la edad adulta. Existen numerosos estudios longitudinales que asocian la intimidación escolar y la inclinación a las conductas delictivas en adultos, además de entre los agresores en Primaria y Secundaria y las condenas antes de los 24 años (Olweus, 1998). Estas situaciones influyen en el equilibrio social, por lo que hay bastante consenso en la necesidad de prevenir e intervenir en las situaciones de violencia y maltrato escolar (Aber *et al.*, 1989; Carbonell, 1999).

Como se ha podido señalar, los efectos de la realización de actos agresivos y violentos contra otros/as no es un hecho neutro, al contrario, termina trayendo consecuencias negativas para quien los comete. Asimismo, también deben ser analizadas las consecuencias para los colaboradores en estas agresiones, por actividad o por omisión, como se comprobará a continuación.

3.5.3. CONSECUENCIAS PARA LOS OBSERVADORES

Los efectos en los observadores son los menos estudiados, sin embargo, conforme se avanza en la conceptualización de la violencia y el maltrato escolar como un fenómeno grupal y, por tanto, en la necesidad de intervenir sobre todos los implicados, cada vez hay más investigaciones que los tienen en cuenta (Salmivalli *et al.*, 1996; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011).

Los observadores, ante situaciones repetidas de violencia y acoso, suelen desarrollar mecanismos de defensa basados en el miedo, que progresivamente les conduce a despreocuparse de los demás, a permanecer en silencio ante los abusos y a disminuir su capacidad de empatía. La observación pasiva y reiterada de conductas violentas origina la desensibilización ante el dolor del prójimo y la insolidaridad, como ya se ha indicado en el apartado anterior. Se ha demostrado que es el miedo a ser incluido en el círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones o el gran estigma que supone ser considerado un “chivato” lo que impide que alumnos/as que sienten que deberían hacer algo, no lo hagan (Fernández y Quevedo, 1991; Olweus, 2001). Esta situación les puede llevar a desarrollar sentimientos de culpabilidad por la situación de sus compañeros/as; a su vez, también pueden reforzar actitudes egoístas e individualistas. En situaciones en que el agresor sale impune y victoriosos de una acción intimidatoria, algunos espectadores interiorizan que han de usar la violencia como vía para conseguir un deseo o el éxito, incluso pueden llegar a creer en la inevitabilidad de la violencia (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Esta pasividad puede dañar también su autoestima por ser conscientes de no haber actuado en defensa de una víctima inocente. Destacar, por otro lado, que la situación de miedo continuado les podría producir algunos de los síntomas propios de las víctimas: estrés, síntomas depresivos, ansiedad, miedo, angustia, etc. (Ovejero, 2013).

Por último, en el otro extremo, esta falta de alternativas ante la violencia puede causar que los mismos observadores recurran a ella cuando lo crean necesario, convirtiéndose así en agresores/as (Ortega, 1998).

En definitiva, es necesario advertir que *“el sufrimiento que ocasiona el maltrato, cualquiera que sea su modalidad, no afecta exclusivamente a las víctimas que lo sufren, se extiende también a los testigos que lo presencian. Además este tipo de violencia ejercida entre coetáneos puede llegar a ser más dañina porque en muchas ocasiones surge y se desarrolla de una forma soterrada, que hace difícil su detección y tratamiento”* (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002: 54).

Como se ha podido observar hay numerosas y variadas investigaciones que van definiendo las diferentes actitudes del alumnado ante los hechos y las consecuencias que éstos tienen sobre sus protagonistas, pues se entiende que todos los implicados en los procesos de maltrato van a padecer algún tipo de efecto derivado de él, ya sea por su acción, por su recepción o por su observación.

En el siguiente capítulo, profundizará en esta corriente investigadora centrada en la violencia y maltrato escolar, que a lo largo del tiempo ha pasado de describir el fenómeno a implicarse en la importancia de la intervención a todos los niveles.

CONTENIDO

CAPÍTULO 4. INVESTIGACIONES SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR

- 4.1. Introducción
- 4.2. Resumen de las investigaciones europeas más relevantes
- 4.3. Investigaciones en países europeos
 - 4.3.1. Los países escandinavos
 - 4.3.2. Reino unido
 - 4.3.3. Alemania
 - 4.3.4. Italia
 - 4.3.5. Portugal
- 4.4. Investigaciones en nuestro país: España
- 4.5. Algunas conclusiones generales

4. INVESTIGACIONES SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR

4.1. INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un fenómeno actual de gran impacto social en todos los ámbitos. Tal y como se afirma en el Informe del Defensor del Pueblo (2000:9) sobre violencia escolar: *“En el último cuarto de siglo ha sido creciente la preocupación social por los actos de violencia escolar, que en algunos casos han alcanzado una gravedad tan extraordinaria que les han hecho tristemente merecedores de un amplio protagonismo informativo”*.

Esta preocupación social que suscita la violencia en los centros escolares, ha dado lugar en diferentes países a numerosas acciones e intervenciones en distintos ámbitos (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Fernández *et al.*, 1991; Gómez-Bahillo, 2006). La mayoría de estas acciones se sitúan en el propio marco escolar y, en términos generales, se pueden agrupar en dos grandes bloques: por un lado, la investigación epidemiológica de la gravedad del fenómeno por medio de distintos procedimientos de recopilación de información; por otro lado, el trabajo directo con todos los implicados (Del Rey y Ortega, 2001b; Olweus, 1998; Ortega, 2010).

A su vez, estas últimas acciones se llevan a cabo en dos frentes: la intervención rápida para detener el proceso y la prevención. Y, aunque con diferencias según los países, existen otras acciones que implican modificar el marco legal o la intervención de las administraciones públicas, bien sea por medio de políticas sociales, o bien por medio de políticas educativas dirigidas a conformar centros educativos en los que se promuevan relaciones interpersonales positivas (Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011; Smith *et al.*, 1999; Torrego y Moreno, 2001).

Siguiendo a Ortega y Mora-Merchán (2000), los estudios y posteriores publicaciones científicas se pueden estructurar en torno a tres etapas:

- 1) *Período inicial*, durante la década de los setenta, en la que aparecen los trabajos pioneros en los países escandinavos y algún trabajo puntual en Inglaterra. Destacar

aquí las dificultades en definir el problema y las variables que lo determinan, por lo que los resultados obtenidos son difícilmente comparables.

- 2) *Segundo periodo*, durante la década de los ochenta, en el que la investigación se consolida. Las investigaciones más importantes siguen viniendo de los países nórdicos aunque aparecen en otros países europeos y, fuera de las fronteras comunitarias, en Japón.
- 3) *Tercer periodo*, a partir de los noventa, en el que hay el desarrollo internacional de la investigación en este tema. Ya no se centra solo en describir, sino que se diversifican las variables estudiadas y empiezan las propuestas de prevención e intervención.

Por otro lado, se puede adelantar en cuanto a las tasas de prevalencia de la violencia escolar, tema fundamental en la mayoría de los estudios, que las cifras mostradas en las investigaciones que se expondrán son preocupantes aunque varíen bastante de un país a otro dependiendo de variables como son (Ovejero, 2013):

- a) El país donde se lleva a cabo la investigación.
- b) El instrumento usado para dicho estudio.
- c) La edad de los sujetos estudiados.
- d) El género de los implicados, principalmente, de agresores y víctimas.

En este capítulo se hará un recorrido profundizando en las principales investigaciones llevadas a cabo en nuestro entorno más cercano: Europa, España, destacando las iniciativas andaluzas, pudiendo estudiar las similitudes y diferencias con el entorno más cercano y destacando para terminar las implicaciones más importantes para esta investigación.

4.2. RESUMEN DE LAS INVESTIGACIONES EUROPEAS MÁS RELEVANTES

Se empezará el capítulo presentando en una tabla una revisión de los principales estudios epidemiológicos realizados en Europa por orden cronológico, siguiendo a Garaigordobil y Oñederra (2010:173 y sigs.).

Para continuar centrando la atención en los apartados posteriores en las investigaciones más relevantes clasificadas por países. Por su relevancia, al ser el contexto próximo al estudio que aquí se presenta, las investigaciones realizadas en España irán en una tabla independiente.

Tabla 5: Porcentajes de víctimas y agresores en otros países europeos (Garaigordobil y Oñederra, 2010)

Referencia	Zona	Muestra (Edad)	Prevalencia agresores (%)	Prevalencia víctimas (%)	Otras conclusiones
Olweus, 1973	Gran Estocolmo	900 (12-15)	10	10	
Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King, 1982	Finlandia	(12-16)	5,5	3,9	
Olweus, 1983	Noruega	130.000 (7-16)	7	9	5% victimización grave
O'Moore, 1989	Dublín	783 (8-12)	3	8	
Roland, 1989	Noruega	(Primaria)	7,4	11,6	
Yates y Smith, 1989	Reino Unido	234 (13-15)	4	10	
Junger, 1990	Holanda	800 (12-18)			6% de víctimas de agresiones físicas y 7% de verbales.
Mellor, 1990	Escocia	942 (12-16)	2	3	
Boulton y Underwood, 1992	Reino Unido	296 (8-12)	4	6	
Mooij, 1992	Holanda	1.065 (Primaria)		8	
		1.055 (Secundaria)		2	
Freitag y Hurrelman, 1993	Alemania	973 (12-16)	6	16	
Vandermissen y Thys, 1993	Bélgica	1.054 (Secundaria)			<i>Víctimas:</i> el 18% sufre ataques de naturaleza moderada y el 2.6% de gravedad. <i>Agresores:</i> el 12% actúa de forma regular y el 4% al menos una vez a la semana.
Whitney y Smith, 1993 (Proyecto Sheffield)	Reino Unido	2.623 (7-11)	3,5	10	
		4.135 (12-16)	1,5	4,5	
Byrne, 1994	Dublín	1.302 (7-16)	5,37	5,14	
Mooij, 1994	Holanda	1.998 (15-16)	7	8	

Stevens y Van Oost, 1994	Bélgica	10.000 (Primaria y Secundaria)			<i>Víctimas:</i> 23% de Primaria sufre acoso frecuentemente y el 9.1% al menos semanalmente. En Secundaria el 15.2% con cierta frecuencia y el 6.4% más de una vez a la semana. <i>Agresores:</i> 15.9% en Primaria lo es de forma regular y el 5.6% al menos una vez a la semana; en Secundaria el 12.3% y 3.9%.
Funk, 1994	Alemania		16-49 (según género/conductas)	3,7 (chicos) 5,8 (chicas)	
Klicpera y Gasteiger-Klicpera, 1996	Austria		6	14	
Genta, Mesini, Fonzi, Costabile y Smith, 1996	Italia	1379 (8-14)		21-29	
Lösel, Averbek y Bliesener, 1997	Alemania	1.163 (7º-8º)			<i>Víctimas:</i> 11.7% de agresiones verbales y 5.7% agresiones físicas. <i>Agresores:</i> 11% de agresiones verbales y 6.5% de físicas.
Hanewinkel y Knaak, 1997	Alemania	14.788 (7-16)	9,7	9,2	
O'Moore, Kirkham y Smith, 1997	Irlanda	320 (7-11)		5	
		210 (12-16)		2	
Almeida, 1999	Portugal	2.846 (6-9)		21,9	
		3.341 (10-11)		15,4	
Fonzi, Genta, Menesini, Bacchini, Bonino y Costabile, 1999	Italia	1.379 (8-14)			<i>Víctimas</i> de maltrato “a veces o con una frecuencia mayor” en los últimos 3 meses: 41% en Primaria y 28% en Secundaria.
Kumpulainen, Rasanen y Henttonen, 1999	Suecia	1.316 (M= 8,5)	8,5	11	+ 6,8% víctima y agresor
		1.316 (M= 12,5)	7,9	5,3	+ 10,3% víctima y agresor

Glover, Gough, Johnson y Cartwright, 2000	Inglaterra	3.386 (12-16)			El 10% sufre actos violentos físicos y 1 de cada 8 se declara autor de hechos de violencia física.
Smith y Shu, 2000	Reino Unido		2,9	12,2	
Woods y Wolke, 2003	Inglaterra	2.377 (7-11)		24,5	
Craig y Harel, 2004 (OMS Europa: estudio HBSC)	Europa	157.500 (3 grupos: 11, 13 y 15)	10	11	

En la Tabla 5 se pueden observar los estudios en diferentes países europeos desde los orígenes de este tipo de investigaciones hasta la actualidad. Se advierte que los pioneros, como se profundizará más adelante, fueron los países escandinavos, seguidos por los británicos. Más tarde, se fueron incorporando los demás países europeos, siendo los mediterráneos los más tardíos.

Como se puede distinguir en la misma tabla, la prevalencia de agresores y víctimas es creciente conforme más recientes son las investigaciones, siendo especialmente preocupantes los datos obtenidos en los últimos estudios de Italia (hasta 41% en Primaria) y de Reino Unido (hasta 12,2%).

Por último, destacar que se puede tomar como media los resultados del estudio europeo HSBC (Craig y Harel, 2004), al tener la muestra más numerosa repartida en tres tramos de edad e incluir sujetos de la gran mayoría de países europeos, dando como resultado una prevalencia del 10% en los agresores y de un 11% en las víctimas.

4.3. INVESTIGACIONES EN PAÍSES EUROPEOS

A continuación, se presentan los estudios más relevantes para el presente trabajo, de acuerdo con la revisión presentada en la Tabla 5, clasificándolos por sus países de origen y señalando las conclusiones más destacadas.

4.3.1. LOS PAÍSES ESCANDINAVOS

Las investigaciones sobre la agresividad entre iguales son más recientes que otros temas de Psicología de la Educación (Tuvilla, 2004; Sanmartín, 2004; Ovejero, Smith y Yubero, 2013).

Se suele considerar que el interés educativo y social sobre este tema tuvo su origen en las observaciones del Dr. Heinemann, un psiquiatra sueco. A raíz de observar casualmente una agresión en un patio de un colegio, este doctor escribió un artículo en

el periódico (Heinemann, 1969) describiendo el fenómeno que denominó *mobbing* (persecución en pandilla) y llamando la atención sobre la injusticia de que fenómenos como éste pasen inadvertidos para la sociedad.

Los primeros trabajos de Heinemann dieron lugar a un gran número de investigaciones sobre el tema, centradas en descubrir la naturaleza del problema en los niveles de presencia en las escuelas escandinavas, y en proponer formas para combatirlo (Lagerspetz *et al.*, 1982; Olweus, 1973 y 1978; Pikas, 1975; Roland, 1980). Estos primeros estudios encontraron que, efectivamente, en las escuelas observadas se apreciaba la existencia de alumnos/as que maltrataban a otros, y que éstos, a su vez, se identificaban como víctimas.

Uno de los trabajos que se debe destacar se inició en 1970 y todavía hoy se sigue desarrollando, ya que se trata de un estudio longitudinal. Su autor fue Olweus, de la Universidad de Bergen, (Olweus, 1973) y se llevó a cabo con una muestra de 900 sujetos. Olweus ha realizado los cuatro grandes estudios que se resumen en la tabla siguiente (Olweus, 1999a).

Tabla 6: Estudios principales de Olweus sobre Bullying (Olweus, 1999a)

	Estudio nacional en Noruega (1983)	Estudio a gran escala en Suecia (1983 – 1984)	Estudio intensivo en Bergen (1983 – 1985)	Estudio en el Gran Estocolmo (1970 - ...¹)
Unidad de análisis	715 escuelas. Cursos 2º a 9º (130.000 chicas y chicos)	60 escuelas. Cursos 3º a 9º (17.000 chicos y chicas)	4 cohortes de 2.500 chicos y chicas. Cursos 4º a 7º (1983), 300 – 400 profesores; 1.000 padres.	3 cohortes de 900 chicos. Cursos 6º a 8º (1970).
Número de veces de estudio de la muestra	Una	Una	Varias	Varias

¹ Se sigue desarrollando en la actualidad.

El motivo de los dos últimos estudios transversales fue, además del interés científico, la alarma social debido al suicidio de dos adolescentes noruegos en 1982 debido al acoso sufrido. Esta trágica circunstancia centró a los medios de comunicación sobre el tema y fue el origen de una campaña nacional, que el Ministerio de Educación noruego promovió contra el *mobbing* (Olweus, 1985). Una de las medidas principales fue el apoyo institucional de estas investigaciones que, hasta ahora, son las más amplias.

En los dos estudios transversales realizados en Noruega y Suecia se utilizó el *Cuestionario Abusón/víctima* (Olweus, 1983) mientras que en las investigaciones longitudinales se utilizaron además otros instrumentos para obtener más información sobre diversos aspectos concretos y ciertas características de los agresores/as y las víctimas. El *Cuestionario Abusón/víctima* fue traducido y estandarizado para ser utilizado en otros países y así sirvió (y se usa todavía) como instrumento de medida para comparar la incidencia del maltrato entre iguales en múltiples países de nuestro entorno, incluyendo España.

Siguiendo estos estudios de Olweus (1983, 1985, 1989, 1991b), los datos más relevantes podrían ser los siguientes:

- ↪ Un 15% de alumnos/as participaban en las acciones intimidatorias o como víctimas o como agresores.
- ↪ El 9% eran víctimas, el 7% agresores, y el 1,6% habían participado como agresores y como víctimas.
- ↪ Un 5% de los alumnos/as estaban involucrados en el maltrato más grave con una frecuencia de una vez a la semana.
- ↪ Las víctimas – tanto chicas como chicos – decrecían con la edad y curso.
- ↪ Los más vulnerables a la victimización eran los más pequeños y más débiles.
- ↪ El análisis por género indica que los chicos son más propensos a ser tanto víctima como agresor.
- ↪ Había más agresiones físicas en los cursos inferiores que en los superiores.
- ↪ Los agresores eran, principalmente, o del mismo curso o de cursos superiores.

Olweus diseñó una propuesta de intervención para intentar prevenir y paliar los efectos del bullying, en la evaluación que hizo en el año 1991 (Olweus, 1991a) en 42 escuelas, en relación a los efectos de dicho programa aplicado, mostró, no sólo un claro y marcado descenso de las conductas de maltrato, sino también de las conductas antisociales en general. Dicha propuesta será estudiada en el capítulo cinco.

4.3.2. REINO UNIDO

A finales de los años ochenta, la preocupación por la violencia entre iguales, se extendió a otros países europeos, alcanzado un número similar de publicaciones e investigaciones a las realizadas en los países escandinavos. Inglaterra ha sido el país que más ha destacado en este aspecto.

El más importante se llevó a cabo en el área de Sheffield, utilizando el cuestionario de Olweus (1985) adaptado a la lengua inglesa y a las edades de los sujetos que componían la muestra. La investigación, dirigida por Smith (Whitney y Smith, 1993), estudió un total de 24 escuelas con 6.758 alumnos y alumnas: 17 de primaria (2.623 alumnos entre 7 y 11 años de edad), y 7 de secundaria (4.135 estudiantes entre 12 y 16 años). Los resultados más importantes obtenidos sobre el alumnado de Secundaria fueron:

- ☞ Respecto a las víctimas, el 10% de alumnos/as manifestaban haber sido agredidos de vez en cuando, y el 4%, una vez a la semana.
- ☞ Respecto a los agresores, el 6% de los estudiantes manifestaron haber agredido algunas veces, y el 1%, una vez a la semana.

Así, las conclusiones fundamentales de este estudio, se pueden concretar en:

- ☞ Hay menos víctimas conforme sube la edad (cuando se comparan los centros de educación primaria con los de secundaria).

- ⌘ A lo largo de secundaria se detectan menos agresores.
- ⌘ La mayoría de los actos de victimización eran realizados por compañeros/as del mismo curso y grupo, aunque algunos se llevasen a cabo por compañeros/as de cursos superiores.
- ⌘ Las modalidades de maltrato más frecuentes sufridas por los chicos y chicas fueron (Whitney y Smith, 1993):

Tabla 7: Modalidades de maltrato según Whitney y Smith (1993)

MODALIDADES DE MALTRATO		
	7-11 años	12-16 años
Insultos y motes	50%	62%
Agresión física	36%	26%
Amenazas	30%	25%
Rumores	26%	24%
Insultos racistas	15%	9%
Aislamiento social	18%	7%

- ⌘ Los chicos son más propensos a sufrir agresiones físicas directas y amenazas mientras que las chicas experimentan formas indirectas de maltrato como rumores o exclusión social.
- ⌘ Los lugares en que se abusaba de los compañeros/as eran (Whitney y Smith, 1993):

Tabla 8: Lugares de maltrato según Whitney y Smith (1993)

LUGARES DE MALTRATO		
	7-11 años	12-16 años
Recreo	76%	45%
Clases	30%	39%
Pasillos	13%	30%
Otros lugares	7%	10%

Por último, destacaremos la implicación del alumnado según los roles adquiridos según el estudio nombrado de Whitney y Smith (1993):

Tabla 9: Implicación según género y rol (Whitney y Smith, 1993)

IMPLICACIÓN SEGÚN GÉNERO Y ROL		
	7-11 años	12-16 años
Chicos víctimas	10%	5%
Chicas víctimas	10%	4%
Chicos intimidadores	6%	2%
Chicas intimidadoras	1%	1%

En Escocia, se realizó el primer estudio gubernamental de la incidencia del abuso entre iguales del Reino Unido en 1990 realizado por Mellor (1990, 1999). Su muestra estuvo formada por 10 centros de secundaria, en donde participaron 942 estudiantes (12-16 años), y también en este caso se utilizó el *Cuestionario Abusón/víctima*. Los resultados más destacables de dicha investigación fueron:

⚙ En cuanto a las víctimas:

- El 3% de los escolares manifestó ser maltratado al menos “una vez por semana”, mientras que el 6% afirmaba haberlo sido “a veces o con una frecuencia mayor”.
- No aparecen diferencias en el número de víctimas entre chicos y chicas a los 12-13 años.
- Las chicas decrecían en el nivel de victimización de que eran objeto a partir de los 13-14 años; mientras que entre los chicos, a los 14-15 años había más víctimas que en cursos anteriores.

⚙ En cuanto a los agresores:

- Un 2% manifestó que había agredido a otros una vez por semana. El 4% manifestó hacerlo “a veces o con una frecuencia mayor”.
- La mitad de los chicos y un tercio de las chicas admitían haber maltratado a otros en alguna ocasión. La diferencia entre maltratadores por género se marcaba, sobre todo, a los 15 años donde un 12% de chicos manifestaban

que recientemente lo habían hecho y un 5% manifestaba que lo hacía todos los días.

- Un 48% consideró que los incidentes se daban principalmente en el recreo y un 28% en la clase.

⚙ En cuanto al perfil del centro:

- Se encontraron grandes diferencias de incidencia de unas escuelas a otras: las cifras oscilaban desde un 2,4 % de adolescentes que habían agredido a otro “a veces o con una frecuencia mayor” en una escuela, hasta un 15,4% de agresores en otra escuela.
- La incidencia total encontrada en las escuelas escocesas es menor que la de las escuelas inglesas de los estudios de Smith (Mellor, 1999).

En Irlanda, los primeros estudios sobre el tema se efectuaron a partir de 1985. Podemos destacar los trabajos de Byrne (1987, 1994, 1999) y O'Moore y Hillery (1989) que usaron adaptaciones del cuestionario elaborado por Olweus (1983) con muestras de estudiantes con edades entre los 8 y 12 años.

El trabajo más reseñable es el que realizó Byrne en 1994 por ser la muestra más amplia: 726 estudiantes de primaria y 576 de secundaria de siete centros de Dublín. Siguiendo a dicho autor (1994), los resultados más importantes de este trabajo son:

- Se consideró como agresores al 5,37% de la muestra.
- Se consideró como víctimas al 5,14% de la muestra.
- De manera similar a otros países, hay más porcentaje de chicos tanto en agresores como en víctimas: un 74,28% y un 59,7% de agresores y víctimas, respectivamente, eran chicos.
- Había más victimización hacia adolescentes discapacitados o desfavorecidos.
- Se constató un absentismo escolar importante entre los agresores.

Por otro lado, destacar otro importante estudio realizado por O'Moore, Kirkham y Smith (1997) durante el curso 1993/94 con una muestra de alumnos/as que iba desde 3º de primaria hasta 6º curso de la enseñanza postprimaria. También en este caso se utilizó el cuestionario creado por Olweus (1983). La muestra estaba compuesta por un total de 530 escuelas -320 de primaria y 210 de secundaria-, lo que representaba el 10% de todo el alumnado de primaria y el 27% de postprimaria. Los resultados más destacables fueron:

- ⊙ Son victimizados una vez a la semana el 5% del alumnado de primaria, mientras que en la postprimaria bajaba a 2%.
- ⊙ La incidencia más alta de maltrato se producía en el 2º curso de la enseñanza postprimaria, equivalente al 13-14 años.
- ⊙ El 50% de los alumnos/as afirmaba que se uniría para hostigar a un compañero/a si éste les “caía mal”.
- ⊙ La probabilidad de comunicar un maltrato a un adulto decrecía notoriamente con la edad, ya fuese en el centro escolar o en casa.

4.3.3. ALEMANIA

En Alemania, los estudios acerca del maltrato entre iguales se enmarcan generalmente dentro de los que tratan la violencia juvenil, sobre los que se empezó a hacer estudios en los 70 y 80 (Smith et al., 1999; Ovejero, Smith y Yubero, 2013). Como consecuencia de esta preocupación institucional, se crearon organismos gubernamentales con una atención a problemas muy diversos, desde la violencia en la familia o la escuela hasta la violencia en los estadios o con motivación política. Una de las conclusiones más relevantes para el tema que nos ocupa es que el clima educativo es uno de los factores más importantes que afecta a la violencia escolar. De estas conclusiones resultaron propuestas de prevención e intervención que se centraban en la función educativa de la escuela, la responsabilidad del profesorado y del alumnado y la necesidad de apoyo externo a las escuelas (Funk, 1997; Lösel y Bliesener, 1999).

A partir de la repercusión mediática y social, en los años 90 se iniciaron nuevos estudios y trabajos. Podemos destacar los de Funk (1997) y Lösel y Bliesener (1999). Sin embargo, los estudios alemanes no suelen incluirse en las revisiones sobre la violencia entre iguales porque incluyen otros actos violentos como el vandalismo, que no implican necesariamente agresiones entre niños/as. Al incluir un mayor número de conductas y de lugares en los que éstas pueden producirse, los niveles de incidencia aumentan, sin que ello signifique necesariamente que los escolares alemanes maltraten más a sus compañeros/as que los restantes escolares europeos.

Todos los estudios realizados en Alemania son de tipo local o regional, debido a su estructura federal y con competencias descentralizadas en los “länder”. Aunque es necesario señalar que en el capítulo escrito por Lösel y Bliesener para el manual de Smith y col. (1999), dedicado a Alemania, los autores afirman que los resultados de las investigaciones alemanas sobre violencia entre iguales están en la misma línea que los de otros países europeos.

Siguiendo los estudios nombrados (Funk, 1997; Lösel y Bliesener, 1999), las conclusiones más destacadas relativas a los escolares alemanes en los distintos factores que se pueden estudiar fueron:

⊗ Respecto a los agresores:

- Los chicos son más violentos que las chicas.
- La franja de edad más violenta se distribuye entre los 13 y 15 años, si bien en las escuelas secundarias profesionales esta franja aumenta hasta los 18 años.
- Los alumnos/as que llevan armas cometen agresiones con mayor frecuencia que los que no las llevan y son también con mayor frecuencia víctimas de violencia verbal y no verbal.
- Se pudo constatar una mayor incidencia de delitos violentos en las zonas urbanas que en las rurales.
- Suelen ser compañeros/as de curso o tener una edad algo superior.

⊗ Por lo que se refiere a las víctimas:

- Hay una 5,8% de chicas que declara haber sufrido agresiones físicas o acoso sexual, porcentaje que baja a 3,7% en el caso de los chicos.
- El 59,7% de los escolares declaraban haber sufrido insultos.
- El 41,5% consideraban que sus compañeros/as hacían comentarios indecentes sobre ellos.
- Se destaca una coincidencia entre agresor/a y víctima relativamente alta: un tercio de los agresores declaran haber sido a su vez víctimas.
- Se detecta un rendimiento escolar bajo y actitudes negativas hacia la escuela, tanto en los agresores como en las víctimas.
- No parece haber relación entre estatus socio-económico familiar y maltrato entre iguales: las características emocionales y educativas de las familias parecen influir más que las materiales en la existencia del maltrato entre iguales.

⊗ Respecto a la modalidad de las agresiones:

- La acción violenta más común es el insulto que representan un 83% para los chicos y un 74% para las chicas.
- Otras acciones frecuentes son mentir acerca de los compañeros/as, las peleas, el vandalismo y los insultos a los profesores/as que representan entre el 49% y 32% de chicos, y entre el 32% y 16% de chicas, según el tipo de conducta. Hay poca incidencia de acoso sexual a compañeros/as (6% de chicos y 2% de chicas), o de amenazas con armas (4% de chicos y 1% de chicas). Las agresiones a profesorado son minoritarias, aunque es mayor en profesoras.
- Las agresiones verbales se dan por igual en escuelas de primaria, escuelas secundarias profesionales e institutos, pero hay más peleas en las de primaria (49%) que en los institutos (23%) y en las escuelas profesionales (31,5%).
- El 15% de los escolares admiten llevar consigo a la escuela "medios de defensa", doblando el porcentaje de chicos al de chicas.

- ⊗ Respecto a los lugares de las agresiones:
 - Los profesores/as afirman que los lugares más peligrosos son los espacios de juego, los alrededores de la escuela, los pasillos y las clases.
 - Con una perspectiva algo distinta, el alumnado da más importancia a las aulas y los alrededores de la escuela.

- ⊗ Respecto a la comunicación de los abusos:
 - El 74% consideraba inútil comunicarlo a la familia.
 - El 82% afirmaba que lo contaría a sus profesores/as, si les ocurriese.
 - Esta última intención disminuye con la edad.

4.3.4. ITALIA

El interés por el maltrato entre iguales es reciente en este país mediterráneo. En uno de los primeros trabajos realizados en Italia, Basalisco (1989), en una investigación apoyada por UNICEF, con aproximadamente 500 niños y niñas entre 6 y 11 años, encontró que el 20% de los alumnos/as percibían problemas en sus vidas. A su vez, el 20% de este porcentaje manifestaba tener problemas de malos tratos con sus compañeros/as (4% del total).

Unos años después, en 1996, Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith aplicaron una versión modificada del cuestionario diseñado por Olweus (1993) y del de Whitney y Smith (1993) a aproximadamente 1.400 alumnos/as entre 8 y 14 años del sur y centro de Italia. En dicho estudio encontraron que los niveles de implicación en el problema eran muy elevados, sobre todo en la escuela primaria, aunque se reducía en la escuela secundaria, destacando que en algunos casos se doblaba lo apreciado en otros países europeos.

En 1997, el volumen *"Il bullismo en Italia"* coordinado por Fonzi, reúne las investigaciones de distintos autores acerca de la incidencia del maltrato entre escolares en diferentes zonas geográficas de Italia. Entre otros datos, se presenta la proporción de

escolares caracterizados como víctimas y como agresores/as, en relación a la frecuencia con la que se producen los hechos acosadores, lo que quedaría tal que así:

Tabla 10: Víctimas y agresores de 11 a 14 años por género (Fonzi *et al.*, 1999)

VÍCTIMAS Y AGRESORES (11 – 14 AÑOS)			
	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Víctima: Alguna vez o más veces	25%	27,8%	26,4%
Víctima: Una vez a la semana o más	10,2%	8,7%	9,5%
Agresor: Alguna vez o más	23,4%	16,4%	20%
Agresor: Una vez a la semana o más	10,6%	5,3%	8,1%

En general, se apreciaron seguir las tendencias de otros países europeos, como puede ser:

- ⌘ La victimización disminuye con la edad en el tramo de 8 a 14 años.
- ⌘ La mayoría de los agresores son chicos.
- ⌘ Normalmente los agresores/as asisten a la misma clase que sus víctimas.
- ⌘ Parece confirmarse que los niveles medios de maltrato entre iguales son más altos en Italia que en otros países europeos.

A continuación, se presentan las modalidades más frecuentes de maltrato en el tramo de edad de 11 a 14 años, según el citado estudio (Fonzi *et al.*, 1999):

Tabla 11: Modalidades de maltrato de 11 a 14 años, por género (Fonzi *et al.*, 1999)

MODALIDADES DE MALTRATO (11 – 14 AÑOS)			
	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Insultar y otras formas verbales	44,9%	45,3%	45,0%
Daño físico	27,7%	13,4%	20,7%
Sembrar rumores sobre uno	23,3%	26,3%	24,6%
Amenazar	17,7%	8,4%	13,0%
Quitar mis cosas	11,5%	7,3%	9,3%
Ignorar (nadie me habla)	6,8%	6,2%	6,4%

De esta tabla, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

- ⌘ La modalidad más frecuente de maltrato es el maltrato verbal, sobre todo cuando se trata de insultar y, en menor medida, de hablar mal de otros.
- ⌘ La agresión física es bastante frecuente y en menor medida se dan las agresiones consistentes en “quitar cosas” e “ignorar”.
- ⌘ Los chicos son más propensos a las agresiones físicas y amenazas, mientras que las chicas tienden al maltrato verbal y a “sembrar rumores”.
- ⌘ Se puede deducir que el lugar donde más incidencia tiene el maltrato es la propia clase, seguida de la categoría “otros” y de los pasillos. El recreo constituye el espacio donde se producen menos problemas, dato que se diferencia del encontrado en Inglaterra, pero que coincide con los de Alemania cuando son los chicos y chicas, y no el profesorado, quienes son preguntados.

4.3.5. PORTUGAL

El primer estudio realizado en Portugal tiene también una fecha reciente. Lo llevaron a cabo Pereira y otros (1996) en 18 escuelas contando con más de 6.100 alumnos/as: 2.846 de primaria y 3.341 de secundaria. Como en otros países, se realizó también con una adaptación del cuestionario de Olweus (1991) y de Smith y Sharp (1994).

Los resultados son similares a los obtenidos en otros países europeos: los chicos participan en los episodios de maltrato en mayor grado que las chicas, especialmente como agresores pero también como víctimas. Como muestra, se presentan los porcentajes de los considerados agresores y víctimas por género de la etapa de secundaria (10-11 años) según Almeida (1999):

Tabla 12: Víctimas y agresores de 10-11 años por género (Almeida, 1999)

VÍCTIMAS Y AGRESORES (10 – 11 AÑOS)			
	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Víctimas (tres o más veces en el trimestre)	24,2%	18,7%	21,6%
Agresores (tres o más veces en el trimestre)	20,5%	9,6%	15,4%

Se pueden deducir varias conclusiones a partir de este estudio:

- ⌘ Los chicos son mayoría, tanto al declararse agresores, como víctimas.
- ⌘ Los resultados son similares en los estudiantes de primaria (6-9 años).
- ⌘ La incidencia disminuye con la edad.
- ⌘ En otro apartado del estudio, se encuentra que la mayoría de los agresores/as son de cursos superiores (61,1%), seguido muy de cerca por los que están en la misma clase (57,5%).

Por otro lado, siguiendo al mismo autor, los resultados, si se consideran los tipos de maltrato por género en la etapa secundaria, son los siguientes:

Tabla 13: Modalidades de maltrato de 10-11 años por género (Almeida, 1999)

MODALIDADES DE MALTRATO (10 – 11 AÑOS)			
	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Verbal directa (insultar, amenazar)	65,5%	66,5%	66,0%
Física directa (golpear, dar puñetazo, quitar pertenencias)	63,1%	46,7%	55,2%
Indirecta (rumores, nadie me habla)	29,8%	54,5%	41,7%

A partir de estos datos del estudio, se concluye que:

- ⌘ La violencia verbal directa es la más usual tanto para chicos como para chicas en la secundaria.

- ↪ En primaria, para ambos géneros, lo más frecuente es la violencia física.
- ↪ Todos los tipos de maltrato decrecen con la edad.
- ↪ La agresión indirecta es más frecuente en las chicas que en los chicos.

En este caso, si se consideran los lugares de incidencia del maltrato, teniendo en cuenta también el género y el nivel escolar de secundaria, se resumen los datos en la siguiente tabla:

Tabla 14: Lugares de maltrato por género en etapa secundaria (Almeida, 1999)

LUGARES DE MALTRATO (SECUNDARIA)			
	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Recreo	80,7%	75,4%	78,2%
Pasillos	28%	35,2%	31,5%
Clases	19,3%	27,1%	23,0%
Otros lugares	18,1%	14,7%	16,5%

Como se puede observar a partir de la Tabla 14:

- ☞ El espacio de mayor riesgo es el patio de recreo, tanto para el alumnado de primaria como para el de secundaria.
- ☞ En secundaria, el segundo lugar de mayor incidencia son los pasillos, mientras que en primaria son las clases.

En España, el comienzo de las investigaciones fue tardío si se compara con otros países de la Unión Europea, sin embargo, desde entonces se han llevado a cabo muchos y variados estudios, tanto en los objetivos de la investigación como en la metodología.

4.4. INVESTIGACIONES EN NUESTRO PAÍS: ESPAÑA

Después de conocer algunas de las conclusiones más relevantes a nivel internacional de distintos estudios sobre la violencia entre iguales, se pasa a examinar los llevados a cabo en nuestro país, destacando los andaluces por ser el contexto más cercano al presente estudio.

En primer lugar, siguiendo a Garaigordobil y Oñederra (2010:163 y sigs.) se presenta un recorrido cronológico por las diferentes investigaciones epidemiológicas acaecidas en España para luego profundizar en las más relevantes.

Tabla 15: Porcentajes de víctimas y agresores en España (Garaigordobil y Oñederra, 2010)

Referencia	Zona	Muestra (Edad)	Prevalencia agresores (%)	Prevalencia víctimas (%)	Otras conclusiones
Vieira, Fernández y Quevedo, 1989	Madrid	1.200 (8-12)	4,7	3,1	
Cerezo y Esteban, 1992	Murcia	317 (10-16)	11,4	5,4	
Ortega, 1992	Sevilla	859 (11-14)	22	26	
		(14-16)	10	5	
Ortega, 1994a	Sevilla	575 (14-16)	10	5	
Ortega, 1997	Sevilla	4.914 (9-18)		5,6-8,8	
Bisquerra y Martínez, 1998	Cataluña	(14-16)			El 33% observa violencia entre compañeros, aunque el 90% estima que no son frecuentes y el 20% que hay violencia hacia los objetos.
Orte, Ferrá, Ballester y March, 1999	Baleares	3.033 (9-17)	2,4	4,5	
Zabalza, 1999	Galicia	4.801 (6-18)			Los conflictos más frecuentes son las agresiones verbales. Otros tipos de maltratos apenas se producen.
Defensor del Pueblo, 2000	España	3.000 (12-16)			<i>Víctimas:</i> acoso verbal (36,9%), exclusión social (12,8%), contra la propiedad (11,1%), amenazas (9,7%), agresiones físicas (4,8%), acoso sexual (2%), chantaje (0,8%) y amenazas con armas (0,6%).
Departamento Interior y Educación Generalitat, 2001	Cataluña	7.416 (12-18)		3,1	
García y Martínez, 2001	Valencia	3.238 (14-15)	5	8	
Mora-Merchán, 2001	Sevilla	4.914 (9-16)			El 11% está implicado en las conductas de acoso de forma severa.
Avilés, 2002	Valladolid	731 (12-16)	5,9	5,7	
Cerezo, 2002	Murcia	46 (14-15)	10,8	13	2,17% víctima provocadora.
Hernández, Sarabia y Casares, 2002	Navarra	603 (13-14)		7-10	

Ortega, Justicia y Rueda, 2002	Jaén	(12-16)			El 8,3% (dentro del centro) y el 11,1% (fuera) se reconocen como víctimas de maltrato desde hace años.
Pareja, 2002	Ceuta	382 (12-18)			<i>Víctimas:</i> insultos (38,8%), hablar mal (36,4%), motes (30%), esconder cosas (26,2%), amenazas, ignorar y no dejar participar (16,5%), robo (14,6%) y pegar (8,7%). <i>Agresores:</i> de tipo verbal (30-39%), ignorar (35%), esconder cosas (19%), no dejar participar (14,3%), pegar (8,5%), romper cosas (2,6%), robar, acosar sexualmente o amenazar con armas (1%).
Rey, Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003	España	11.037 (12-16)			<i>Víctimas:</i> insultos y críticas (50%), contra la propiedad (36,2%) y el 79,4% afirmó tener compañeros conflictivos.
Durán, 2003	Granada	1.750 (14-18)		23,1	
Elzo, García, Laespada y Zulueta, 2003	Donostia-San Sebastián	2.329 (12-18)			<i>Víctimas:</i> Ha sido maltratada 1 o 2 veces durante el curso (25%), 3 o más veces (11%) y nunca (64%). <i>Agresores:</i> Ha agredido en 1 o 2 ocasiones (35%), 3 o más veces (15%) y nunca (50%). Nunca ha maltratado ni se ha sentido maltratado (40%), ha sido maltratado sin maltratar a otro (10%), ha maltratado sin haberlo sido (24%), es víctima y agresor (26%).
	Cataluña	7.416 (12-18)			<i>Víctimas:</i> acoso verbal (17,2%), rotura o robo de cosas (3,2%), golpes o encerronas (4,6%) y obligar a hacer cosas (0,9%).
Orte, 2003	Mallorca	306 (3-16)	4,6 diario	2,6 diario	
Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004	Fuenlabrada, Getafe y Móstoles	826 (13-17)			<i>Víctimas:</i> motes (8%), insultos, no dejar participar o de esconder cosas (7%), hablar mal (5,3%), exclusión (3,8%), robo (2,8%), pegar (1,8%). <i>Agresores:</i> verbales (13%), ignorar (12,4%), rechazar a otro o esconder cosas (8%), amenazar o pegar (4%), robar (2,5%).

Lucena, 2004	Madrid	1.845 (13-16)	3,7	3,9	+ 0,7% víctimas agresoras.
Peralta, 2004	Andalucía	857 (12-16)	9,5	7,1	
Serrano e Iborra, 2005	España	800 (12-16)	7,6	2,5	El 14,5% declara ser víctima de agresiones.
Caruana, 2005	Alicante	2.480 (13-17)			<i>Víctimas:</i> insultos (37%), motes (27%), hablar mal (25%), esconder cosas (21%), ignorar (20%), robar (16%) y pegar (9,6%). <i>Agresores:</i> insultar (52,7%), hablar mal de otro (49%), poner motes (39,7%), ignorar (36,5%), esconder (25,6%), rechazar (18,8%), pegar (16,5%), impedir participar (13,2%), amenazar (11,8%), romper (10%) y robar (6,6%).
Gómez Bahillo et al, 2005	Aragón	535 (10-16)	5,2	2,9-4,3	
Piñuel y Oñate, 2005	Madrid	4.600 (7-17)		24	La mitad de las víctimas no se identifican o reconocen como tales.
Rodríguez, 2005	Madrid	1.512 (12-16)			La situación de violencia más frecuente es la agresión de gravedad media y la exclusión. Los factores relacionales son más deficitarios entre los que viven situaciones de violencia.
Sáenz, Calvo, Fernández y Silván, 2005	La Rioja	1.053 (8-18)		3,6	
Sanmartín, 2005	Valencia	42.800 (13-15)	2,4	10	
Consejo Escolar de Andalucía, 2005	Andalucía	895 (12-16)			El 60% considera que la intimidación es inexistente o infrecuente; el 27% que sucede a veces y el 13% que ocurre con frecuencia.
Avilés, 2006	Álava, Valladolid y Vizcaya	2.181 (10-18)			Atribuciones causales diferentes dependiendo del rol. Los agresores argumentan la provocación como explicación justificativa.
C. de Educación de Cantabria, 2006	Cantabria	2.500 (10-18)		10	

Defensor del Menor de la C. de Madrid, 2006	Madrid	4.460 (10-15)			<i>Víctimas:</i> agresión verbal (13%), contra la propiedad (7,7%), exclusión social (6,6%). <i>Agresores:</i> hablar mal (10,7%), exclusión social (9%), robar o romper objetos (1,3%).
Dpto. Educación Generalitat, 2006	Cataluña	10.414 (8-18)		3	
DP-CAPV. Ararteko, 2006	País Vasco	3.323 (13-16)			<i>Víctimas:</i> verbales (13,5%), robar o romper cosas (8,2%), exclusión social (6,2%), pegar (4,7%), amenazas (4,6%) y acoso sexual verbal (3,4%). <i>Agresores:</i> verbales (10,3%), exclusión social (7,4%), pegar (5,5%), amenazas o chantajes (3,8%), robar o romper (2,8%), acoso sexual (2,3%).
Ramírez, 2006	Ceuta	587 (8-15)	3,1	6,4	Agresores victimizados: 1,1%.
Piñuel y Oñate, 2006	España	24.990 (7-17)			Víctimas de violencia y acoso escolar: 23,3%
Defensor del Pueblo, 2007	España	3.000 (12-16)			La comparación con el estudio del Defensor del Pueblo (2000) permite afirmar que la situación ha mejorado algo en 7 años.
Aramendi y Ayerbe, 2007	País Vasco Cataluña	837 (14-16) 591 (14-16)			La mayoría manifiesta ver muchos actos violentos entre compañeros, pero afirma que ellos no los han sufrido.
Gutiérrez, 2007	Palencia, Segovia y Valladolid	300 (8-10)			Entre el 8%-10% de víctimas de acoso verbal y psicológico y 1% de físico.
Jiménez, 2007	Huelva	1.660 (12-14)	5,6	2,8	+ 0,3% de víctimas agresoras.
Jiménez, Rosales, Serio, Hernández y Conde, 2007	Tenerife	562 (12-18)			<i>Víctimas:</i> ignorar (15,5%), insultos (12,5%), ofensas (10,5%), romper cosas (7,2%), amenazas (6,4%), intentos agresión (5%), ser atemorizado (4,6%). <i>Agresores:</i> ignorar, rechazar, amenazar o ridiculizar (10%), agobiar (9,5%), hacer la vida imposible (8,2%), insultar y atemorizar (5,9%).

Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007	Valencia	6.65 (10-16)			<i>Víctimas:</i> agresión verbal (43%), exclusión social o esconder cosas (25%), pegar (17%), robo (16%), amenazas (15,2%). <i>Agresores:</i> insultos o hablar mal (40%), ignorar (34%), motes (31,7%), no dejar participar (21,2%), pegar (15%) y esconder cosas (13,7%).
Garaigordobil y Oñederra, 2008	País Vasco	5.983 (10-16)		4,8	Primaria (10-12 años): 5,8%. Secundaria (12-14 años): 3,8%.
Ramos, 2008	Sevilla	565 (11-17)			Entre los 11 y 14 es cuando más se ejerce y padece la violencia escolar.
Ponferrada y Carrasco, 2008	Cataluña	1.197 (12-16)			El 14,3% respondió que los habían insultado, hablado mal de ellos o ridiculizado entre frecuentemente y siempre, mientras que el 41,3% no habían recibido nunca este trato. El 4,7% afirma que los compañeros les pegan frecuentemente o siempre.
Observatorio Estatal de Convivencia Escolar. Díaz-Aguado, Martín y Martínez, 2010	España	23.100 (12-16)	2,4	3,8	

Como se aprecia en la Tabla 15, España, siguiendo la línea de otros países mediterráneos, comenzó la investigación sobre agresividad entre iguales y acoso escolar casi en los años noventa. A partir de ese momento se han realizado diferentes estudios en el ámbito nacional, autonómico y provincial. Se comentará en este apartado algunos de estos trabajos que destacan por las conclusiones obtenidas.

En España, el primer trabajo sobre la violencia por abuso entre iguales se realizó en Madrid (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández y Quevedo, 1991). Construyeron su propio cuestionario de elección múltiple que usaron con una muestra de 1.200 alumnos/as de 8, 10 y 12 años en diez escuelas de Madrid, las cuales eran la mitad públicas y la otra mitad privadas. Otra investigadora de gran importancia en nuestro país destaca los resultados más destacables de este trabajo pionero (Ortega, 1998:58 y sigs.):

- ☞ Respecto a los agresores, el 17,3% del alumnado afirmaba intimidar a sus compañeros y compañeras y el 4,7% decía haberlo hecho muchas veces en el último trimestre.
- ☞ Respecto a las víctimas, el 17,2% de la muestra afirmaba haber sido intimidado en el último trimestre y un 3,1% lo había padecido muchas veces en el último trimestre.
- ☞ Respecto a los tipos de maltrato, las agresiones verbales eran las más frecuentes (19,3%), seguida de robos (13,9%) y de intimidaciones físicas (12,7%).
- ☞ El 41% de las agresiones se producían en el recreo.
- ☞ Respecto a la comunicación del abuso, las chicas demostraban ser más comunicativas, especialmente con padres y profesores; los chicos, en el 37,8% de los casos, preferían devolver la agresión. Sin embargo, el 23,3 % afirmó no hacer nada.
- ☞ Las intimidaciones decrecían con la edad.
- ☞ Se observó una tendencia a una mayor agresividad en los centros privados que en los centros públicos aunque las diferencias no fueron significativamente estadísticas.

Una aportación fundamental de esta primera investigación es que centró la atención sobre el problema en España, permitiendo abandonar las ideas previas de problema inexistente o de sucesos ocasionales y sin mucha importancia.

Poco después, Cerezo y Esteban (1992) desarrollaron otro estudio utilizando una técnica no convencional: la nominación por parte de los alumnos/as de sus compañeros/as, agresores y víctimas, para así caracterizar la personalidad de cada uno de sus perfiles, en orden a su estatus sociométrico. La muestra era de 317 alumnos/as de entre 10 y 16 años, de cuatro centros educativos de Murcia. Siguiendo de nuevo a Ortega (1998), los principales resultados fueron los siguientes:

- ↳ En todos los centros se encontraron intimidadores y víctimas. Su número dependía de la ubicación del centro.
- ↳ El 11,4% fueron identificados como intimidadores.
- ↳ El 5,4% fueron identificados como víctimas.
- ↳ El mayor número de implicados se reúne entre los 13 y 15 años.
- ↳ Los chicos estaban más implicados que las chicas, tanto como intimidadores como en víctimas.
- ↳ Los chicos actuaban más como agresores y las chicas más como víctimas.

También es de destacar al equipo dirigido por Ortega en la Universidad de Sevilla que ha realizado tres estudios sobre el maltrato entre iguales. El primer estudio piloto, desarrollado entre los años 1990 y 1992 en colaboración con Smith, de la Universidad de Sheffield, evaluó los niveles de presencia de abusos entre iguales en cinco centros de Sevilla, utilizando el Cuestionario de Olweus, traducido y adaptado al español (Olweus, 1989) para una muestra de 859 alumnos/as entre 11 y 16 años.

Posteriormente, entre 1995 y 1998, se desarrolló también en Sevilla el segundo trabajo concretado en el *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)* que incluye medidas de intervención. En dicho trabajo se recogieron datos de 4.914 alumnos/as de

educación primaria y secundaria que estudiaban en 25 centros educativos de la ciudad de Sevilla.

El último proyecto denominado *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE)* se desarrolló durante 1997 y 1998 y en él se obtuvieron datos de 2.828 estudiantes de secundaria (12-16 años) provenientes de ocho centros de toda Andalucía.

El instrumento utilizado para los dos últimos estudios fue el *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*, diseñado por Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995). Esta prueba está estructurada en cuatro grandes bloques que contienen preguntas sobre los cuatro aspectos siguientes:

- a) autopercepción de la convivencia escolar;
- b) autopercepción como víctima de otros/as;
- c) autopercepción del abuso hacia compañeros/as, y
- d) tipos de abusos, lugares en que se producen, características de los agresores y de las víctimas y actitudes ante la violencia entre iguales en el centro escolar.

Se destacan, a continuación, las conclusiones más relevantes del Proyecto ANDAVE (Ortega y Del Rey, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000), por ser el más reciente, que fueron:

a) En relación con la autopercepción de la convivencia escolar:

- ⊗ El 66% manifiestan estar satisfechos con la convivencia en su centro, bajando los porcentajes en los cursos siguientes. Solamente entre el 1% y el 5% manifiestan sentirse insatisfechos.
- ⊗ El 75% afirma que nunca se han sentido solos o aislados en el recreo.
- ⊗ La autopercepción de aislamiento decrece según se va aumentando la edad.

b) En relación con la autopercepción como víctima de otros/as:

- ⊗ Desciende con la edad.

- ⊗ La mayor parte de las víctimas afirman que los intimidadores están en su mismo curso y, ya en menor medida, en un curso superior.
 - ⊗ La mayoría de las víctimas comunican los abusos sufridos, en primer lugar a sus compañeros/as, después a su familia y, en último lugar a sus profesores/as.
- c) En relación con la autopercepción como agresores o agresoras:
- ⊗ Casi tres cuartas partes de la muestra niegan haber intimidado alguna vez a algún compañero o compañera; un cuarto afirman haberlo hecho ocasionalmente y sólo aproximadamente el 2% reconocen que lo hacen asiduamente.
 - ⊗ Los motivos para intimidar son el sentirse provocado, el deseo de gastar bromas y, en menor medida, el deseo de molestar a otros/as y el hecho de percibirlos como distintos a sí mismos.
 - ⊗ Existe una percepción social negativa del fenómeno que se manifiesta en conductas de reproche a los agresores/as.
 - ⊗ A pesar de lo anterior, existe también por parte de algunos alumnos/as una valoración positiva de las conductas de intimidación.
- d) En relación con los aspectos situacionales:
- ⊗ El tipo de maltrato más frecuente es el verbal, seguido de agresiones físicas y amenazas.
 - ⊗ La mayoría de los agresores son chicos.
 - ⊗ Los lugares en que ocurren estos actos son la calle, patio de recreo y, por último, la clase.

El primer estudio a nivel nacional tuvo lugar en el año 1999 cuando una comisión mixta del Congreso-Senado, encargó al Defensor del Pueblo un informe sobre la situación de violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2000) que éste realizó en colaboración con UNICEF.

Este estudio se llevó a cabo en 300 centros de toda España y contó con una muestra de 3.000 estudiantes de Secundaria con sus respectivos 300 jefes/as de estudios. En él se evaluaron 13 tipos de conductas agresivas y las consecuencias para quienes lo

ejercían, presenciaban y sufrían. Se constató que en todos los centros se producían situaciones de acoso escolar y que el 12% del alumnado se habían visto involucrados en situaciones de maltrato: el 7% como víctimas y el 5% como agresores. Los tipos de maltrato más frecuentes eran las agresiones verbales (36,9%), seguidas de la exclusión social (12,8%), contra la propiedad (11,1%), amenazas (9,7%), agresiones físicas directas (4,8%), acoso sexual (2%), chantaje (0,8%) y amenazas con armas (0,6%).

Este estudio concluía afirmando que la situación española en cuanto a violencia entre iguales no era alarmante pero debía arreglarse con urgencia para que paliar la magnitud de las consecuencias negativas que inevitablemente tenían para todos los implicados.

Posteriormente, Rey, Martín, Rodríguez y Marchesi (2003) realizaron una investigación sobre 11.037 estudiantes de Secundaria (12-16 años) y 7.226 familias. Al comparar sus resultados con el informe del Defensor del Pueblo (2000) se concluyó que la situación no había empeorado aunque se constató la presencia de cierto maltrato oculto en forma de insultos y críticas (50%) y agresiones contra su propiedad (32,6%), afirmando el 79,4% que la causa principal de esto era tener compañeros/as conflictivos. De forma paralela, las familias percibían menos situaciones de maltrato que la que expresaban sus hijos/as, por lo que los autores hipotetizan que no comunican en casa los abusos sufridos.

Del mismo modo, las investigadoras Serrano e Iborra (2005) realizaron un estudio para el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, a través de entrevistas telefónicas a 800 alumnos/as de Secundaria con edades entre 12 y 16 años. Así, constataron que 24,6% de esta muestra se había visto envuelto en situaciones de maltrato, caracterizándose el 14,5% como víctimas de violencia escolar, el 2,5% como víctimas de bullying y el 7,6% como agresores. Asimismo, el 75% declaró haber presenciado agresiones en la escuela. El 70% de estos testigos habla con alguien de estos actos, concretamente, el 30% lo hacen con el profesor/a. A partir de esta comunicación, el 55% asegura que los profesores/as intervienen en los casos de conflicto.

Los tipos de acoso son: el 90% emocionales, el 70% físicos y el 5% de vandalismo. Es común (60%) que se den de varios tipos a la vez.

Los lugares en los que se produce el acoso son: el 75% en el patio, el 60% en la clase, el 40% en los pasillos y el 10% en los alrededores del centro educativo.

Por otro lado, hay que destacar el *Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España* en el que los investigadores Piñuel y Oñate (2006) aplican una encuesta en 14 comunidades autónomas en la que participan 24.990 estudiantes de 7 a 17 años. Concretamente, se usó el instrumento de elaboración propia “Test AVE, acoso y violencia escolar” que es un autoinforme diseñado para ser pasado bajo la supervisión de un adulto con los objetivos de prevenir, identificar, tratar y diagnosticar conductas relacionadas con el *bullying*, así como los daños psicológicos más frecuentes que éstas pueden originar en los implicados/as.

En el estudio, se concluye que la incidencia de la violencia y acoso escolar era del 23,2%, siendo ligeramente mayor en chicos (24,4%) que en chicas (21,8%). En el estudio se describen ocho tipos de acoso diferentes junto a sus porcentajes de ocurrencia: bloqueo (29,30%), hostigamiento (20,90%), manipulación (19,90%), coacciones (17,40%), exclusión social (16%), intimidación (14,20%), agresiones (13%) y amenazas (9,10%).

Además, se confirman índices de *bullying* más altos en primaria que en secundaria. A medida que el niño/a crece, las posibilidades de convertirse en víctima de *bullying* van disminuyendo progresivamente. En total, respecto a los agresores/as, un 39,40% del alumnado estudiado había agredido alguna vez a algún compañero/a y el 3% lo hacía de forma frecuente o sistemática, convirtiéndose este último en acosador/a. En relación con las víctimas, un 25% llevaba padeciendo esta situación desde siempre, el 28% desde que comenzó el curso, el 25% desde hacía unos meses y el 22% desde hacía unas semanas.

Cabe destacar también que el Defensor del Pueblo (2007) replicó en ese año su trabajo de 1999 con un nuevo estudio epidemiológico estatal con 3.000 estudiantes de Secundaria (12-16 años) en 300 centros, tanto públicos como privados. La comparación de los resultados en ambos estudios permite afirmar que la situación de maltrato entre iguales en España había mejorado levemente en ese periodo de 7 años.

Respecto a las víctimas, se demuestra una disminución estadísticamente significativa en: me insultan (de 39,1% a 27%), me ponen motes ofensivos (de 37,7% a 26,7%), me ignoran (de 15% a 10,5%), me esconden cosas (de 22% a 16%), me amenazan para meter miedo (de 9,8% a 6,4%) y me acosan sexualmente (de 2% a 0,9%). En el resto de las conductas evaluadas no se apreciaron diferencias significativas.

En referencia a los agresores, hubo una reducción en las conductas de: le ignoro (de 38,8% a 32,7%), no le dejo participar (de 13,9% a 10,6%), le insulto (de 45,9% a 32,4%), le pongo motes ofensivos (de 38% a 29%), le pego (de 7,3% a 5,3%) y le amenazo para meter miedo (de 7,4% a 4,3%). En el resto de las conductas no hubo diferencias significativas.

Una importante novedad del estudio de 2007 respecto al del año 2000 es la introducción del *cyberbullying*, reconociendo un 5,10% de la muestra haberlo sufrido, un 4,80% haberlo ejercido y un 22% haberlo presenciado alguna vez.

Señalar que, según las víctimas encuestadas, los lugares en los que se producían más casos de bullying eran la clase cuando no estaba el profesor/a y el patio. Produciéndose en clase sin el profesor/a sobre todo acciones como: esconder (70,40%), robar (69%) y romper cosas (68,70%); y en el patio, hechos relacionados con no dejar participar (43,40%) y obligar con amenazas (42,10%).

A raíz de esta incipiente preocupación social e institucional por la promoción por la convivencia escolar, se crea en el año 2007 el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar como órgano colegiado de la Administración General del Estado.

Su objetivo es contribuir a la construcción activa de un ambiente de convivencia escolar adecuado.

Tiene la misión, entre otras, de recabar cuanta información se encuentre en poder de las instituciones, públicas y privadas, que están implicadas en la mejora del clima escolar en los centros educativos para analizar situaciones, hacer diagnósticos y proponer medidas que favorezcan la convivencia escolar.

Uno de los diagnósticos más destacados es el Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la ESO (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) en el que participaron 23.100 estudiantes de ESO (12-16 años) de 301 institutos públicos y privados.

Según este estudio, se consideraron víctimas al 3,8% de la muestra y agresores al 2,4% de los encuestados. De este modo, de acuerdo al alumnado implicado, los casos de *bullying* más frecuentes eran: hablar mal de alguien (31,95%) e ignorarle (26,30%).

Este apartado terminará destacando algunas acciones dentro del ámbito andaluz. Se puede indicar una de las más recientes y fundamentales, la que realizó el Consejo Escolar de Andalucía en junio de 2005, a requerimiento de la Consejería de Educación sobre el estado de la convivencia escolar en los centros educativos andaluces (Consejo Escolar de Andalucía, 2005), cuyos resultados se publicaron en 2006. Participaron 895 estudiantes de ESO de toda Andalucía.

En general, del alumnado encuestado, el 60% consideró que la intimidación es inexistente o infrecuente; el 27% que sucedía a veces y el 13% que ocurría con frecuencia.

El resto de resultados obtenidos estuvieron en la misma línea que las anteriores investigaciones como se puede observar al destacar algunas de ellas:

- ↪ El 38 % de los problemas de convivencia en las aulas son agresiones físicas.
- ↪ El fenómeno de las agresiones físicas se registra fundamentalmente en el tramo de edad comprendido entre los 11 y 12 años.
- ↪ De los 13 a los 15 años las agresiones se tornan verbales.
- ↪ A partir de los 15 años el fenómeno de la violencia en las aulas disminuye considerablemente, hasta desaparecer del todo.
- ↪ Las agresiones físicas están protagonizadas mayoritariamente por alumnos varones.
- ↪ Las acciones de las alumnas suelen consistir en “desprecios o descalificaciones”.

Paralelamente al caso estatal, entre las medidas y actuaciones dirigidas a la promoción de la cultura de paz y a la mejora de la convivencia en el ámbito de los centros educativos andaluces, en mayo de 2007 se crea un Observatorio sobre la Convivencia Escolar en Andalucía. Este cuenta con la representación y participación de diversos órganos de la administración, representantes de todos los sectores de la comunidad educativa, representación sindical, y personalidades en el ámbito educativo a nivel nacional e internacional.

Destacar que, aunque entre sus objetivos está hacer un informe anual sobre el estado de la convivencia escolar en Andalucía, solo se encuentran publicados los de los cursos 2009/2010 y 2010/2011. Dichos informes se basan en los datos grabados por los centros educativos públicos de todas las etapas en la plataforma telemática Séneca. Esto implicaría a 1.167.933 alumnos y alumnas en el curso 2010/2011.

Durante dicho curso, solo el 4,20% realizó alguna conducta contraria a la convivencia. Así, las conductas contrarias para la convivencia que más se reiteraron durante el curso escolar 2010-2011 fueron las siguientes:

- ⊙ Perturbación del normal desarrollo de las actividades de clase.
- ⊙ Actuaciones incorrectas hacia algún miembro de la comunidad educativa.
- ⊙ Falta de colaboración sistemática en la realización de las actividades.

Por otro lado, la tasa de alumnado que ha realizado alguna conducta gravemente perjudicial para la convivencia fue únicamente del 2,00 %. Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia que más se reiteraron fueron las siguientes:

- ⊙ Reiteración en un mismo curso de conductas contrarias a la convivencia.
- ⊙ Agresión física a un miembro de la comunidad educativa.
- ⊙ Injurias y ofensas contra un miembro de la comunidad educativa.
- ⊙ Impedir el normal desarrollo de las actividades del centro.

Esta necesidad de abordar el problema en el entorno en que se produce, la escuela, y de dar respuesta inmediata a las demandas de intervención por parte del profesorado y de la sociedad en general han dado lugar a la iniciación de numerosas experiencias pedagógicas y psicológicas para prevenir y detener las agresiones. Algunos de estos modelos de prevención e intervención serán analizados en el siguiente capítulo.

4.5. ALGUNAS CONCLUSIONES GENERALES

Después de este recorrido por algunas de las investigaciones realizadas en el ámbito europeo, nacional y autonómico se expondrán algunas conclusiones generales:

- ⊙ Destacar en primer lugar que el maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en que se ha estudiado.
- ⊙ Sin embargo, es necesario resaltar que los datos no son fácilmente comparables, ya que se usan procedimientos de investigación e instrumentos de recogida de datos muy diferentes. Además, en muchos casos, los grupos de edad no han coincidido, así como el proceso de análisis estadístico de los datos. Por otro lado, al intentar comparar resultados y adaptar los instrumentos de investigación y de intervención de unos países a las formas y las costumbres de otros, aparecen serias dificultades, puesto que las formas de interacción social y los usos lingüísticos son, en muchos casos, completamente diferentes.

- ⊙ Existen unas tendencias generales en cuanto al género, edad, tipos de maltrato y lugar en el que se producen, que pasamos a detallar:
 - Los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Los chicos usan más la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social.
 - Los problemas de violencia decrecen progresivamente a medida que aumenta la edad. El momento de mayor incidencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo a partir de aquí.
 - Las formas más comunes de agresividad y maltrato son, en primer lugar, el de tipo verbal, seguido por el abuso físico y el maltrato por aislamiento social. Los casos de amenazas con armas y acoso sexual son muy raros en todos los estudios.
 - En lo que hace referencia a los lugares donde tienen lugar los episodios de maltrato, en general, en primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, mientras que en la secundaria se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abusos en los pasillos y en las aulas (Defensor del Pueblo, 2000).

- ⊙ Dadas las diferencias en la metodología de los estudios, es complicado asegurar que hay más episodios de maltrato entre iguales en esta época. No obstante, algunos signos directos indican que el acoso escolar adquiere formas más graves y tiene mayor relevancia hoy que hace 15 años, tiene consecuencias más perjudiciales de lo que se venía asumiendo y merece una seria atención (Olweus, 1998).

En el capítulo siguiente, se analizarán las diferentes vías que se han escogido en el entorno más cercano para intervenir en el fenómeno de la agresividad entre iguales, fruto en gran medida de las investigaciones presentadas hasta aquí.

CONTENIDO

CAPÍTULO 5. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN VIOLENCIA ESCOLAR

5.1. Introducción

5.2. Modelos, ámbitos y estrategias de intervención

5.3. Algunas experiencias exitosas internacionales y nacionales

5.3.1. Programa de prevención del acoso Olweus (Noruega)

5.3.2. Proyecto Sheffield (Inglaterra)

5.3.3. Programa ZERO (Noruega)

5.3.4. Programa KiVa (Finlandia)

5.3.5. Proyectos SAVE y ANDAVE (España)

5.3.6. Otros proyectos nacionales

5.4. La Educación Emocional frente a la violencia escolar

5.4.1. Educación Emocional: teoría y práctica

5.4.2. Las Competencias Emocionales

5. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN VIOLENCIA ESCOLAR

5.1. INTRODUCCIÓN

Como se ha expuesto en el capítulo anterior, hay una tradición de cuarenta años de estudios e investigaciones sobre la violencia y el acoso escolar que ha evolucionado desde la mera descripción hacia la intervención (Ortega, 2008a; Grañeras y Vázquez, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Esta misma tendencia a la intervención también ha ido cambiando desde la intervención directa con los implicados hasta la prevención primaria e inespecífica que se solapa con dotar al alumnado de “competencias para la vida”. En este capítulo se analizarán los principales modelos y ámbitos de intervención, centrándonos en un modelo integrado de gestión de conflictos.

Es decir, en el presente trabajo se defiende, tal y como expresa Torrego (2003:26), que *“las escuelas promueven modelos de regulación de la convivencia como un conjunto integrado de planteamientos de índole educativo, que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina y convivencia”*. Para conseguir esto de un modo eficaz e integral, es necesario promover un modelo integrado de gestión de los conflictos en los que se articulen medidas para atender los conflictos desde el diálogo y la mediación a la vez de robustecer el código de normas y consecuencias con la participación activa y responsable del alumnado.

También es necesario que la resolución de conflictos conlleve la implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general. Por tanto, es fundamental que los legisladores incorporen en los marcos legales educativos, un programa global orientado hacia el desarrollo de la competencia social, en el que se coordinen los esfuerzos de todas las instituciones, organizaciones y personas implicadas (Torrego y Moreno, 2001). Para que estas declaraciones de “buenas” intenciones de los marcos legales y los programas globales puedan ser implementadas, se hace necesario dotar a

los centros escolares de estrategias para hacer frente de forma positiva a las situaciones de violencia escolar, en general, y al acoso, en particular.

Con este propósito, en este capítulo, se muestran algunos proyectos de prevención, tanto internacionales como nacionales que han tenido éxito en los lugares donde se ha implementado, terminando con algunos programas españoles menos amplios en su ámbito de actuación pero igualmente interesantes por las estrategias que proporcionan.

Se concluirá el capítulo, focalizando el interés en una de estas estrategias: la educación emocional, la cual se usará como pilar para el diseño de la intervención que se propone en esta tesis.

5.2. MODELOS, ÁMBITOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El tema de la convivencia escolar o los problemas para desarrollarla es uno de los más relevantes hoy en día. Por un lado, tanto administraciones como comunidades educativas están cada día más concienciadas de su importancia para conseguir un desarrollo integral y pleno de los estudiantes (Ortega, 2008b; Serrate, 2007; Díaz-Aguado, 2004b), por otro, cada vez son más los estudios y noticias que nos transmiten la sensación de que la conflictividad en los centros crece sin parar.

De hecho, como se ha expuesto en el capítulo anterior, los distintos modelos de intervención han partido de las investigaciones descriptivas realizadas por toda Europa en los últimos 40 años, aunque dichas intervenciones también han evolucionado, tanto en sus objetivos como en la implicación que exige a la sociedad, en general, y a la comunidad educativa, en particular.

Según Torrego (2001), hay tres enfoques o modelos en las distintas estrategias de intervención y prevención de la violencia escolar:

- A) *Modelo punitivo – sancionador*. Son los que principalmente consisten en infligir algún tipo de “sufrimiento” al agresor/a con la intención de disuadirle para que no vuelva a actuar así otra vez (prevención individual) y, por otro lado, disuadir a otros (prevención generalizada). En este proceso, la víctima queda apartada y solo se le tiene en cuenta como promotora de la denuncia al agresor/a y como informante de lo que piensa acerca del cuál debería ser su castigo. Las grandes críticas a este enfoque (Naradowsky, 1998) se centran en su ineficacia, debido al índice de reincidencia de los alumnos/as; la desprotección de la víctima, al hacerle revivir una experiencia negativa y humillante; y la falta de reconciliación entre agresor/a y víctima.
- B) *Modelo relacional víctima/agresor*. Aquí se traslada el poder de resolución del conflicto al espacio natural donde éste se ha producido. La víctima puede recibir una restitución material (compensación con esfuerzo y dedicación a la víctima directa), inmaterial o moral (perdón o cambio de disculpas). En este enfoque, la víctima es la que decide en qué medida se siente o no restituida y si necesita otro tipo de apoyo moral o psicológico, de manera que lo más importante sea la restitución de la víctima. Las críticas a este enfoque (Cowie y Wallace, 1998) vienen de creer que el coste emocional de la reconciliación con la víctima, tenga un efecto disuasorio en el agresor/a y porque este enfoque es solo válido cuando la violencia es reversible, ya que si no lo es, puede añadir más violencia con la humillación que puede sufrir una de las partes.
- C) *Modelo integrado punitivo/relacional*. Aquí combinaríamos los dos anteriores, al ofrecer al agresor/a una sanción que puede intercambiar por la restitución de la víctima como producto de un proceso de mediación organizado por el mismo centro. Estos canales abiertos de comunicación serán los que logren cambiar las conductas. Se considera el más adecuado por armonizar lo positivo de los enfoques anteriores (Torrego, 2003).

Se podría mejorar el modelo integrado añadiendo la intervención en el grupo de iguales y el contexto donde se encuentran. Al tratarse de un fenómeno relacional, cualquier intervención se debe construir en torno a una aproximación sistémica: debe ir más allá del agresor/a y la víctima, debe incluir a los compañeros/as y al entorno (otros alumnos/as no directamente implicados, los profesores, los padres y también el personal de la escuela) (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Así, si la problemática de la violencia escolar se presta más a un análisis ecológico, de este modo se debe programar la intervención, tanto terapéutica como preventiva. Es decir, la mejor alternativa ante la compleja realidad es procurar una perspectiva amplia, comprensiva y globalizadora.

El modelo ecológico favorece la comprensión de las causas y los ámbitos de actuación y auspicia un conjunto diversificado de acciones y de estrategias educativas (Tuvilla, 2004):

- *Estrategias individuales:* Se centran fundamentalmente en fomentar actitudes y comportamientos saludables en niños/as y jóvenes y en modificar las actitudes y los comportamientos que ya se han hecho violentos o corren el riesgo de atentar contra sí mismos.
- *Estrategias relacionales:* Buscan influir en los tipos de relaciones que las víctimas y los agresores mantienen con las personas con las que interactúan más habitualmente, y se centran en los problemas intrafamiliares y en las influencias negativas de los compañeros/as. Dentro de estas estrategias destacan el desarrollo de programas de mediación escolar y de mediación entre iguales, bien a través de programas específicos coordinados por los tutores/as, o, como en el caso de los Institutos de Secundaria, a través del Departamento de Orientación, con apoyo de otros servicios educativos externos.
- *Estrategias comunitarias:* Buscan concienciar a la población del problema de la violencia, promover acciones comunitarias y ofrecer a las víctimas atención y

apoyo. En este sentido se enmarca la acción de las llamadas “Escuela: espacio de paz” en Andalucía, que tratan de favorecer el desarrollo de programas integrales, con participación de amplios sectores de la comunidad educativa.

- *Estrategias de sensibilización de la sociedad:* Como en el caso de las anteriores estrategias, se amplía su ámbito al resto de la sociedad a través de proyectos que engloban la sensibilización y la formación, bien a través de los medios de comunicación (campañas públicas específicas) o bien a través de un riguroso control de contenidos violentos ofrecidos por estos medios, junto con el desarrollo de programas específicos en los que participan diferentes administraciones.

Así, es de recibo afirmar que mejorar la convivencia significa afrontar un desafío globalizador en todos los microsistemas de interrelación que afectan al alumnado: familia, escuela y contexto social.

Díaz-Aguado (2004a) subraya que para que la educación logre prevenir la violencia es necesario favorecer las siguientes condiciones:

- a) Adaptar la educación a los actuales cambios sociales.
- b) Luchar contra la exclusión y desarrollar el sentido de propio proyecto educativo.
- c) Superar el currículo oculto e incrementar la coherencia educativa.
- d) Prevenir la violencia reactiva y la instrumental.
- e) Prevenir la victimización.
- f) Romper la conspiración del silencio sobre la violencia y construir la tolerancia desde la escuela.
- g) Ayudar a romper con la reproducción intergeneracional del sexismo y la violencia.
- h) Enseñar a rechazar la violencia e insertar dicho rechazo en una perspectiva más amplia: el respeto a los derechos humanos.
- i) Desarrollar la democracia participativa.

j) Incrementar la colaboración entre la escuela, la familia y la sociedad.

Complementariamente, la misma autora considera que los requisitos generales de los procedimientos de intervención preventivas deben cumplir las siguientes condiciones:

- ↪ Proporcionar experiencias en las que aprender a construir el respeto mutuo.
- ↪ Dar más protagonismo al alumnado y luchar contra las segregaciones que se producen en el aula.
- ↪ Favorecer la cooperación como componente básico.
- ↪ Caminar hacia una nueva forma de definir el poder y la autoridad del profesorado.
- ↪ Utilizar documentos audiovisuales.
- ↪ Realizar tareas en las que los alumnos/as hacen de expertos.
- ↪ Fomentar la discusión y el debate entre los alumnos/as.
- ↪ Utilizar procedimientos de aprendizaje cooperativo en los programas de prevención de la violencia.
- ↪ Enseñar a resolver conflictos.

Por tanto, el diseño de un programa de intervención no es tarea fácil y debemos tener muy claros los objetivos que lo guiará. Según el tipo de objetivos establecidos, los programas se pueden clasificar en dos bloques (Ortega, 2000):

a) *Programas preventivos*, que incluirían:

- a. Programa de gestión democrática de la convivencia, que supone el establecimiento de una nueva tarea global y compartida entre docentes y estudiantes: la gestión de la vida en común.
- b. Programa de educación de emociones, sentimientos y valores, que es la inclusión de la vida sentimental, emocional y de valores, compartidos como parte de los objetivos educativos.

- c. Programa de trabajo en grupo cooperativo, que supone la toma de conciencia de que la actividad institucional debe ser cooperativa, solidaria y no competitiva.
- b) *Programas de intervención directa*, que podrían ser:
- a. Programas de desarticulación del triángulo *bullying* (víctima, agresor y espectador), adaptación del método Pikas (1989b) (o de reparto de responsabilidades).
 - b. Programas de entrenamiento en asertividad que enseñan a los escolares en riesgo de convertirse en víctimas, o ya víctimas, a decir no a la agresión y a enfrentarse a ella con seguridad, pidiendo ayuda y ejerciendo sus derechos.
 - c. Programas de estimulación de la empatía que enseñan a los escolares en riesgo de ser agresores, o ya agresores, a ponerse psicológicamente en el lugar de la víctima, a sentir sus emociones y comprender sus sentimientos.

Por otro lado, Avilés (2003) describe los diferentes procedimientos existentes que se emplean en muchos programas para prevenir (intervención primaria), controlar (intervención secundaria) y erradicar (intervención terciaria) el maltrato y la intimidación entre iguales o *bullying*:

1. *Nivel primario*: Engloba los procedimientos que pretenden intervenir con acciones o métodos concretos para que el acoso no se produzca. En este nivel se localizan las técnicas que fomentan las conductas prosociales. Las estrategias más usadas son:
 - a) *La asamblea o reunión periódica del grupo de clase*: Se debaten el cumplimiento de las normas, el ambiente de clase, las relaciones entre compañeros/as y los problemas que pueden surgir.
 - b) *El círculo de calidad*: Consiste en la formación de un grupo específico de alumnado que plantea y examina un problema, lo investiga, propone una serie de soluciones y las comunica a la dirección del centro para su

revisión y puesta en marcha. Los miembros del círculo previamente son preparados en técnicas y estrategias de resolución de conflictos.

- c) *Las comisiones de alumnos/as*: Se les encomienda temas específicos relacionados con el problema.
- d) *El aprendizaje cooperativo*: Los alumnos/as trabajan en una tarea común en pequeños grupos de entre dos y seis miembros. Cada miembro del grupo debe ser capaz de presentar los resultados o la solución del problema (responsabilidad individual), y cada uno de ellos/as es responsable de que el resto del grupo aprenda lo que se ha propuesto.
- e) *Aplicación de la hora social o tutoría*: Olweus (1998) integra en el horario regular de aula, un tipo de asamblea dedicada al desarrollo y definición de las normas de convivencia del aula y sus respectivas sanciones.
- f) *La mediación o ayuda entre iguales*: Tanto agresor/a como víctima recurren voluntariamente a un alumno/a mediador para llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas partes (Torrego, 2000).
- g) *Las actividades comunes positivas*: Se trata de organizar y fomentar, con la ayuda de padres y profesores/as, actividades en las que los alumnos/as se relacionen en otros campos y de otra forma, como fiestas o acampadas.
- h) *Reuniones de padres y profesores/as*: Es fundamental la colaboración entre padres y profesores/as. Los padres deben hablar con sus hijos/as sobre los efectos de la violencia entre iguales, sobre la responsabilidad aunque no seas agresor/a y sobre la perjudicial “ley del silencio”.
- i) *Uso de la dramatización y el role-play*: Consiste en dramatizar en grupo situaciones cotidianas de violencia y abuso. Así, podrán observar y analizar lo que otros niños/as sienten y piensan y aprenderán a controlar emociones, tanto positivas como negativas.

- 2. *Nivel secundario*: Incluye estrategias que tratan de identificar factores de riesgo, por un lado, y, por otro, eliminar las conductas agresivas detectadas. Trata de mejorar la influencia de estos factores de vulnerabilidad en niños/as y

adolescentes a través de ayuda y orientación. Cowie y Sharp (1996) distinguen tres sistemas de mediación específica que se pueden adaptar a cada situación concreta:

- a) *Sistemas de ayuda*: Trata de entrenar a los alumnos/as en sus habilidades para ayudar a otros compañeros/as en tareas cotidianas, por ejemplo, ayudantes de recreo, acompañantes de alumnos/as nuevos,...
 - b) *Alumno consejero*: Es un modelo de mediación que supone un complejo entrenamiento, ya que exige habilidades de comunicación, sobre todo, de “escucha activa”.
 - c) *Mediadores escolares*: Es el nivel más complicado, por lo que requiere formación específica en habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos. Se trata de analizar conflictos ya existentes para llegar a un acuerdo entre las partes.
3. *Nivel terciario*: Comprende procedimientos que se aplican en situaciones claras de conflicto real. Intentan erradicar la conducta agresiva, evitando que se repita o estabilice. También corrigen la conducta antisocial que se produce en el centro. En caso de abusos graves, se trabaja en conjunto con otros profesionales. Entre las estrategias terciarias destacarían:
- a) *Método Pikas*: Desarrollado por el profesor sueco Pikas (1989b) y muy usado para persuadir a un grupo de agresores de su ataque a un compañero/a. Se trata de hacer varias entrevistas individuales con los agresores/as y la víctima, en la que se intenta despertar la preocupación mutua y se acuerdan estrategias de ayuda a la víctima, desestructurando así la relación dominio-sumisión.
 - b) *Método de no inculpción (“No blame approach”)*: Desarrollado por la profesora inglesa Maines (Robinson y Maines, 1997). A lo largo de diez sesiones, el profesor/a se reúne en grupo con la víctima, los agresores y un grupo de observadores. La víctima debe transmitir al grupo su estado

de sufrimiento y preocupación. Cada alumno/a sugiere cómo cambiará su comportamiento en el futuro.

- c) *El “círculo de amigos”*: Afronta el tratamiento de las necesidades conductuales y emocionales de alumnos/as con dificultades. Promueve la inclusión en un grupo de niños/as aislados, por algún tipo de discapacidad o porque hayan intervenido en abusos en el rol de agresor o víctima (Perske, 1988).
- d) *Los tribunales escolares*: Fueron defendidos por la organización inglesa Kidscape (Elliot, 1991) en la década de los noventa. Consistía en crear un tribunal de arbitraje como parte del programa de la escuela. Dicho tribunal se componía de cuatro estudiantes (dos propuestos por los alumnos/as y dos por los profesores/as) y un profesor/a. Se reunían una vez por semana y se responsabilizaban de solucionar los conflictos o castigar a los infractores de las normas del centro.

En España, los programas de intervención desarrollados para erradicar la violencia escolar están diseñados, en su mayoría, en torno a dos objetivos generales: la disminución de los actos violentos y su prevención. Así, dichas estrategias, muchas ya explicadas anteriormente, se pueden agrupar en torno a cuatro bloques (Del Rey y Ortega, 2001b):

1. *Programas de innovación o cambio de estrategia escolar*: Se centran en que la escuela es un sistema general de convivencia que hay que dirigir y dinamizar de forma que facilite las relaciones positivas e impida las negativas.
2. *Programas que focalizan la formación del profesorado*: Están enfocados a dinamizar las relaciones profesionales de los docentes mediante la creación de grupos de trabajo, donde el profesorado diseña las acciones a desarrollar.
3. *Propuesta de actividades para desarrollar en el aula*. Están englobadas en cinco líneas de actuación:

- a. Gestión del clima social del aula.
- b. Trabajo curricular en grupo cooperativo.
- c. Actividades de educación en valores.
- d. Actividades de educación en sentimientos.
- e. Actividades de estudio de dilemas morales y actividades de drama.

4. *Estrategias de actuación específica contra la violencia escolar existente:*

Podríamos destacar las siguientes:

- a. Círculos de calidad (Smith y Sharp, 1994).
- b. Mediación de conflictos (Fernández, 1999).
- c. Ayuda entre iguales (Cowie y Wallace, 1998).
- d. Método Pikas (Pikas, 1989b).
- e. Desarrollo de la asertividad para las víctimas (Ortega, 1998).
- f. Desarrollo de la empatía para los agresores/as (Ortega, 1998).

5.3. ALGUNAS EXPERIENCIAS EXITOSAS INTERNACIONALES Y NACIONALES

Distintos autores como Trianes (2000) apuntan que la prevención e intervención educativa debería ir más allá de los acercamientos tradicionales y buscar recursos y tratamientos eficaces que se basen en los marcos teóricos y de investigación que hayan resultado eficaces. En este sentido, la mayor parte de la tradición europea ha sido guiada por el programa de intervención de Olweus (1998), incluyendo el caso español, muy influenciado también por los informes del Defensor del Pueblo (2000, 2007).

De este modo, se muestran en este apartado algunas experiencias internacionales y nacionales seleccionadas por sus resultados positivos. Obviamente, siguiendo a Ovejero (2013), hay experiencias que, al cabo del tiempo, se han demostrado muy ineficaces y otras que sí se han mostrado eficaces. Estas últimas medidas tendrían algunas características en común como: empezar evaluando el acoso escolar presente en el centro escolar, recabar el apoyo del personal del colegio y de los padres para prevenir

el acoso, crear un grupo que coordine las actividades para prevenir el acoso dentro del colegio, formar al personal del colegio en prevención del *bullying*, diseñar y hacer cumplir unas normas y una política dentro del colegio en relación con este fenómeno, aumentar la supervisión por parte de los adultos en los lugares donde tiene lugar el maltrato entre compañeros/as e intervenir de forma consistente y oportuna en las situaciones de acoso.

Se exponen, a continuación, algunas de los programas internacionales con más éxito en su puesta en práctica, al conseguir un descenso en el porcentaje de victimización que oscila entre el 20 y el 30%.

5.3.1. PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL ACOSO OLWEUS - OBPP- (NORUEGA)

Este programa de prevención de la violencia escolar es el más antiguo, utilizado e investigado en el plano internacional, ya que ha servido de marco de referencia a un numeroso conjunto de programas en otros países como Noruega, Finlandia, Suecia o Alemania.

Se trata de una propuesta escolar global, diseñada por Olweus (1998) para Noruega, que dura 18 meses y exige mucho trabajo de la dirección y del personal de los centros donde se aplica. Su objetivo general consiste en conseguir en positivo *“unas mejores relaciones entre compañeros y crear las condiciones que posibiliten tanto a los agresores como a las víctimas desenvolverse y funcionar mejor dentro y fuera del recinto escolar”* (Olweus, 1998: 86). Es decir, se pretende que a las víctimas se le aporten un mayor sentimiento de seguridad, más confianza en sí mismos y la aceptación de sus compañeros/as, y se consiga con los agresores que éstos realicen menos acciones agresivas y se impongan con otros estímulos más aceptados socialmente, mitigando las reacciones negativas y fortaleciendo los aspectos positivos de su comportamiento.

Pero, además, su aplicación persigue la concienciación e implicación de los adultos, para lo que se plantean objetivos que recogen dos condiciones: que los adultos tengan conciencia de la magnitud de los problemas de agresores/as y víctimas que se producen en su centro y que los adultos decidan implicarse para cambiar la situación.

Y, por último, la evaluación del problema en el contexto determinado: obtener información detallada sobre la situación específica, atendiendo a la magnitud, frecuencia y límite de los problemas. Incluye los siguientes elementos (Olweus *et al.*, 2007):

- a) *A nivel de todo el colegio:* formación de un equipo de coordinación para la prevención del acoso escolar, que se reúna regularmente y coordine el programa; administración del cuestionario “*Olweus bully/victim Questionnaire*” sobre el acoso a los estudiantes de tercer curso en adelante; grupos de discusión constantes entre el personal para prevenir el acoso escolar; fijación de una serie de normas y medidas disciplinarias relacionadas con este fenómeno; un sistema de supervisión que conceda un interés especial al acoso; implicación de las familias.
- b) *A nivel de la clase:* dar a conocer y hacer cumplir las normas del centro; mantener reuniones generales con toda la clase para tratar el tema del acoso escolar y de las relaciones con los compañeros/as; mantener reuniones regulares con los padres, siempre que se pueda.
- c) *Componentes individuales:* supervisión de las actividades de los estudiantes; intervenciones inmediatas efectivas para abordar el acoso escolar; reuniones de seguimiento con los estudiantes que están siendo acosados y también, aunque de forma separada, con los estudiantes que acosan; reuniones con los padres de los alumnos/as implicados; planes de intervención individualizados para el alumno/a implicado.

- d) *Componentes comunitarios*: inclusión de miembros de la comunidad en la comisión para la coordinación de la prevención del acoso escolar; creación de asociaciones con otros miembros de la comunidad para apoyar el programa del colegio; difusión, dentro del entorno cercano de la escuela, de mensajes antiacoso y de los principios que subyacen a las medidas que mejor han funcionado.

5.3.2. PROYECTO SHEFFIELD (INGLATERRA)

El proyecto Sheffield es un programa de intervención llevado a cabo en diversos centros de Inglaterra de 1991 a 1993 (Smith y Sharp, 1994). Se difundió también en Escocia e Irlanda, influyendo también en programas de Italia, Portugal y España.

Incluía el desarrollo de unas normas de centro, aparte de una selección variada de componentes de intervención (medidas curriculares, círculos de calidad, entrenamiento asertivo, medidas para el patio o ayuda entre iguales).

Este programa pretende, a partir del conocimiento de las necesidades particulares del centro, crear un programa de intervención en tres niveles: centro, aula e individual. Para ello, cobra vital importancia el Reglamento de Centro, como eje de acción y como punto de partida para el trabajo global e interactivo, considerando fundamental que el alumnado, padres y profesorado tomen decisiones. Se recomienda también la formación de comités que discutan y elaboren las normas de conducta.

Además de lo anteriormente comentado, el proyecto se basa en los siguientes elementos:

- a) *Intervención en el currículo*: implementar una metodología de grupos cooperativos de estudiantes para contribuir a crear un clima positivo, de confianza y respeto (Cowie y Sharp, 1996). En el proyecto se sugieren estrategias didácticas a nivel de aula como:

Uso de vídeos, obras de teatro y dramatizaciones, círculos de calidad (CQ) y resolución de conflictos.

b) *Intervención directa con alumnado en conflicto*: enseñando competencias y estrategias apropiadas para enfrentarse positivamente a la violencia escolar, como: entrenamiento en asertividad (para víctimas), método Pikas (para agresores), método de no inculpación “*No blame approach*” (para conjunto de agresores y víctimas), mediación escolar y grupo de ayuda en el alumnado, o tribunales escolares.

c) *Intervención de la supervisión en lugares de riesgo (patio, descansos, recreos y comidas)*: para conseguir este objetivo se optó por mejorar las habilidades de los supervisores de patio, así como seleccionar alumnos/as como ayudantes de recreo, establecimiento de una jerarquía de sanciones, identificación de las zonas de riesgo. Además el proyecto incorpora la iniciativa de que los alumnos/as realizarán un plan para mejorar el aspecto de su entorno exterior (patio), código de conducta en el comedor y pautas de observación a los alumnos/as para detectar episodios de violencia escolar.

5.3.3. PROGRAMA ZERO (NORUEGA)

Este programa, llevado a cabo en Noruega desde 2002, se basa en el modelo original de Pikas (1976) y colaboran en él el Ministerio de Educación, el principal sindicato de profesores/as, el Consejo Nacional de Padres y el Defensor del Menor, por lo que cuenta con un alto grado de consenso social.

Como manifiesta Roland (2010) se basa en la idea de que el acoso es una agresión proactiva, que es estimulada por recompensas de carácter social, como tener poder sobre la víctima y una mayor unión con los copartícipes de la agresión y por el estatus que se alcanza entre el grupo de compañeros/as por ser agresivo, por lo que es objetivo del programa la reducción de dichas recompensas y el incremento de la gratificación social derivada de una conducta positiva. Paralelamente, pretende crear una estrecha cooperación nacional y local entre padres, profesorado y alumnado para

reducir al máximo el bullying en la escuela y en otros contextos. Podemos sintetizar el procedimiento, siguiendo a Roland (2010).

En primer lugar, un adulto con autoridad, preferiblemente el tutor/a de la clase, habla en privado con la víctima y la consuela. De inmediato, se pone en contacto con sus padres, si no estuviesen ya enterados. Después de dos o tres reuniones con la víctima, a cada uno de los agresores, primero de forma separada, se les expone con firmeza la gravedad de su conducta y se les exige que la abandonen de inmediato (estas breves reuniones se organizan de tal manera que los agresores/as no tengan posibilidad de comunicarse entre sí). Acto seguido, el profesor/a se reúne con todos los agresores, les repite el mensaje y obtiene de ellos la promesa de un cambio de conducta.

Dicho profesor/a también les comunica que sus padres serán informados de lo ocurrido el mismo día, y a menudo les hace saber que el director/a está informado y que se le mantendrá al corriente de la situación de forma periódica. Enseguida el profesor/a da por concluida la reunión, que puede durar en torno a diez minutos, asegurando que se hará un estrecho seguimiento de los alumnos/as.

Por último, se fija una nueva reunión con ellos para después de unos días. Tanto la víctima como el grupo de agresores son seguidos de cerca, primeros en reuniones separadas, y finalmente juntos cuando la situación se haya estabilizado. Al mismo tiempo, se mantiene contacto con los padres de los alumnos/as implicados.

Por tanto, resume Roland (2010), aunque el Programa Zero subraya muy claramente la responsabilidad del director/a y del personal del centro, se pone un gran esfuerzo en hacer que los alumnos/as sean conscientes y responsables.

5.3.4. PROGRAMA KIVA (FINLANDIA)

Es un programa nacional contra el acoso escolar desarrollado en la Universidad de Turku (Finlandia) y financiado por el Ministerio de Educación finlandés, puesto en

práctica a partir del 2007. Contaría con las siguientes características (Salmivalli y Peets, 2010):

- a) Incluye una variedad de materiales concretos destinados a padres, profesores/as y alumnos/as.
- b) Usa Internet y otros ámbitos de enseñanza virtual, como juegos de ordenador.
- c) Se centra en los observadores, para que demuestren que se oponen a estas conductas y que apoyan a la víctima, en lugar de animar al agresor/a.

Tiene tres versiones diferentes divididas por tramos de edad. En la escuela primaria se desarrolla durante veinte horas de clase, en las que se imparten diez lecciones dobles durante el año lectivo. Las llevan a cabo el profesorado en el aula; el desarrollo de estas lecciones implica debates, trabajos de grupo, cortometrajes sobre el *bullying* escolar y ejercicios de juegos de roles. Los temas que se abordan se refieren a la importancia del respeto en las relaciones, la comunicación en el grupo, la presión grupal, el *bullying*, sus mecanismos y sus consecuencias. Tras los debates de las actividades se toman acuerdos y se van adoptando normas para el aula que al final de curso se reúnen en el “contrato KiVa” que es firmado por todos.

En Educación Secundaria el programa ofrece cuatro lecciones, que los centros escolares deciden cómo desarrollar, si como una serie de lecciones o en jornadas temáticas a lo largo del curso.

Sus objetivos declarados serían (Ovejero, 2013):

- Incrementar la conciencia del papel que desempeña el grupo en el mantenimiento del acoso.
- Aumentar la empatía hacia las víctimas.
- Fomentar las estrategias de apoyo a las víctimas por parte de los niños/as y, por tanto, su autoeficacia en este sentido.
- Potenciar los instrumentos que tienen los niños/as victimizados para hacer frente a la situación.

5.3.5. PROYECTOS SAVE Y ANDAVE (ESPAÑA)

El proyecto SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar) se implementó en Sevilla entre 1995-1996 desarrollado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en convenio con un grupo de investigación de la Universidad de Sevilla. El programa se inspiró en los proyectos llevados a cabo en Sheffield (Whitney y Smith, 1993) y en Bergen (versión temprana del OBPP) (Olweus, 1989), pero se desarrolló de forma independiente. En pleno desarrollo del mismo, el grupo es requerido por la Junta de Andalucía para asesoramiento en temática de convivencia escolar, a partir de estos contactos, se crea el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) que se llevó a cabo desde 1996 a 1999.

El proyecto SAVE posee dos vertientes complementarias, por un lado, se inicia con un proceso de exploración o recogida de datos para analizar el fenómeno de los malos tratos entre escolares y, por otro lado, presenta un modelo de intervención educativa para prevenir la violencia tomando como fundamento la educación para la convivencia (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Por tanto, se puede considerar como un modelo global, con una perspectiva ecológica y preventiva, que parte del propio desarrollo curricular y pretende, desde la educación para la convivencia, la prevención de la violencia. Su filosofía de trabajo interpreta la convivencia escolar como un fenómeno comunitario. Desde este modelo, los centros, de manera individual, son considerados como unidades de convivencia, en los que intervienen cuatro grupos diferenciados: profesorado, alumnado, familias y sociedad.

Las intervenciones realizadas fueron adaptadas a la problemática hallada en cada centro, optándose por el desarrollo de programas preventivos para todo el alumnado, por estrategias de intervención para alumnos/as en riesgo (trabajos en círculos de calidad, mediación en conflictos y de ayuda entre iguales) y por la intervención directa con alumnos/as gravemente afectados, mediante estrategias de desarrollo de la autoestima y la asertividad en las víctimas y de la empatía afectiva en los agresores/as.

El proyecto educativo que se defiende está basado en tres procesos fundamentales (Ortega, 1997):

- a) *La gestión democrática de las relaciones interpersonales en el aula.* Así, desde la participación, persigue la creación de normas explícitas y claras que promuevan un modelo de disciplina sencillo, admitido por todos y que sirva de estímulo para la práctica de la libertad, la igualdad y la solidaridad.
- b) *El trabajo en grupo cooperativo.* Esto exige la aceptación de que el aprendizaje es más efectivo si los contenidos son trabajados en interacción con los demás, dialogando, y buscando respuestas entre todos.
- c) *El entrenamiento en emociones, actitudes y valores.* Desde estas estrategias se persigue un aumento de la motivación, promoviendo una actitud positiva ante el trabajo y las relaciones con los demás, para lo que se plantea el desarrollo del conocimiento interpersonal, tanto en el conocimiento de uno mismo como en el de los otros, reconociendo emociones y sentimientos, que tengan como objetivo la mejora del clima de relaciones (Ortega, 1997, 1998, 2000).

Además, habrá un cuarto proceso siempre presente, que sería la intervención directa sobre alumnos/as en riesgo o ya implicados en situaciones de acoso.

Como se puede observar, para llevar a cabo estos procesos, es fundamental la formación del profesorado a los que se considera el motor del cambio innovador que precisan todos los centros.

5.3.6. OTROS PROYECTOS NACIONALES

Por último, hay que destacar el gran interés existente en España en la violencia escolar que se han materializado, en la última década, en un número importante de avances en cuanto a la intervención.

Esta concienciación generó el diseño de programas y de mejora de la convivencia, la promoción de reformas y marcos legislativos que regulen la convivencia a nivel nacional y autonómico, el impulso de protocolos para responder al maltrato ante escolares y la constitución de los observatorios de convivencia escolar. Sólo a modo de muestra se citan algunos de estos programas:

- ⊙ El programa “Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes” (Díaz-Aguado, 1996) y “Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia” (Díaz-Aguado y otros, 2004a) orientado a adolescentes y jóvenes, que trabaja tanto prevención como intervención directa.
- ⊙ Jares (2001) ha puesto en práctica en la ciudad de Vigo, en Galicia, el programa “Aprender a Convivir”. Se centra la resolución de conflictos y el desarrollo de las habilidades de comunicación en alumnos/as, y, en el marco de una formación específica dirigida a los profesores/as, en técnicas de gestión democrática del aula.
- ⊙ El programa “Convivir es Vivir” (Carbonell, 1999), que se viene desarrollando en la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 1997-1998 y que pretende mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos, fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la violencia y proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los conflictos.
- ⊙ Trianes y Fernández-Figarés (2001), desarrollan el programa “Aprender a ser personas y a convivir”, dirigido de forma específica a la etapa de Educación Secundaria, que incluye numerosas actividades diseñadas para conseguir objetivos que se articulan en cuatro módulos: potenciar la construcción personal en el alumno/a; mejorar la convivencia y cooperación en la clase; mejorar la convivencia en el centro y participar en la comunidad.
- ⊙ Torrego y Moreno (2001), en un programa que pretende establecer una red estatal de escuelas democráticas, presentan como marco teórico del “Proyecto de innovación Atlántida, Educación y Cultura democrática”, el enfoque integrado de respuesta global.

- ⊙ Los “Programas Juego” (Garaigordobil y Fagoaga, 2006) que son propuestas de intervención que utilizan el juego cooperativo-creativo y las técnicas de dinámica de grupos en niños/as de 4 a 14 años para su desarrollo socioemocional.
- ⊙ El programa “CIP (Concienciar, Informar y Prevenir)” de Cerezo, Calvo y Sánchez (2010) que se centra en propiciar un cambio de actitudes ante el maltrato, mejorar el clima socio-afectivo del grupo y promover actitudes de afrontamiento ante este fenómeno.
- ⊙ El “Programa para el desarrollo de las competencias emocionales en la comunidad escolar” propuesto por Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011), que fomenta ciertas emociones que pueden actuar como factores protectores ante el acoso escolar: autoestima, autocontrol, tolerancia a la frustración, etc.

Es necesario concluir, hablando de las corrientes actuales de intervención que se centran en tres cuestiones (Ovejero, 2013): preocuparse del *bullying* entre las niñas, pues sus conductas suelen basarse en acciones indirectas, insistir en la importancia de apoyo social de los iguales, familias y profesorado e iniciar la prevención de la violencia de pareja con la actividad preventiva del acoso escolar.

5.4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL FRENTE A LA VIOLENCIA ESCOLAR

Llegados a este punto, es necesario centrar la atención en la educación emocional como estrategia personal y grupal para hacer frente a la violencia entre iguales. Se resalta sobre otras, ya que la intervención puesta en práctica en la presente tesis se encuadra en su marco de acción, por lo que es necesario una base teórica para su diseño.

5.4.1. EDUCACIÓN EMOCIONAL: TEORÍA Y PRÁCTICA

En primer lugar, es fundamental resaltar la necesidad humana de prevenir la violencia para lograr una convivencia sana y positiva, no es ésta una meta solo de la escuela, sino de toda la sociedad. La escuela, no obstante, acepta su parte de responsabilidad colectiva en esta ardua tarea como parte del sistema social.

En los puntos anteriores ya se ha justificado el enfoque del presente trabajo como sistémico y ecológico, por lo que hay que implicar, no solo al alumnado, sino también a todo el profesorado y a las familias, a todo el entorno que influye en mayor o menor medida en la escuela.

La noción de Educación emocional está basada en el concepto de Inteligencia Emocional desarrollado por los científicos sociales Salovey (Universidad de Yale) y Mayer (Universidad de New Hampshire) en 1990 y difundido con gran éxito por Goleman en 1995. Mayer y Salovey (1997:6) definen la inteligencia emocional como *“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”*.

En concreto, la inteligencia emocional se puede concretar en cuatro habilidades básicas (Mayer y Salovey, 1997; Monjas, 2012):

- a) *Percepción y expresión emocional*: habilidad de percibir emociones en uno mismo y en otros, así como la capacidad de expresarlas adecuadamente.
- b) *Facilitación emocional*: capacidad de generar sentimientos y emociones que faciliten la toma de decisiones y la solución de problemas.
- c) *Comprensión emocional*: capacidad para integrar lo que sentimos dentro de nuestro conocimiento emocional.
- d) *Regulación emocional*: capacidad de aceptación y regulación emocional, es decir estar abiertos a estados emocionales positivos y negativos, a reflexionar sobre la

información que los acompaña, así como ser capaces de modificar tanto las emociones propias como las de otras personas.

Estas habilidades están interconectadas, por lo que para una apropiada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una adecuada percepción emocional.

Siguiendo a Bisquerra (2014:101), la educación emocional es *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”*.

La educación emocional es una estrategia preventiva de nivel primario ante la conflictividad escolar pero no exclusiva, es decir, es una competencia básica para el desarrollo integral de las personas.

El propósito principal de la educación emocional es difundir qué son las emociones y qué efectos tienen en nuestra conducta. Esto permite concienciarse de que muchas de nuestras acciones dependen de nuestro estado emocional. Conocer las emociones principales (rabia, miedo, odio,...) permite conocerse mejor a sí mismo y a nuestras reacciones y comportamientos. Por otro lado, puede llevarse a cabo en cualquier etapa, infantil, primaria o secundaria, ya que a cualquier edad viene bien poder conocer mejor a los demás y a sí mismo.

La metodología para trabajar la educación emocional debe ser práctica para poder desarrollar las competencias socioemocionales, transformando actitudes y conductas. Además es más eficaz si está basada en los conocimientos previos de los destinatarios, en sus intereses y necesidades personales y sociales y en sus vivencias directas. Para ellos pueden ayudar recursos didácticos (fotos, juegos, teatro, prensa,...) que susciten la conciencia emocional y que ofrezcan la posibilidad de experimentar

emociones. Conviene ofrecer espacios en el aula de reflexión y de introspección, fomentar la comunicación con los demás y rebajar en equipo.

En las escuelas que ponen en práctica programas de educación emocional, se observan efectos positivos como los siguientes (Bisquerra, 2011):

- ❖ Respeto entre las personas (alumnado, profesorado, familias).
- ❖ Motivación para el aprendizaje.
- ❖ Tranquilidad y seguridad personal.
- ❖ Percepción del alumnado de sentirse cuidado por el profesorado y por los compañeros/as.
- ❖ Capacidad para controlar mejor el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- ❖ Capacidad para inducir bienestar subjetivo.
- ❖ Desarrollo del sentido del humor.
- ❖ Mejorar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo.
- ❖ Mayor tolerancia a la frustración.
- ❖ Mejora de las habilidades sociales.
- ❖ Mejora de la capacidad para mantener relaciones interpersonales satisfactorias.
- ❖ Disminución de pensamientos autodestructivos.
- ❖ Mejora de la autoestima.
- ❖ Disminución de la sintomatología depresiva.
- ❖ Disminución de la ansiedad y el estrés.
- ❖ Disminución de los desórdenes relacionados con la alimentación, etc.

Y si concretamos en los efectos referidos al tema que nos ocupa, el mismo autor refiere una disminución en el índice de violencia y agresiones, menor conducta antisocial, menor número de expulsiones de clase, mejora del rendimiento académico, disminución del porcentaje que se inicia tempranamente en el consumo de drogas; mejor adaptación escolar, social y familiar, etc.

Como se puede observar, no son pocas las ventajas que ofrece el integrarlo en la práctica educativa.

5.4.2. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

La finalidad de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales. Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

Se pueden distinguir las siguientes competencias emocionales (Bisquerra, 2009):

- ✓ *Conciencia emocional*, que consiste en conocer las propias emociones y las de los demás. Lo que se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y las consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

- ✓ *Regulación emocional* que se considera el elemento esencial de la educación emocional. Se identifica con el control y el manejo de las emociones, aunque se suele confundir en la práctica con la represión. Algunos de los componentes principales de la autorregulación emocional son la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, el desarrollo de la empatía, etc. Algunas técnicas concretas para trabajar la regulación emocional son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

- ✓ *Autonomía emocional* que prepara a una persona a situarse entre la dependencia y la desvinculación. Esta autonomía posibilitará una mejor autoestima, autoconfianza, autoeficacia, automotivación, etc.
- ✓ *Habilidades socio-emocionales* constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están basadas en emociones, por ejemplo, la escucha y la capacidad de empatía nos dirigen a actitudes prosociales, nunca a actitudes xenófobas. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable, al trabajo en grupo productivo y satisfactorio y, en definitiva, a una ciudadanía efectiva y responsable.

Concluye con este capítulo el marco teórico sobre la agresividad entre iguales, en el que se ha realizado un acercamiento al estado de la cuestión en la actualidad y desde diferentes aspectos. Se expusieron diferentes conceptos interrelacionados con la agresividad de distintos especialistas; asimismo, se profundizó en distintas teorías que explican el origen de la agresividad y la violencia y, a la vez, muestran el camino para intervenir en ella; en todo se ha encontrado una gran falta de consenso, aunque siempre se ha tratado de hacer una reflexión y aportación propias; a continuación, se estudiaron distintas características de los implicados en el acoso escolar, exponiendo, a su vez, las causas y las consecuencias que pueden producir el maltrato entre iguales; posteriormente, el estudio se acercó a los distintos estudios e investigaciones, exponiendo un número significativo de trabajos de autores estudiosos del tema de diferentes países europeos, centrándonos en España; por último, se ha realizado un acercamiento a la intervención para la mejora de la convivencia escolar, dando especial importancia a la educación emocional como estrategia a utilizar.

A continuación, esta investigación da paso al marco metodológico que consistirá en la exposición del proceso de diseño e implementación de un programa de mejora de la convivencia en un aula de primaria y su posterior evaluación.

**SEGUNDA PARTE:
ESTUDIO EMPÍRICO**

CONTENIDO

CAPÍTULO 6. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

- 6. 1. Introducción
- 6.2. Paradigma y metodología empleada
- 6.3. Objetivos y preguntas de la investigación
 - 6.3.1. Objetivos de la investigación
 - 6.3.2. Preguntas de la investigación
- 6.4. Cronograma y planificación
- 6.5. Participantes: características de la muestra
- 6.6. Instrumentos de recogida de información
 - 6.6.1. Búsqueda y selección de los instrumentos
 - 6.6.2. Descripción del CEVEIP (Albadalejo, 2011)
 - 6.6.3. Validez y fiabilidad del CEVEIP
 - 6.6.4. Descripción del test BULL-S (cerezo, 2002)
 - 6.6.5. Validez y fiabilidad del test BULL-S
 - 6.6.6. Diario de campo
- 6.7. Procedimiento de recogida de los datos

6. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

6.1. INTRODUCCIÓN

Una vez claros los pilares teórico – prácticos en los que se fundamenta este estudio, se va a afrontar la investigación, presentando su diseño, objetivos, muestra e instrumentos, para pasar al tratamiento de la información y análisis de datos, mostrando los resultados de los cuestionarios y el análisis de la intervención en capítulos posteriores.

Como se desprende de los capítulos precedentes, la preocupación principal de esta investigación es mejorar el clima de convivencia del aula siguiendo un proceso lo más válido y exacto posible.

De este modo, estudiar un fenómeno tan complejo como la agresividad entre iguales implica generar dispositivos metodológicos que den cuenta de dicha realidad. Para ello se ha realizado un diseño de investigación que puede definirse, según Arnau (1990), como un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes a los problemas planteados. O lo que es lo mismo, describe los procedimientos para guiar el estudio, incluyendo cuándo, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos.

El diseño de investigación se convierte así en una parte fundamental de esta tesis, ya que con dicho diseño se relacionan determinadas limitaciones y reservas a la hora de interpretar los resultados y, también, porque el diseño de una investigación determina cómo deberían ser analizados los datos.

En este capítulo se presenta el diseño de investigación, contextualizándolo en un paradigma y exponiendo la metodología empleada. Dicho diseño estará guiado por unos objetivos y unas preguntas de investigación que han dado lugar a una búsqueda y selección de unos instrumentos de recogida de datos para una muestra concreta. Se explicará al final del capítulo el proceso planificado de recogida de los datos, tal y como se ha efectuado.

6.2. PARADIGMA Y METODOLOGÍA EMPLEADA

En nuestro sistema educativo, la investigación educativa es objeto de un tratamiento específico, además de constituir uno de los ejes básicos de la misma. Se considera imprescindible para la innovación educativa y para la mejora de la calidad de la enseñanza. A ella se le encomienda mejorar la calidad de la enseñanza, mediante el desarrollo de modelos de actividad educativa experimentados, refinamiento de métodos y materiales didácticos y la generación de una actitud crítica en el profesorado (Colás y Buendía, 1992).

La participación del profesorado en la investigación educativa se convierte en primordial en este planteamiento, considerándose conveniente la formación del profesorado en distintos ámbitos y corrientes metodológicas de investigación.

Profundizando en las premisas anteriores, el concepto paradigma se utiliza ampliamente en educación para referirse a las diferentes aproximaciones a la investigación, con el propósito de clarificar y ofrecer soluciones a los retos que actualmente plantea la educación (Khun, 1971). Adoptando la definición de De Miguel (1988:66) para la presente investigación, se afirma que es *“Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales”*.

Los distintos paradigmas se diferencian en su sistema de creencias o supuestos de partida basados en tres cuestiones básicas (Lincoln y Guba, 1985; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000):

- ↪ Dimensión ontológica: La manera de ver y entender la realidad educativa.
- ↪ Dimensión epistemológica: El modelo de relación entre quién investiga y dicha realidad.
- ↪ Dimensión metodológica: El modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad.

Siguiendo a Colás y Buendía (1992), actualmente coexisten tres tipos de orientación para la investigación educativa que delimitan, a su vez, tres paradigmas principales en educación:

- a) Investigación destinada al saber (paradigma empírico-analítico).
- b) Investigación destinada a la toma de decisiones (paradigma interpretativo).
- c) Investigación para el desarrollo y el cambio; investigación sobre el currículum o sobre la propia acción educativa (paradigma socio-crítico).

Dentro de estos tres paradigmas más aceptados dentro de la investigación educativa (De la Latorre, Arnal y Del Rincón, 1996; Bisquerra, 2004), el presente trabajo se centraría en el paradigma socio-crítico. Puesto que, por un lado, se ha observado una necesidad en el aula de trabajo, se ha investigado sobre ella, deduciendo cuáles son las necesidades reales y sobre ello, se ha actuado de acuerdo con estas necesidades, para poder, por último, evaluar si se ha podido mejorar la situación.

Una síntesis de los planteamientos de este paradigma podría ser (Popkewitz, 1988; Lukas y Santiago, 2004; Tójar, 2006):

- a) La realidad educativa es dinámica y evolutiva y son los propios agentes activos destinados a configurar y construir esa realidad. La realidad educativa no es algo objetivo que pueda ser aprehendido a través de un conocimiento al margen del sujeto.
- b) La teoría y la práctica forman un todo, por lo que no se puede hablar de teorías universales. En este sentido, el objetivo de la teoría es la formación del carácter en los hábitos de reflexión.
- c) El objeto de investigación y las cuestiones relacionadas con la misma no son objetivos, siempre tienen una carga axiológica propia de los valores imperantes en la sociedad. Esta es una de las cuestiones esenciales y caracterizadoras de este

paradigma, al considerar que la investigación está al servicio de los intereses políticos y, por tanto, no es posible hablar de neutralidad en la investigación.

- d) Los participantes se convierten en investigadores y los investigadores participan también en la acción educativa.

Tal y como se plantea en el paradigma socio-crítico, se persigue la comprensión del problema en el contexto estudiado, aunque no su validez universal, entendiéndose que la realidad es múltiple y, por tanto, puede concederse divergencias entre las distintas realidades.

Pues, en general, *“la finalidad de la investigación científica será comprender los fenómenos educativos, a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa. En la comprensión se pretende llegar a la captación de las realidades internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones y en las percepciones de los sujetos”* (Colás y Buendía, 1992: 50), aunque, también se comenta que la investigación educativa pretende averiguar lo que es universal, por lo tanto generalizable a otras situaciones y qué es lo particular y específico de la situación estudiada.

Por último, con respecto al paradigma en el que se enmarca la presente investigación, señalar que el papel fundamental que tiene el docente, tanto como investigador (Stenhouse, 1985) como participante reflexivo de su realidad dispuesto a mejorarla (Schön, 1992).

De este modo, considerando el proceso de investigación en su totalidad, se pueden diferenciar tres fases o niveles en su proceso de elaboración (Arnau, 1989: 12) que se refleja en la siguiente figura:



Figura 3: Esquema de los niveles y estadios del estudio

Atendiendo a los niveles del estudio marcados, el proceso de investigación aquí presentado ha recorrido este esquema cíclico en varias ocasiones. Señalar que en el primer nivel (Nivel Teórico-Conceptual) se hace el planteamiento de aquello que va a suponer el problema a resolver, siendo fundamental el proceso de revisión bibliográfica para especificar este problema en las preguntas de investigación. En un segundo nivel (Nivel Técnico-Methodológico) se realiza la recogida de información, para lo que se buscan y seleccionan las herramientas de diagnóstico a usar con la muestra. Información que en un tercer nivel –Nivel Estadístico-Analítico- va a ser analizada e interpretada para diseñar una intervención adecuada, lo que llevaría otra vez a un Nivel 1, para dar con unos talleres adecuados que respondan a las necesidades detectadas. Se vuelve al Nivel Técnico – Metodológico para realizar la intervención y volver a usar las herramientas de diagnóstico. De nuevo en el Nivel Estadístico – Analítico donde se valorará la mejora y se verá si se puede dar respuesta a las preguntas formuladas. Conclusiones que de nuevo conectan con el primer nivel, pues llevan a avanzar en el ámbito de estudio y, por tanto, a encontrar otros problemas a resolver, que amplían la visión del estudio tratado.

A continuación, se explicará brevemente qué métodos y técnicas se usarán para responder a las preguntas de investigación planteadas.

Según Cohen y Manion (1990), por métodos se entiende esa gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción.

Señalar, en primer lugar, que se usará en todo momento la triangulación de técnicas para obtener información de maneras distintas, tal y como se explicará más adelante.

El presente Diseño de Investigación, según León y Montero (2002), es un diseño cuasi-experimental pre-post con un solo grupo, ya que el experimentador no puede establecer los mínimos controles, como la asignación aleatoria o invertir el orden de aplicación del diseño. En este estudio, con unos instrumentos determinados, se investigará la agresividad entre iguales, se aplicará un programa de intervención y se valorarán a posteriori los avances realizados. Este sería el esquema de nuestro diseño:

O₁ X O₂

Donde O₁ es la primera fase donde se estudiarán la situación existente a través de los instrumentos elegidos, la X es la intervención directa con la muestra sobre las necesidades detectadas y O₂ es el segundo estudio temporal con los mismos instrumentos, en el que se espera que, gracias a la intervención educativa, los resultados sean diferentes, concretamente, que la situación haya mejorado.

Ya que la intervención es educativa y orientada a unas metas socialmente deseables, por razones éticas, no se introduce grupo de control, ya que se espera que toda la muestra se beneficie o, en todo caso, que no sea perjudicial.

Para obtener cualquier conclusión en la presente investigación se usará un proceso continuo de triangulación de técnicas y contraste de información. Según Stake (1998), la triangulación es un sistema que se emplea para conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación o para demostrar lo común de un

aserto. Taylor y Bogdan (1992) componen la definición de triangulación afirmando que es la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos. Por tanto, es un método fundamental para obtener una visión más clara y profunda del escenario y las personas estudiadas, objetivo fundamental de esta investigación.

Denzin (1984) clasifica las estrategias para triangular en:

- ↪ Triangulación de las fuentes: observar si el fenómeno es el mismo en otro momento, en otro espacio o cuando las personas interactúan de modo diferentes.
- ↪ Triangulación del investigador: cuando interviene otro/s investigador/es que observen la misma escena o fenómeno.
- ↪ Triangulación teórica: donde varios investigadores comparan sus datos.
- ↪ Triangulación metodológica: se observa el mismo fenómeno pero se recurren a diversas técnicas para obtener información.

Desde este trabajo de investigación se ha triangulado la información recurriendo fundamentalmente a la triangulación metodológica, al usar diferentes técnicas para obtener y contrastar los datos. Todo ello enmarcado en el paradigma socio-crítico que apoya la dialéctica entre diferentes tipos de técnicas como modo de conocer más profundamente la realidad para luego mejorarla.

Hay que destacar cómo las técnicas de observación van a ser de vital importancia en esta investigación. Ya se ha señalado que la necesidad de hacer este estudio viene marcada por la observación preliminar de una necesidad. Obviamente, todos los hechos de la vida pueden ser objeto de observación, pero no todas las observaciones que se realizan son válidas para construir un conocimiento científico. Solo la observación rigurosa y sistemática ayuda a avanzar en el conocimiento (Anguera, 1990).

La observación llevada a cabo, según el nivel de participación del observador, será la observación participante, ya que la investigadora forma parte del aula que

observa como tutora y docente que pasa más tiempo semanal con la muestra (16 horas de 25 horas lectivas semanales), por lo que tiene una relación estrecha con su alumnado. Según la forma de acceso a la realidad, sería observación directa, ya que seremos parte de esa realidad cotidiana que viviremos día a día.

Se podría resumir el diseño en la siguiente figura que muestra todo el proceso del diseño de investigación planteado.

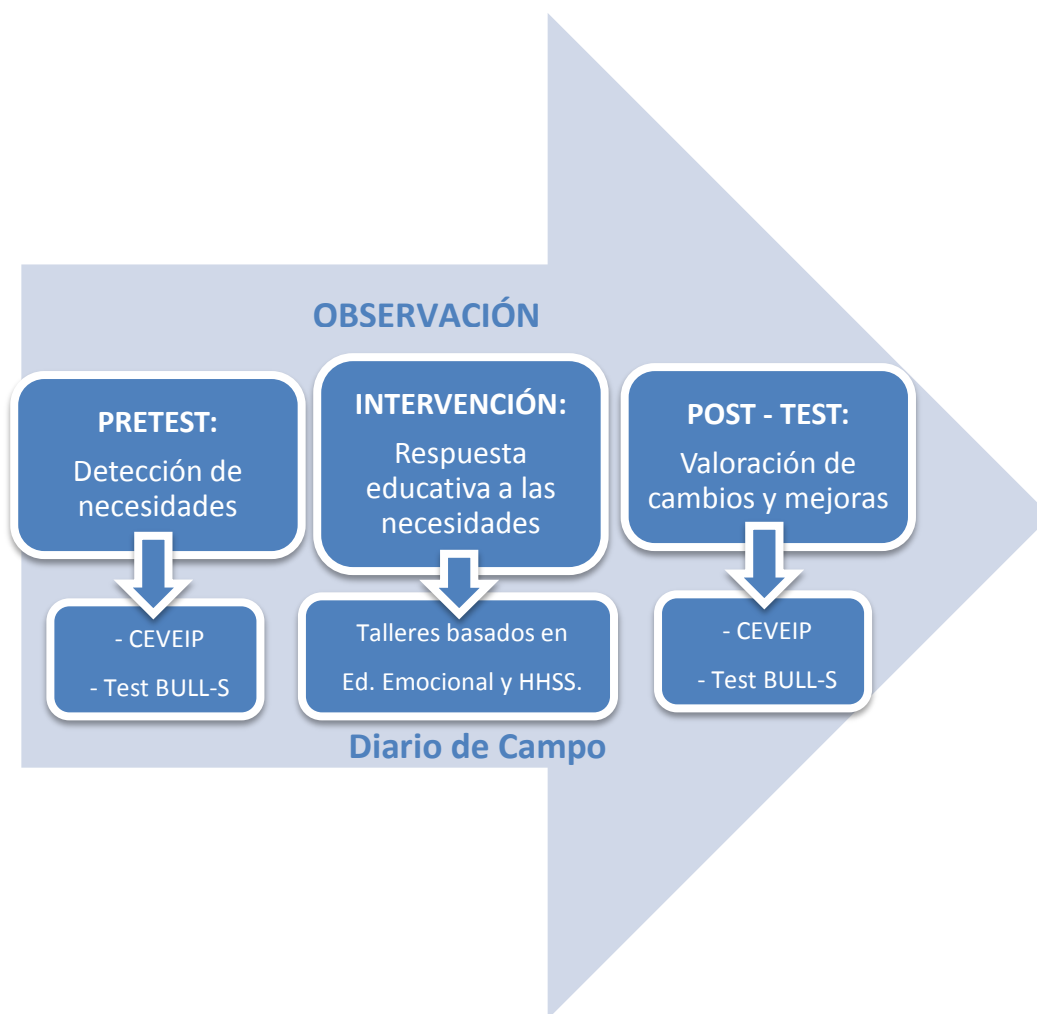


Figura 4: Proceso de diseño de investigación

Así, se destaca que la observación ha sido realizada durante todo el proceso y reflejada en el diario de campo, primer gran instrumento de recogida de información. En primer lugar, se hará un análisis pretest para detectar las necesidades del entorno usando

como instrumentos el CEVEIP (cuestionario) y el Test BULL-S (sociograma). A continuación, se realizará una intervención consistente en ocho talleres educativos basados principalmente en la educación emocional y las habilidades sociales. Por último, se llevará a cabo un análisis post-test con los mismos instrumentos del pretest para valorar los cambios y mejoras que se hayan podido producir.

En apartados posteriores, se profundizará en qué instrumentos, tanto positivistas como observacionales, se basará este diseño de investigación, de manera que las conclusiones sean lo más ricas posibles, a partir de la citada triangulación de técnicas.

6.3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La preocupación del trabajo es procurar un acercamiento al estudio de un contexto educativo de Educación Primaria en el que el profesorado muestra su inquietud por los problemas de interrelación entre el alumnado e interviene específicamente ante ellos.

6.3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general que guiará la investigación en todo momento es:

“Conocer y analizar el clima de convivencia escolar en una aula de 4º de primaria desde la perspectiva del alumnado, centrándonos en las situaciones de agresividad entre iguales, detectando las necesidades que presentan, para luego diseñar e implementar un taller de convivencia adecuado a dichas necesidades y, por último, evaluar la posible mejora de este clima de convivencia y la disminución de las situaciones de agresividad entre iguales”.

Este objetivo general podemos concretarlo en objetivos específicos que ayudarán a sistematizar las distintas tareas que conlleva el diseño de investigación:

1. Analizar los instrumentos de evaluación disponibles que exploren situaciones de agresividad entre iguales desde la perspectiva del alumnado y elegir uno apropiado para nuestra muestra.
2. Obtener la información necesaria para conocer la frecuencia y manifestaciones del comportamiento de agresión y victimización.
3. Identificar la naturaleza, contexto y frecuencia de ocurrencia de las situaciones de agresividad que se dan entre los niños y niñas de nuestra muestra.
4. Analizar el patrón de situaciones de violencia escolar en 3 ámbitos: presenciado, vivido y realizado.
5. Analizar la influencia que variables como el sexo y la jerarquía social tienen sobre la aparición y características del problema.
6. Describir la situación del contexto estudiado a partir de los datos aportados por los instrumentos empleados.
7. Jerarquizar las conductas agresivas observadas para diseñar acciones específicas sobre las más frecuentes.
8. Profundizar en las causas de las situaciones de agresividad detectadas.
9. Elaborar una propuesta para minimizar las conductas agresivas detectadas en el aula y mejorar el clima de convivencia escolar.
10. Implementar las tareas propuestas en nuestro taller a lo largo de 8 talleres.
11. Evaluar con los mismos instrumentos de detección de necesidades, la mejora o no de las situaciones de agresividad entre iguales y, en general, del clima de convivencia escolar.

6.3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Se presentan a continuación las preguntas de investigación que serán la base de este trabajo:

P1 – A través de cuestionario CEVEIP (Albaladejo, 2011), ¿se obtendrán datos que permitan profundizar en las situaciones de agresividad entre iguales de la muestra? ¿De

qué tipo serán: sexo, edad, rol desempeñado (espectador/víctima/agresor), lugares en que se dan estas situaciones, tipo de violencia, nivel de incidencia,...

P2 – A través del Test Bull-S (Cerezo, 2002), ¿se obtendrá información del clima de convivencia que hay en el aula de la muestra? ¿Se podrá profundizar en las redes de relaciones, tales como: quiénes son más aceptados, quiénes son excluidos...?

P3 - ¿La agresividad física condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?

P4 - ¿La agresividad verbal condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?

P5 - ¿La agresividad psicológica condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?

P6 - ¿La agresividad social condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?

P7 - ¿Se pueden diseñar propuestas que prevengan y corrijan las situaciones de agresividad física, verbal, psicológica y social en un aula?

P8 – Después de implementar los talleres de prevención e intervención de agresividad entre iguales en el aula de la muestra, ¿ha disminuido su frecuencia y gravedad?

P9 – Después de implementar los talleres de prevención e intervención de agresividad entre iguales en el aula de la muestra, ¿ha mejorado el clima de convivencia al desarrollarse la aceptación de todos y todas?

6.4. CRONOGRAMA Y PLANIFICACIÓN

A continuación, se expone el cronograma planteado para realizar todas las actividades necesarias para la realización de esta tesis:

Tabla 16: Cronograma de actividades

1ª FASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis documental. 2. Búsqueda y selección de instrumentos. 3. Diseño de investigación 4. Contacto con el centro (Dirección y familias) 	9 meses	Enero – septiembre (2014)
2ª FASE	<ol style="list-style-type: none"> 5. Aplicación de los instrumentos antes de la intervención. 6. Recogida de la información. 7. Tratamiento de la información. 8. Búsqueda de estrategias de intervención. 9. Elaboración de estrategias de intervención en forma de talleres para la convivencia. 10. Implementación de los talleres. 11. Recogida de la información. 12. Tratamiento de la información. 	9 meses	Octubre – junio (2014 – 2015)
3ª FASE	<ol style="list-style-type: none"> 13. Análisis de resultados, discusión y conclusiones. 14. Redacción del informe final. 15. Maquetación del documento final. 16. Depósito de la tesis. 	5 meses	Julio – noviembre (2015)

6.5. PARTICIPANTES: CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

El estudio empírico se realizó durante el curso 2014/2015 en un colegio público de Educación Infantil y Primaria de Málaga capital, término municipal de 398,25 km² y población de 566.913 habitantes según censo de 2014².

El barrio en el que está sito el colegio se constituye principalmente por personas que trabajan en el sector obrero y del sector servicios, de nivel socio-económico medio y cultural medio-bajo.

² Consulta realizada en página web del Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es) el 10 de julio de 2015.

El centro tiene una antigüedad de 30 años, cuenta con dos líneas y un total de 466 alumnos y alumnas atendidos por un claustro formado por 28 personas de la que la investigadora forma parte.

La muestra del estudio está formada por 26 niños y niñas. El nivel escolar es de cuarto de primaria, con edades entre 8 y 10 años en lo que duró el estudio, ya que al coincidir con un curso escolar completo, el alumnado fue cumpliendo años. La distribución de la muestra por edad marca en los extremos la variación lógica del alumnado que no ha cumplido la edad que corresponde con su grupo de compañeros y el alumnado repetidor que se ha ido añadiendo al grupo (dos alumnas).

Tabla 17: Muestra por edad al principio del estudio (octubre 2014)

Edad al principio del estudio		
	Frecuencia	Porcentaje
8 años	5	19,2 %
9 años	21	80,8 %

Tabla 18: Muestra por edad al final del estudio (junio 2015)

Edad al final del estudio		
	Frecuencia	Porcentaje
9 años	13	50 %
10 años	13	50 %

Concretamente, nos encontramos con 13 niñas y 13 niños (50% de cada género), juntos desde Infantil de 3 años, a excepción de 3 alumnas que se incorporaron en Infantil de 5 años, 2º de primaria y 4º de primaria, respectivamente.

Se trata de una muestra de tipo intencional, siguiendo a McMillan y Schumacher (2005:142), es decir, se han elegido a los sujetos más próximos para servir como informantes. Esto se explica, ya que es el curso tutorizado por la investigadora desde

hace cuatro cursos académicos. Hay buena relación tanto con el alumnado, como con sus familias.

Siguiendo nuestro Diario de Campo y de acuerdo al Equipo Docente, los padres, en su mayoría, muestran interés y valoran el papel de la escuela. Frecuentan la escuela para conocer la evolución y el comportamiento de sus hijos/as.

La tutora refiere, según anotaciones en Diario de Campo, que en términos de comportamiento, la clase es, a veces, ruidosa e inquieta. Hay niños/as con múltiples grados de motivación e interés por las actividades. Desde el comienzo del segundo ciclo se ha detectado un aumento de la agresividad entre ellos/as, sobre todo, verbal: se insultan con cierta frecuencia, se meten con las elecciones de los demás y, a pesar, de haber estado sentado juntos desde hace años, hay pequeños conflictos continuamente, incluso variando semanalmente los agrupamientos.

6.6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

6.6.1. BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Para poder evaluar las necesidades en cuanto a situaciones de agresividad escolar y clima de convivencia, era necesario encontrar instrumentos que pudieran recoger los datos de la manera más válida y fiable, a la vez que orientarán de un modo claro hacia qué hacer para poder mejorar esa situación.

Para conseguir este propósito, pareció indicado usar la técnica de encuesta, ya que es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de datos sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (Martínez, 2002).

Hay investigadores (Buendía, Colás y Hernández, 1998) que sitúan esta técnica en un espacio intermedio entre las metodologías experimentales y las observacionales.

Fundamentalmente porque el control es básicamente estadístico, y aunque las condiciones de realización son naturales, pierde el carácter ideográfico de la metodología observacional al tratar de representar un universo determinado, analizando la variabilidad existente mediante la selección adecuada de los sujetos que se caractericen por poseer, en distinto grado, la variable de interés.

De este modo, se escogió por parecer la opción más adecuada para recoger opiniones, creencias y actitudes relacionadas con la agresividad entre iguales y la convivencia en el aula, ya los sujetos estudiados pueden manifestar lo que la investigadora desea saber de ellos/as de un modo eficaz.

A partir de aquí, se eligió el instrumento más usado en la investigación por encuesta: el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador. En las páginas siguientes se mostrará cuál fue el proceso seguido de búsqueda y selección para llegar a un cuestionario que respondiera a las necesidades de la investigación.

Por otro lado, se necesitaba más información sobre el clima de convivencia en el aula en general, por lo que se decidió buscar también un test sociométrico como consecuencia de ello. Las técnicas sociométricas nacieron con el fin de estudiar de forma sistemática y con procedimientos estandarizados, las relaciones interpersonales que se establecen dentro de grupos pequeños (Corbetta, 2010).

Resultará útil tanto como instrumento de diagnóstico individual, con el fin de identificar las relaciones de dominación – dependencia, de aislamiento, de afinidad y conflicto, como instrumento para revelar la estructura relacional del grupo, las redes de comunicación, la organización jerárquica informal, las vías por las cuales discurre la información, los comentarios personales, las órdenes, etc., y como herramienta para estudiar la psicología de grupos, identificar los puntos de tensión, las estratificaciones sociales, las barreras de género o edad, etc. En las páginas siguientes se mostrará cuál

fue el proceso de búsqueda y selección de un sociograma que respondiera a las necesidades de esta investigación.

Por último, también se necesitaban las técnicas de observación, esencial para recoger datos concretos antes, durante y después de la intervención. En este caso, fue muy clara desde el inicio la elección de un instrumento como el Diario de Campo. Todos los instrumentos se explicarán con más profundidad en el apartado correspondiente.

Una vez elegido el tipo de herramienta a usar, se siguió un proceso muy determinado para su elección concreta, que se refleja a continuación.

Para poder escoger las herramientas idóneas para la muestra, en primer lugar, se debía conocer qué instrumentos había al alcance, para ello, se hizo una exhaustiva búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos, tanto de ámbito nacional como internacional, sobre la evaluación del clima del aula y la violencia entre iguales en la escuela en las que se localizaron un importante número de instrumentos. En concreto, la búsqueda bibliográfica se realizó en las siguientes bases de datos y fuentes documentales:

- ❖ Consultas en las bases de datos: CSIC-ISOC, ERIC, TESEO, PSYCINFO, DIALNET, GOOGLE.
- ❖ Revisión manual de las principales revistas especializadas en este ámbito de estudio.
- ❖ Revisión de monografías y compilaciones sobre violencia escolar.

De los instrumentos localizados, se revisó el contenido de cada uno de ellos para encontrar los que más se adecuaban a los objetivos de este estudio, siguiendo el primer objetivo específico de la investigación. Se hizo un primer cribado atendiendo a los siguientes criterios: que sirvieran para valorar el clima de aula en general y las situaciones de agresividad en particular, con validez y fiabilidad comprobadas, en español y destinados al alumnado de primaria. Este primer filtro dejó los instrumentos

presentados a continuación. En la siguiente tabla, se exponen, aparte de los datos de autoría, el número de páginas, de ítems y las dimensiones que estudian.

Tabla 19: Estudio dimensional de cuestionarios

AUTORÍA	DENOMINACIÓN	Nº DE PÁGINAS	Nº CUESTIONES	DIMENSIONES
1 Avilés (2002)	PRECONCIMEI Cuestionarios de evaluación del bullying para el alumnado, profesorado y padres y madres (adaptado de Ortega, Mora- Merchán y Mora)	2+1 de respuestas	12	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formas de intimidación: física, verbal, social (1) ✓ Cuestiones de situación sobre cómo y dónde se produce el maltrato (4, 6) ✓ Percepción desde la víctima. Incluye frecuencia y duración (2, 3, 5, 8) ✓ Percepción desde el agresor/a (7, 9) ✓ Percepción desde los espectadores/as (10, 11) ✓ Propuestas de salida (12)
2 Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2008)	Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar	17	50	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 13 afirmaciones con 2 opciones “te sientes identificado” ✓ 16 situaciones personales a 5 respuestas (nunca ... siempre) ✓ 7 preguntas a opción múltiple ✓ 33 afirmaciones sobre el centro y la clase escala de 5 ✓ 6 sucesos posibles en el centro escala de 5 ✓ 30 sucesos personales escala de 5 ✓ 14 preguntas sobre intimidación ✓ 7 preguntas sobre maltrato e inmigración (15-21)
3 Piñuel y Oñate (2007)	Test AVE (Acoso y Violencia Escolar)	1	50	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Índice global de acoso ✓ Intensidad del acoso ✓ Desprecio-ridiculización ✓ Coacción ✓ Restricción comunicación ✓ Agresiones ✓ Intimidación-amenazas ✓ Exclusión-bloqueo social ✓ Hostigamiento verbal ✓ Robos
4 Fernández y Ortega (2001)	Cuestionario sobre abusos entre compañer@s	3	25	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Género y clase ✓ Sobre tu vida relacional: (1-2-3-4-5-6-7-8): <ul style="list-style-type: none"> ○ Aspectos familiares ○ Contexto escolar ○ Sociabilidad ✓ Sobre abusos entre compañeros (9-10-11- 12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25): <ul style="list-style-type: none"> ○ Formas de maltrato ○ Lugares ○ Género ○ Comunicación ○ Intervención ✓ Agresores ✓ Víctimas ✓ Observadores

Agresividad entre Iguales: Detección de necesidades y propuesta de intervención educativa para mejorar la convivencia escolar en un aula de Educación Primaria

5 Ortega y Del Rey (2000)	Cuestionario de alumnado de Primaria	4	34	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Familia ✓ Centro ✓ Compañeros ✓ Clima ✓ Problemas de relación con mayores ✓ Intervención ✓ Participación familia ✓ Problemas de relación entre iguales
6 Lera y Olías (2002)	La vida en la escuela	2	7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 19 Situaciones posibles vividas (1) ✓ Como observador: Tabla de 9 tipos de agresiones por 6 espacios posibles (2) ✓ Ser Víctima (3, 4) ✓ Actitud ante la agresión (5) ✓ Ser agresor (6) ✓ Te gustan los recreos (7)
7 Lera y Olías (2002)	Yo y la escuela	2	26	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Problemas académicos: 9 ítems ✓ Problemas sociales: 8 ítems ✓ Satisfacción escolar: 13 ítems
8 Lera y Olías (2002)	Cuestionario de nominaciones	2	14	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preguntas positivas ✓ Preguntas negativas
9 Sánchez, Ortega y Lera (2000)	"Participant Roles Questionnaire" Adaptación del cuestionario de Salmivalli a la población española	5	25	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descripciones de comportamientos ante situaciones de intimidación
10 Ortega y Ortega (1999)	Nominación de los iguales	2	2 partes 6+6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comportamientos similares a los ejemplos
11 Cerezo (2002)	Bull-S a	2	15	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nominaciones ✓ Orden ✓ Tipo de agresión y lugar ✓ Frecuencia ✓ Gravedad ✓ Sensación de seguridad en el centro
12 Gómez Bahillo (2006)	Protocolo para la medición de las relaciones de convivencia de los alumnos no universitarios de la comunidad autónoma de Aragón. Cuestionario para los alumnos	3	13 (73 opciones)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Percepción general del clima ✓ Relación entre compañeros ✓ Lugar ✓ Situación personal ✓ Intervención
13 Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1983)	Escala de Comportamiento Asertivo para Niños (CABS)	2	Dos tipos 18/24	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asertividad con iguales ✓ Pasividad con iguales ✓ Agresividad con iguales ✓ Asertividad con adultos ✓ Pasividad con adultos ✓ Agresividad con adultos

Agresividad entre Iguales: Detección de necesidades y propuesta de intervención educativa para mejorar la convivencia escolar en un aula de Educación Primaria

14 Muñoz, Trianes, Jiménez, Sánchez y García (1996)	Cuestionario sociométrico (evaluación de iguales mediante lista de la clase)	-	-	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser buen compañero, presta sus cosas, ayuda, etc. (prosocialidad) ✓ Saber defender sus derechos sin agredir (asertividad) ✓ Saber resolver problemas con los demás sin peleas (negociación)
15 Ortega y Del Rey (2003)	Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar	2	16	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relación con iguales y profesores ✓ Opinión de los demás ✓ Participación de padres ✓ Tipos de problemas ✓ Percepción de acosador ✓ Acoso sexual ✓ Resolución de conflictos
16 Ortega y Del Rey (2003)	Cuestionario para estudiantes sobre conflictos y violencia	2	16	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imposición de criterio ✓ Búsqueda de ayudas ante el conflicto ✓ Intervención en la resolución de conflictos ✓ Agresor ✓ Víctima ✓ Resolver conflictos ✓ Diferenciación entre conflicto y violencia
17 Ortega y Del Rey (2001)	Cuestionario de Primaria (2º y 3º ciclo)	5	34	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sexo ✓ Situación en la familia ✓ Situación en el centro ✓ Situación con compañeros ✓ Participación padres ✓ Relación con otros mayores ✓ Percepción relación de los docentes y con padres ✓ Tratamiento del material ✓ Mayores que maltratan ✓ Maltrato entre iguales ✓ Temporalidad como víctima ✓ Temporalidad como agresor ✓ Actitud ante el maltrato ✓ Actitud de los docentes ✓ Otros lugares donde pasan ✓ Contar algún hecho
18 Olweus (1989) Traducción Mora-Merchán (1996)	Cuestionario	6	26	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Variables sociodemográficas ✓ Tipología ✓ Conductas de intimidación y victimización ✓ Niveles de incidencia del problema ✓ Identificación de los intimidadores ✓ Modalidades de intimidación ✓ Denuncia del acto de intimidación por parte de las víctimas ✓ Respuesta social ante el problema ✓ Implicación en la solución del problema ✓ Grado de satisfacción con las relaciones interpersonales en el colegio
19 Ortega y Del Rey (2003)	Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo en primaria	4	54	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condiciones de vida de los escolares ✓ Calidad de sus relaciones interpersonales ✓ Actitudes y conductas de riesgo ✓ Implicación directa en violencia

20 Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Alvárez y Dobarro (2011)	Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE ³ -EP)	2	34	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Violencia de profesorado hacia alumnado ✓ Violencia física indirecta por parte del alumnado ✓ Violencia física directa entre alumnado ✓ Violencia verbal del alumnado entre compañeros ✓ Violencia verbal del alumnado hacia profesorado ✓ Exclusión social ✓ Disrupción en el aula ✓ Violencia a través de las TIC
21 Albaladejo (2011) -Tesis doctoral-	Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)	4	36	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situaciones presenciadas ✓ Situaciones vividas ✓ Situaciones realizadas ✓ Comportamiento ante situaciones

Después de este estudio dimensional, se reafirmó la necesidad de escoger dos tipos de instrumento:

- ✓ Cuestionario, entendido como (Montero y León, 2002) conjunto de preguntas fijadas con respuestas previamente establecidas para que las personas elijan la que deseen.
- ✓ Sociograma, entendido como (Montero y León, 2002) una representación gráfica de las acciones que llevan entre sí los miembros de un grupo.

Esta elección está fundamentada en las siguientes razones:

- Se usarán dos instrumentos diferentes para que nos den más información diferente y poder triangular dichas técnicas y sus resultados, de modo que estos sean más enriquecedores. A estos instrumentos se le añadirá un diario de campo de todos y cada uno de los talleres realizados. Este último documento evidenciará, en primer lugar, los sucesos que ocurrirán en la implementación de los talleres pero también las opiniones, reflexiones y conclusiones que podamos aportar ante dichos hechos, predominando la función reflexiva frente a la función informativa (Zabalza, 2004).
- El CEVEIP (Albaladejo, 2011) se ha escogido por su simplicidad en el lenguaje usado que facilitará la comprensión por parte del alumnado, una clara escala de valoración (Likert de 4 puntos) y su especificidad para alumnado de primaria de

edad no muy elevada.

- El Test sociométrico Bull-S (Cerezo, 2002) se ha elegido por las tres dimensiones fundamentales que usa para identificar la dinámica de agresión y victimización en el medio escolar: detectar a los sujetos implicados, elaborar un perfil de características psico-sociales de estos sujetos y conseguir información precisa sobre el lugar, la magnitud, la frecuencia y el nivel de gravedad que le atribuyen los propios escolares.

6.6.2. DESCRIPCIÓN DEL CEVEIP (ALBALADEJO, 2011)

Un cuestionario es un instrumento de obtención de datos mediante preguntas que se hacen a los miembros de una muestra. Se considera el instrumento más habitual por su utilización en la investigación educativa (Bernal y Velázquez, 1989; Cohen y Manion, 1990), basándose la fiabilidad de los datos recogidos en la sinceridad del que contesta (Boza y otros, 2000).

Se utiliza para recoger información correspondiente a un amplio sector de población en un tiempo reducido, pretendiendo conocer qué hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas que se realizan por escrito y que pueden contestarse sin la presencia del encuestador.

Sin embargo, afirman Van Dalen y Meyer (1988: 329) que *“cuando el propio investigador presenta el cuestionario personalmente, existen menos probabilidades de que los sujetos ofrezcan respuestas parciales o se nieguen a contestar, puesto que aquél puede explicar los propósitos y la significación del estudio, aclarar las dudas, responder a las preguntas que se le formulen e inducir a los entrevistados a proporcionar respuestas serias y sinceras”*. Por esto, los instrumentos fueron implementados directamente por la investigadora, ya que era una persona conocida y en la que el alumnado tiene mucha confianza, animándoles siempre a responder lo más sinceramente posible.

El “*Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria*” (CEVEIP) fue elaborado con el objetivo de conocer la presencia e inicio de la violencia escolar entre iguales protagonizada por los alumnos/as en edades tempranas de escolarización como trabajo fundamental de una tesis doctoral. La versión definitiva del CEVEIP quedó conformada por un total de 30 ítems conceptualmente adecuados para evaluar los tipos de violencia escolar entre iguales en edades tempranas de escolarización y su frecuencia en tres situaciones de violencia o victimización: actos presenciados, vividos o realizados.

El autoinforme se complementa con seis preguntas criterioles de interés: cuando a ti o a un compañero le sucede alguno de los problemas mencionados en el apartado anterior, ¿se lo dices a la familia?, ¿se lo dices al profesor/a?, ¿te vas sin decir nada? Cada una de las preguntas tiene una formulación doble: “a ti” y “a un compañero/a”, haciendo referencia a situaciones vividas por el escolar que responde y situaciones que presencia en los demás. Tanto las respuestas a cada uno de los ítems del CEVEIP como a las variables criterioles se presentan en formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1=nunca, 2=pocas veces, 3=muchas veces y 4=siempre).

En el instrumento también se incluyeron variables socio-demográficas de interés para nuestro estudio como la edad, el género y el ciclo educativo. Este último dato, al no ser estadísticamente importante, por pertenecer todos al mismo curso, se ha eliminado del cuestionario para este estudio.

A continuación, se presenta la enumeración de los ítems del CEVEIP relacionándolo con su dimensión y el formato requerido de respuesta. En el Anexo 3.1, se puede encontrar tal y como se entregó a la muestra.

Tabla 20: Dimensiones e ítems del CEVEIP

Dimensión	Nº	Enunciado del ítem	Formato de pregunta/respuesta
Variables sociodemográficas	-	Edad	Numérico
	-	Soy chico/ Soy chica	Elección
Situaciones de Violencia Escolar Presenciada.	-	He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como...	Likert con cuatro opciones de respuesta: 1=nunca, 2=pocas veces, 3=muchas veces y 4=siempre
	1.	Insultarle en clase.	
	2.	Insultarle en el recreo.	
	3.	Pegarle en clase.	
	4.	Pegarle en el recreo.	
	5.	Empujarle o fastidiarle en la fila.	
	6.	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo.	
	7.	Quitarle o esconderle las cosas.	
Situaciones de Violencia Escolar Vivida	-	He sufrido situaciones que han llegado a molestarme como...	Likert con cuatro opciones de respuesta: 1=nunca, 2=pocas veces, 3=muchas veces y 4=siempre
	9.	Me insultan en clase.	
	10.	Me insultan en el recreo.	
	11.	Me pegan en clase.	
	12.	Me pegan en el recreo.	
	13.	Me empujan o fastidian en la fila.	
	14.	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo.	
	15.	Me quitan o esconden las cosas.	
	16.	Me estropean los trabajos.	
	17.	Me dejan jugar los compañeros con ellos.	
	18.	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo.	
	19.	Tengo que jugar solo en el recreo.	
Situaciones de Violencia Escolar Realizada	-	He llevado a cabo situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como...	Likert con cuatro opciones de respuesta: 1=nunca, 2=pocas veces, 3=muchas veces y 4=siempre
	21.	He insultado en clase.	
	22.	He insultado en el recreo.	
	23.	He pegado en clase.	
	24.	He pegado en el recreo.	

	25.	He empujado o fastidiado en la fila.	
	26.	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero/a.	
	27.	He quitado o escondido las cosas a algún compañero/a.	
	28.	He estropeado el trabajo a algún compañero/a.	
	29.	He dejado de jugar con algún compañero/a.	
	30.	Si quiero conseguir algo de algún compañero/a, le pido algo a cambio.	
Comportamiento ante Situaciones	-	Cuando he tenido o he visto que alguien puede frenar un problema con algún compañero/a, he optado por...	Likert con cuatro opciones de respuesta: 1=nunca, 2=pocas veces, 3=muchas veces y 4=siempre
	31.	Si tienes algún problema, ¿se lo dices al profesor?	
	32.	Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?	
	33.	Si tienes algún problema, ¿te vas sin decir nada?	
	34.	Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices al profesor?	
	35.	Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices a tu familia?	
	36.	Si ves a alguien que tiene problemas, ¿te vas sin decir nada?	

Aunque se observa que cada una de las situaciones de violencia escolar se explican como un único factor, se puede señalar que la escala *Situaciones de Violencia Escolar Presenciada* identifica dos factores (física y verbal), la escala *Situaciones de Violencia Escolar Vividas* identifica tres factores (directa, indirecta y psicosocial) y la escala *Situaciones de Violencia Escolar Realizadas* dos factores (directa e indirecta). Por otro lado, la estructura en tres situaciones de agresión – victimización permite saber qué roles se encuentran en el aula: víctima (situaciones vívidas), agresor/a (situaciones realizadas) y observadores (situaciones presenciadas).

Todos estos factores serán fundamentales para el análisis de datos y el diseño de la intervención, ya que centrará la atención en qué tipo de agresividad es más común en el aula y en qué roles son los más frecuentes.

6.6.3. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CEVEIP

Por último, se explicará la probada validez y fiabilidad del CEVEIP según los datos aportados por su autora en su tesis doctoral. La muestra usada fue de 195 niños y niñas con edades comprendidas entre 5 y 8 años.

Empezaremos señalando la validez estructural del cuestionario a través de análisis factoriales exploratorios de cada ítem (Albaladejo, 2011:188 y sigs.).

En las tablas 21, 22 y 23 se presentan los estadísticos descriptivos básicos de cada ítem del instrumento perteneciente a cada uno de las escalas de situaciones de violencia escolar (presenciada, vivida o realizada), recogiendo los valores medios y desviaciones típicas.

Igualmente, se ha calculado el índice de homogeneidad corregido de cada ítem con su respectivo factor, así como el grado de relación que cada uno de ellos guarda con el total de la dimensión a la que pertenece, lo que puede considerarse un indicador de su grado de discriminación (correlaciones ítem-test) y el coeficiente alfa corregido.

Por último, se muestra la fiabilidad de cada una de las situaciones de violencia escolar evaluadas (presenciada, vivida o realizada) calculada a través del alfa de Cronbach.

Tabla 21: Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), y fiabilidad de los ítems de la escala de “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”

Ítems	M	DS	IH	Correlación ítem – test	Alfa corregido
A1. Insultarle en clase	1.94	.86	.79	.45	.79
A2. Insultarle en el recreo	2.18	.92	.35	.46	.79
A3. Pegarle en clase	1.85	1	.54	.60	.77
A4. Pegarle en el recreo	2.35	.97	.50	.52	.78
A5. Empujarle o fastidiarle en las filas	2.21	1.04	.62	.55	.77
A6. Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	1.97	1	.47	.54	.78
A7. Quitarle o esconder las cosas	1.78	.88	.61	.38	.80
A8. Estropearle los trabajos	1.59	.79	.62	.63	.77
					Alfa: .80

Los ítems de las situaciones de violencia presenciadas presentan valores ligeramente por debajo de la media de respuesta, oscilando entre 1.59 y 2.35; con desviaciones típicas próximas o superiores a la unidad. Con respecto al índice de homogeneidad encontramos que el análisis de varianza varía entre un 35.6% y un 79.3%, por lo que podemos afirmar que los ocho ítems que componen esta escala quedan explicados por encima del 35%.

Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el total corregido son adecuados, siendo todos ellos valores superiores a 0.30, tal y como indica Nunnally y Bernstein (1995).

Tabla 22: Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), correlación ítem-total y alfa corregido de los ítems de la escala de “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”

Ítems	M	DS	IH	Correlación ítem – test	Alfa corregido
A9. Me insultan en clase	1.55	.81	.63	.34	.65
A10. Me insultan en el recreo	1.73	.81	.57	.29	.65
A11. Me pegan en clase	1.54	.83	.64	.57	.61
A12. Me pegan en el recreo	1.67	.82	.56	.37	.64
A13. Me empujan o fastidian en las filas	1.80	.97	.53	.47	.62
A14. Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	1.72	.93	.36	.36	.64
A15. Me quitan o esconden las cosas	1.56	.81	.55	.51	.62
A16. Me estropean los trabajos	1.41	.81	.62	.39	.64
A17. Me dejan jugar los compañeros con ellos	1.76	.95	.81	.01	.71
A18. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	1.55	.86	.46	.09	.69
A19. Tengo que jugar solo en el recreo	1.44	.82	.59	.13	.68
A20. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	1.37	.79	.49	.29	.65
Alfa: .67					

Los ítems de las Situaciones de Violencia Vividas presentan valores por debajo de la media de respuesta, oscilando entre 1.37 y 1.80; con desviaciones típicas próximas a la unidad. Con respecto al índice de homogeneidad encontramos que el análisis de varianza varía entre un 36.4% y un 81.1%, por lo que se puede afirmar que los doce ítems que conforman esta escala quedan explicados por encima del 35%.

Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el total corregido son adecuados, siendo todos ellos valores superiores a 0.30, a excepción de los ítems A17, A18, A19 y A20, ítems relacionados todos ellos con la exclusión social, presentando los mismos muy bajas correlaciones con el total, menos el ítem A20 que la correlación ítem-test es próxima a .30 ($r=.298$).

Tabla 23: Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), correlación ítem-total y alfa corregido de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”

Ítems	M	DS	IH	Correlación ítem – test	Alfa corregido
A21. He insultado en clase	1.28	.56	.66	.50	.52
A22. He insultado en el recreo	1.39	.59	.72	.38	.54
A23. He pegado en clase	1.19	.44	.66	.49	.53
A24. He pegado en el recreo	1.39	.53	.50	.45	.53
A25. He empujado o fastidiado en las filas	1.29	.52	.58	.55	.51
A26. He molestado o no he dejado trabajar	1.27	.51	.61	.31	.56
A27. He quitado o escondido las cosas a algún compañero	1.12	.34	.69	.31	.57
A28. He estropeado el trabajo a algún compañero	1.09	.35	.63	.31	.57
A29. He dejado de jugar con algún compañero	2.02	1.22	.26	.07	.70
A30. Si quiero conseguir algo de algún compañero, les pido algo a cambio	1.35	.81	.46	.01	.64
Alfa: .59					

Los ítems de las Situaciones de Violencia Realizadas presentan valores por debajo de la media de respuesta, oscilando entre 1.09 y 1.39, a excepción del ítem A29 que se encuentra en la media. Por otro lado, es en estos ítems donde las respuestas de los/as alumnos/as presentan la menor variabilidad de todos, encontrándose su desviación típica entre .34 y 1.22.

Con respecto al índice de homogeneidad encontramos que el análisis de varianza varía entre un 26.4% y un 72.2%, por lo que podemos afirmar que nueve de los diez ítems que conforman esta escala quedan explicados por encima del 45%, a excepción del ítem A29.

Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el total corregido son adecuados, siendo la mayoría de ellos valores superiores a .30, a excepción de los ítems A29 y A30, que al igual que en las situaciones

vividas, son ítems relacionados con la exclusión social, presentando los mismos muy bajas correlaciones con el total.

Una vez explorada la validez estructural del CEVEIP, la autora procedió a determinar los coeficientes de fiabilidad obtenidos en las escalas de las Situaciones de Violencia Escolar (presenciada, vivida o realizada), diferenciando las muestras por género y ciclo educativo. Tal y como se muestra en la tabla 24 (Albaladejo, 2011: 205), hay niveles satisfactorios en los índices de fiabilidad.

Tabla 24: Fiabilidad de las escalas de las Situaciones de Violencia Escolar, según género y ciclo educativo

	Alfa de Cronbach				
	Niño	Niña	Infantil (5 años)	1 ^{er} ciclo Primaria	Total
Violencia Escolar Presenciada	.81	.79	.81	.75	.80
Violencia Escolar Vivida	.71	.70	.75	.73	.72
Violencia Escolar Realizada	.79	.78	.80	.76	.79
CEVEIP global	.86	.85	.86	.84	.86

Como se puede observar, los índices alfa de Cronbach presentados en dicha tesis (Albaladejo, 2011) fueron adecuados en cada una de las situaciones evaluadas y en la puntuación total del cuestionario, lo cual demuestra la cohesión de los ítems de cada factor para evaluar componentes de la violencia escolar en edades tempranas de escolarización, cuanto más en un segundo ciclo de primaria, tal y como se usará en el presente estudio.

6.6.4. DESCRIPCIÓN DEL TEST BULL-S (CEREZO, 2002)

El Test de Evaluación de Agresividad entre Escolares (Cerezo, 2002) se trata de un instrumento para la medida de la agresividad entre escolares, dirigido a todos los elementos personales que integran el grupo-aula y no sólo hacia el agresor y la víctima. Su aplicación permite conocer la dinámica de agresión y victimización en tres dimensiones fundamentales: detectar a los sujetos implicados, avanzar un perfil de las

características psicosociales de estos sujetos, y aportar información precisa sobre lugar, magnitud, frecuencia y nivel de gravedad que le atribuyen los propios escolares.

Así, es un instrumento que permite analizar y comprender el problema de la agresión y victimización, dinámica *bullying*, en un grupo concreto de escolares, con la suficiente perspectiva para contribuir a planificar la intervención psicopedagógica a la que va encaminada este trabajo.

Este cuestionario sigue la línea metodológica de la Sociometría, definida 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, 1972:55); dado que en este trabajo se entiende que este tipo de conductas tiene lugar en las interacciones entre los escolares, ubicados en un contexto escolar grupal, donde cada individuo ocupa un lugar en el entramado de relaciones y así mismo se espera de él un comportamiento determinado.

A continuación, se presenta el Bull-S, relacionando sus ítems con las dimensiones planteadas. En el Anexo 3.2, se puede ver tal y como se presentó a la muestra:

Tabla 25: Dimensiones e ítems del Bull-S

Dimensión	Nº	Enunciado del ítem	Formato de pregunta/respuesta
Variables sociodemográficas	-	Edad	Numérico
	-	Soy chico/ Soy chica	Elección
Posición Sociométrica	-	Responde escribiendo cómo máximo TRES NOMBRES de compañeros/as de tu clase que mejor se ajusten al contenido de cada pregunta.	Escribir por orden de preferencia hasta tres nombres de compañeros de clase.
	1.	¿A quién o quiénes elegirías como compañero/a de grupo en clase?	
	2.	¿A quién o quiénes NO elegirías como compañero/a de grupo en clase?	
	3.	¿Quiénes crees que te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?	

	4.	¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?	
Dinámica Bullying	5.	¿Quién o quiénes con los más fuertes de la clase?	
	6.	¿Quién o quiénes actúan como cobardes o como niños pequeños?	
	7.	¿Quién o quiénes maltratan o pegan a otros/as compañeros/as?	
	8.	¿Quiénes suelen ser las víctimas?	
	9.	¿Quiénes suelen comenzar las peleas?	
	10.	¿A quiénes se les tiene manía?	
Aspectos situacionales	-	Ahora, señala la respuesta más adecuada POR ORDEN de preferencia: 1º, 2º, 3º...	
	11.	Las agresiones, suelen ser: <ul style="list-style-type: none"> - Insultos y amenazas - Rechazo - Maltrato físico - Otras formas _____ 	Ordenar por preferencia
	12.	¿Dónde suelen ocurrir las agresiones? <ul style="list-style-type: none"> - En el aula - En los pasillos - En el patio - En otros lugares 	
	-	Ahora, elige UNA RESPUESTA, señalando el recuadro correspondiente con una cruz.	
	13.	¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?: <ul style="list-style-type: none"> - Todos los días - 1-2 veces por semana - Rara vez - Nunca 	Elección
	14.	¿Crees que estas situaciones encierran gravedad? <ul style="list-style-type: none"> - Poco o nada - Regular - Bastante - Mucho 	

	15.	¿Te encuentras seguro/a en el Centro Escolar? - Poco o nada - Regular - Bastante - Mucho	
--	-----	--	--

Como se puede observar, el sociograma empieza con las variables sociodemográficas habituales: edad y sexo. A continuación, hay quince ítems repartidos en tres tipos de dimensiones:

A) *DIMENSIÓN I: Posición Sociométrica* que comprende los cuatro primeros ítems. Esta dimensión engloba las siguientes variables:

1. La situación sociométrica, es decir, el estatus social de cada alumno/a en el grupo y su nivel de aceptación. Esta variable incluye los siguientes aspectos:
 - a) *Sus relaciones en la clase*: líder, aislado, rechazado, etc., índice de popularidad y de antipatía. En general, cómo se ha acomodado al grupo.
 - b) *Sus expectativas sociales*. Comparando el total de elecciones emitidas por el sujeto con el de las elecciones percibidas (esperadas), se consideran tres niveles de aceptación:
 - ✚ Sociable. Cuando el total de elecciones emitidas es superior al que espera recibir.
 - ✚ No sociable. Cuando espera recibir más elecciones de las que da.
 - ✚ Equilibrado. Cuando ambas coinciden. Un alumno/a será tanto más realista cuanto menos se atribuya elecciones no justificadas.
 - c) La *influencia* que tienen algunos factores como el sexo y la edad en las elecciones o rechazos de los miembros.
 - d) La *repercusión* que un líder o estrella tiene en el grupo.
2. La estructura del grupo. Según el concatenamiento de sus miembros que, en base a la atracción y el rechazo, forman una red sociométrica donde se aprecia la existencia de grupos y subgrupos: pandillas, parejas, triángulos, estrellas, etc.

3. Nivel de Cohesión. O grado en que los miembros se sienten motivados a permanecer en el grupo. Este aspecto será de gran utilidad a la hora de planificar la inserción y aceptación de los miembros rechazados.

B) DIMENSIÓN II: Dinámica Bullying que comprende del ítem cinco al diez. Estos informan sobre los elementos de la relación agresión-victimización entre los escolares, concretando los siguientes aspectos:

1. Estudio de la incidencia *Bully-Víctima* en el grupo:
 - a) Detectar su presencia
 - b) Comprobar con qué otras variables está asociado el perfil de cada subgrupo: el grupo *Bully* o agresor/a y el grupo Víctima.
2. La repercusión que la dinámica *Bully-Víctima* tiene en el grupo:
 - a) *A nivel individual de los sujetos implicados:* El conjunto del grupo ejerce una influencia que tiende a mantener este tipo de conductas, mostrando hacia el agresor/a o *bully*, valores de aceptación y reconocimiento de fortaleza. Por el contrario, hacia la víctima muestra tendencias al aislamiento, manía, y en definitiva rechazo.
 - b) *A nivel grupal:* Se aprecia la formación de pandillas, o pequeños subgrupos en torno al agresor/a.
3. Aspectos específicos de la dinámica *bullying*: el agresor y el víctima Las variables relacionadas con la dinámica *bully-víctima* (ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 10) proporcionan información sobre los sujetos que, en opinión de, al menos el 25% del grupo, destacan o no en cada una de ellas.

C) DIMENSIÓN III: Aspectos Situacionales que incluye los últimos cinco ítems. Aquí se recogen elementos concretos de las situaciones de abuso, explicitando la forma que adoptan, dónde suelen tener lugar, con qué frecuencia ocurren y el grado de gravedad que le atribuyen.

De este modo, se ha creído adecuada la elección de este instrumento, ya que mediante su análisis se podrá detectar:

- ❖ Situaciones de abuso, entendidas como una relación bipolar de agresividad y victimización entre los escolares.
- ❖ Características que se asocian al perfil del agresor/a (ítems 5, 7, 9).
- ❖ Características que se asocian al perfil de la víctima (ítems 6, 8 y 10). En ocasiones los ítems 9 y 10 pueden aparecer en ambos sujetos, lo que sugiere la presencia de alumnos/as "víctimas provocadores".
- ❖ Por último, otro aspecto que se puede detectar es la representación social que el grupo se forma sobre los sujetos involucrados en la dinámica agresor-víctima, valorando hasta qué punto justifica y/o aprueba estas situaciones.

La prueba fue elaborada en una primera versión, según Cerezo (1994) para el estudio de la estructura interna del aula, definida bajo los criterios: aceptación/rechazo y agresividad/victimización entre escolares; recabando información desde una doble perspectiva: la de los alumnos/as y la de sus profesores/as. El empleo en diferentes contextos ha permitido su adaptación y evolución hasta llegar a su forma actual.

En ella se mantiene la forma para alumnos/as, añadiendo cinco ítems sobre aspectos situacionales como modo de proporcionar información adicional y precisa, que resultará útil a la hora de elaborar el programa de intervención, objeto de este estudio.

6.6.5. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL TEST BULL - S

Por último, explicar la probada validez y fiabilidad del Test Bull-S según los datos aportados por su autora (Cerezo, 2002:22 y sigs.).

Según Cerezo (2002), los niveles de fiabilidad se obtuvieron a través del cálculo del Coeficiente Alfa entre los ítems del cuestionario. Los resultados mostraron niveles de fiabilidad satisfactorios. Utilizando las variables relativas a agresión y victimización,

Alfa de Cronbach fue de .73 y este nivel de fiabilidad se mantenía constante cuando se consideraron también agrupaciones por edad, por sexos o por niveles. El rango de valores de Alfa osciló entre .69 y .75.

El valor de este indicador se incrementó considerablemente cuando se separaron los ítems relacionados con los agresores/as (ítems: 5. Fortaleza Física; 7. Agresividad; 9. Provocador) de los asociados a los sujetos víctimas (ítems: 6. Cobardía; 8. Víctima; 10. Tenerle Manía). En estos casos, el Coeficiente Alfa estimado para las variables de agresión fue de .82 y para las variables de victimización fue de .83. Estos valores confirman ampliamente la constancia o estabilidad del instrumento y, por tanto, representan una fiabilidad de moderada a alta del cuestionario.

La validez factorial se estimó teniendo en cuenta dos momentos. En un primer momento se aplicó Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax sobre los ítems asociados a la dinámica bullying. Los resultados explicaban el 75,6% de la varianza y confirman que las variables se agrupan en torno a dos factores claramente polarizados.

Un primer factor agrupa los ítems relacionados con la victimización: Cobardía, Víctima y Manía (con una saturación media de .86) y un segundo factor agrupa los ítems relacionados con la agresividad: Fortaleza Física, Provocador y Agresivo (con una saturación media de .84).

En segundo lugar, se sometió a análisis todos los ítems del cuestionario, es decir, incluyendo las variables sociométricas. En este caso, el Coeficiente Alfa fue de .68 y la validez factorial explicaba el 76,8% de la varianza, distribuida entre tres componentes: el primero se define como Victimización ya que agrupa los ítems que se asocian a este polo de la díada junto con la variable Rechazo (su saturación media es de .78); el segundo componente se define como Agresión y mantiene los mismos ítems que en el análisis anterior con una saturación media de .85; el tercero está saturado con un único ítem, Aceptación, con un Coeficiente Alpha de .96. Este factor sería asumible por los sujetos bien adaptados, es decir, aquellos que no están implicados en la dinámica

bullying. Esta estructura factorial se mantiene intacta cuando se realiza el mismo análisis aplicado a la muestra total con submuestras de sexo, edad, etc.

Los resultados obtenidos permiten concluir que el cuestionario Bull-S es un instrumento fiable y válido para investigar factores relacionados con la agresividad entre escolares.

6.6.6. DIARIO DE CAMPO

Como ya se ha señalado, desde el principio, se escogió usar el Diario de Campo como técnica observacional porque es capaz de registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados y además, permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados (Zabalza, 2004).

Por tanto, se concluye que un diario de campo es un registro continuo de las observaciones que se van realizando, las impresiones que se van teniendo durante la investigación, las ideas que sugiere el trabajo de campo, descripciones de qué está pasando, las decisiones que se van tomando durante la investigación (Corbetta, 2010). No se tratará de apuntar todo, sino, sobre todo, las informaciones y reflexiones que podrían ser útiles en el futuro, relativas principalmente a las situaciones agresivas que se dan en el aula y al clima de convivencia general percibido.

Será un documento personal y privado, redactado normalmente cada tarde por la inmersión de la investigadora en la misma situación, siendo lo habitual que ocupe tres o cuatro páginas por día.

La expresión escrita del Diario de Campo se caracterizará por la fiabilidad de los datos, precisión terminológica, claridad expositiva y argumentación explicativa.

Con respecto a la estructura del instrumento, tendrá tres tipos de datos:

- ❖ Datos de la observación: lugar, fecha, hora aproximada, sujetos implicados,...
- ❖ Observación breve de lo acontecido: descripción del hecho/s ocurridos, relevantes para la investigación.
- ❖ Análisis, valoraciones e interpretaciones: reflexiones sobre lo realizado o por realizar, interpretación de situaciones y hechos, anotaciones, recordatorios, indicios, etc.

El formato a usar será dividiendo cada hoja en dos partes, anotando los datos procedentes de la observación en el lado izquierdo y la elaboración sobre dichas observaciones en el lado derecho.

Partió de un día concreto, cuando se inició el proceso de negociación con el centro, y finalizó el día de la última reunión con las familias.

6.7. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE LOS DATOS

Para empezar el proceso de recogida de información, en primer lugar, se intentó comprobar la coherencia de este diseño de investigación. Para ello, se elaboró una tabla relacionando los objetivos específicos de la investigación con las preguntas de investigación planteadas y, a su vez, con los diferentes instrumentos que desarrollarían dichos objetivos y responderían a las nombradas preguntas de investigación. Se reproduce dicha tabla a continuación:

Tabla 26: Relación de Objetivos con Preguntas de investigación e Instrumentos

OBJETIVOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS
1. Analizar los instrumentos de evaluación disponibles que exploren situaciones de agresividad entre iguales desde la perspectiva del alumnado	P1 – A través de cuestionario CEVEIP (Albaladejo, 2011), ¿se obtendrán datos que permitan profundizar en las situaciones de agresividad entre iguales de la muestra? ¿De qué tipo serán: sexo, edad, rol desempeñado (espectador/víctima/agresor), lugares en que se dan	- Tabla comparativa del apartado 6.6 - CEVEIP - Test BULL-S

<p>y elegir uno apropiado para nuestra muestra.</p>	<p>estas situaciones, tipo de violencia, nivel de incidencia,...?</p> <p>P2 – A través del Test Bull-S (Cerezo, 2002), ¿se obtendrá información del clima de convivencia que hay en el aula de la muestra? ¿Se podrá profundizar en las redes de relaciones, tales como: quiénes son más aceptados, quiénes son excluidos...?</p>	
<p>2. Obtener la información necesaria para conocer la frecuencia y manifestaciones del comportamiento de agresión y victimización.</p>	<p>P1 – A través de cuestionario CEVEIP (Albaladejo, 2011), ¿se obtendrán datos que permitan profundizar en las situaciones de agresividad entre iguales de la muestra? ¿De qué tipo serán: sexo, edad, rol desempeñado (espectador/víctima/agresor), lugares en que se dan estas situaciones, tipo de violencia, nivel de incidencia,...?</p> <p>P2 – A través del Test Bull-S (Cerezo, 2002), ¿se obtendrá información del clima de convivencia que hay en el aula de la muestra? ¿Se podrá profundizar en las redes de relaciones, tales como: quiénes son más aceptados, quiénes son excluidos...?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CEVEIP - Test BULL-S - Diario de Campo
<p>3. Identificar la naturaleza, contexto y frecuencia de ocurrencia de las situaciones de agresividad que se dan entre los niños y niñas de nuestra muestra.</p>	<p>P3 - ¿La agresividad física condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P4 - ¿La agresividad verbal condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P5 - ¿La agresividad psicológica condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P6 - ¿La agresividad social condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CEVEIP - Test BULL-S - Diario de Campo
<p>4. Analizar el patrón de situaciones de violencia escolar en 3 ámbitos: presenciado, vivido y</p>	<p>P3 - ¿La agresividad física condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P4 - ¿La agresividad verbal condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CEVEIP - Test BULL-S - Diario de Campo

realizado.	<p>P5 - ¿La agresividad psicológica condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P6 - ¿La agresividad social condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p>	
5. Analizar la influencia que variables como el sexo y la jerarquía social tienen sobre la aparición y características del problema.	<p>P3 - ¿La agresividad física condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P4 - ¿La agresividad verbal condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P5 - ¿La agresividad psicológica condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P6 - ¿La agresividad social condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CEVEIP - Test BULL-S - Diario de Campo
6. Describir la situación del contexto estudiado a partir de los datos aportados por los instrumentos empleados.	<p>P3 - ¿La agresividad física condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P4 - ¿La agresividad verbal condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P5 - ¿La agresividad psicológica condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P6 - ¿La agresividad social condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CEVEIP - Test BULL-S - Diario de Campo
7. Jerarquizar las conductas agresivas observadas para diseñar acciones específicas sobre las más frecuentes.	<p>P7 - ¿Se pueden diseñar propuestas que prevengan y corrijan las situaciones de agresividad física, verbal, psicológica y social en un aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CEVEIP - Test BULL-S - Diario de Campo
8. Profundizar en las causas de las situaciones de agresividad detectadas.	<p>P3 - ¿La agresividad física condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P4 - ¿La agresividad verbal condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P5 - ¿La agresividad psicológica condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p> <p>P6 - ¿La agresividad social condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CEVEIP - Test BULL-S - Diario de Campo
9. Elaborar una propuesta	<p>P7 - ¿Se pueden diseñar propuestas que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 8 propuestas de

para minimizar las conductas agresivas detectadas en el aula y mejorar el clima de convivencia escolar.	prevengan y corrijan las situaciones de agresividad física, verbal, psicológica y social en un aula?	talleres con justificación, objetivos, metodología y recursos. - Diario de Campo
10. Implementar las tareas propuestas en nuestro taller a lo largo de 8 talleres.	P8 – Después de implementar los talleres de prevención e intervención de agresividad entre iguales en el aula de la muestra, ¿ha disminuido su frecuencia y gravedad? P9 – Después de implementar los talleres de prevención e intervención de agresividad entre iguales en el aula de la muestra, ¿ha mejorado el clima de convivencia al desarrollarse la aceptación de todos y todas?	- 8 propuestas de talleres con justificación, objetivos, metodología y recursos. - Diario de Campo
11. Evaluar con los mismos instrumentos de detección de necesidades, la mejora o no de las situaciones de agresividad entre iguales y, en general, del clima de convivencia escolar.	P8 – Después de implementar los talleres de prevención e intervención de agresividad entre iguales en el aula de la muestra, ¿ha disminuido su frecuencia y gravedad? P9 – Después de implementar los talleres de prevención e intervención de agresividad entre iguales en el aula de la muestra, ¿ha mejorado el clima de convivencia al desarrollarse la aceptación de todos y todas?	- 8 propuestas de talleres con justificación, objetivos, metodología y recursos. - Diario de Campo

Una vez cerrado el proceso de diseño de recogida de información, se habló con la Dirección del centro sobre la investigación, al ser una de las finalidades educativas del centro la promoción de la convivencia, les pareció una magnífica aportación el diseño de los talleres para su posible aplicación con el resto del alumnado. Por tanto, se mostraron interesados y colaboradores desde el principio, firmando enseguida la carta de presentación elaborada y firmada por las directoras de este estudio, Dña. Dolores Madrid Vivar y Dña. M^a José Mayorga Fernández (véase Anexo 1).

A las familias se les informó en la primera reunión del curso el día 29 de septiembre de 2014, reunión a la que asistieron 17 madres/padres, lo que supone un 65,4% de participación. Conscientes del empeoramiento del clima de convivencia, también se mostraron muy interesados en el tema y sus dudas estuvieron principalmente encaminadas hacia el tema del anonimato y el uso confidencial de los datos. Las familias no asistentes fueron informadas de la reunión durante la semana y ese mismo viernes se repartió una carta de presentación de las directoras de este estudio que incluía un consentimiento informado (véase Anexo 2) que en pocos días estaba entregado y firmado.

Una semana después, concretamente el 10 de octubre, se pasaron los cuestionarios pre-intervención. Una vez codificados y analizados, se acotaron los talleres definitivos conforme a las necesidades detectadas.

Se previó un taller mensual de octubre a mayo, quedando a revisar el día en concreto a principio de mes, sobre todo, por los talleres que necesitaban infraestructuras del centro (aula de vídeo o sala de yoga) o por las múltiples actividades escolares y extraescolares que se realizan en el centro.

Una vez finalizada la intervención, se volvieron a realizar los mismos cuestionarios el 18 de junio de 2015 que, junto con el diario de campo de la intervención, dio lugar a los resultados y conclusiones de esta investigación.

CONTENIDO

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE NECESIDADES

7.1. Introducción

7.2. Análisis de los datos recogidos por el CEVEIP

7.2.1. Análisis unidimensional de los datos

7.2.2. Análisis bidimensional de los datos

7.3. Análisis de los datos recogidos por el Test BULL-S

7.3.1. Dimensión: posición sociométrica

7.3.2. Dimensión: dinámica bullying

7.3.3. Dimensión: aspectos situacionales

7.4. Necesidades detectadas

7. ANÁLISIS DE NECESIDADES

7.1. INTRODUCCIÓN

Una vez expuesto cuál es el diseño de investigación, este capítulo versará sobre la implementación de dicho diseño. En primer lugar, se hizo una recogida inicial de datos para conocer la situación actual del clima del aula y las situaciones de agresividad entre iguales percibidas por el alumnado. Para ello, se usaron los instrumentos elegidos: el CEVEIP y el test Bull-S, además de recoger las observaciones y reflexiones efectuadas en el Diario de Campo.

Una vez expuestos los resultados más relevantes de esta primera recogida de datos, se concluirá el capítulo con las necesidades detectadas del grupo en cuanto a convivencia en el aula. Dichas necesidades orientarán el diseño de un programa de intervención específico para ellos/as, tal y como se plantea en el apartado siguiente.

Se comenzará con el proceso de recogida de información y análisis de datos por parte de los dos instrumentos usados: el CEVEIP y el test Bull-S, analizando los datos por separado para dar lugar a los resultados que serán las necesidades detectadas para mejorar el clima de convivencia en el aula.

7.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS POR EL CEVEIP

Tras el proceso de recogida de información mediante la compleción del cuestionario por parte del alumnado, se organizan los datos a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (*Statistical Package for the Social Sciences*, SPSS versión 20.0).

En concreto para este análisis se ha realizado tanto un Análisis Descriptivo Unidimensional, que permitirá describir objetivamente las características de la muestra, siguiendo los objetivos números 1 a 8 de este estudio y trabajar con las preguntas de

investigación 1 a 6, como un Análisis Bidimensional para señalar si hay diferencias notables según sexo y edad, profundizando en los objetivos 5 a 8 y las preguntas de investigación 3 a 6.

7.2.1. ANÁLISIS UNIDIMENSIONAL DE LOS DATOS

En primer lugar, se describirán los resultados por ítems pero agrupándolos por Dimensiones.

A) *Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas*

En primer lugar, se analizarán las situaciones presenciadas de violencia por la muestra en el contexto escolar. Las tablas de datos aportadas por el programa SPSS se pueden consultar en el Anexo 4, donde se presenta una descripción detallada de las respuestas dadas. Por ítems, los sujetos encuestados respondieron, mayoritariamente, “nunca” en los ítems 3 y 8; “pocas veces” en los ítems 1, 4, 5, 6 y 7; y “muchas veces” en el ítem 2.

En la Figura 5 se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos/as que señalan haber presenciado “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala) cada una de las situaciones estudiadas.

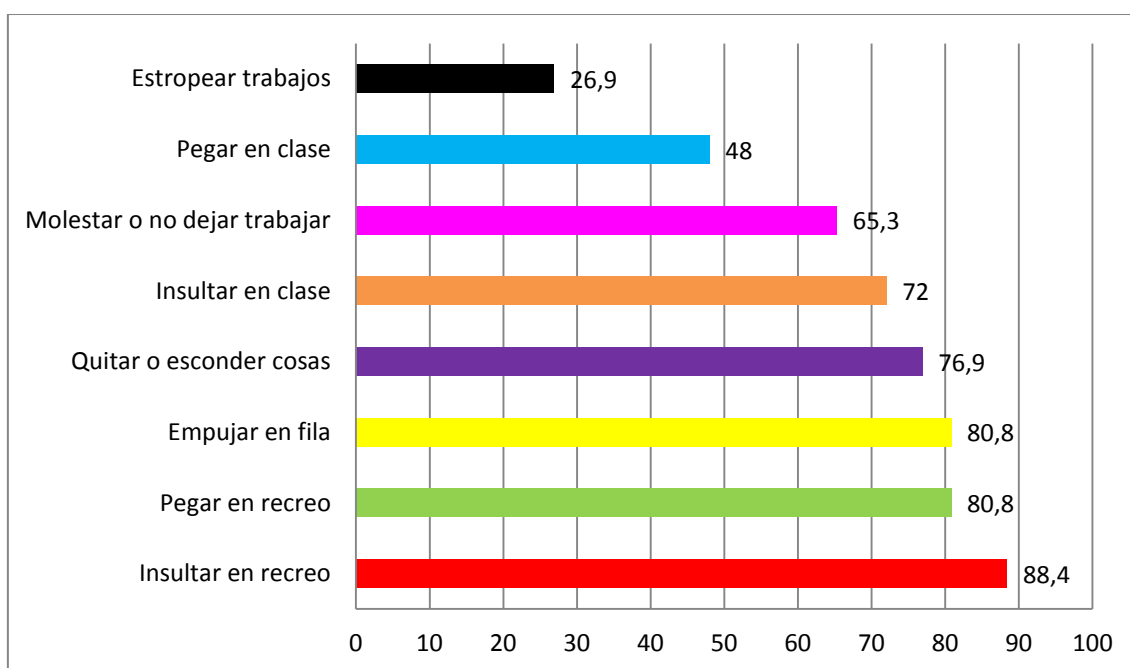


Figura 5: Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

Como se puede observar en la Figura 5, los índices más elevados se dan en las agresiones físicas y verbales efectuadas fuera del aula, siendo la situación más frecuente “Insultar en el recreo” con un 88,4%, seguida de “Pegar en el recreo” y “Empujar o fastidiar en la fila” con el mismo 80,4%. En cuarto lugar se encuentra con un 76,9% “Quitar o esconder cosas” y en quinto lugar “Insultar en clase” con un 72%. Le sigue de cerca la situación “Molestar o no dejar trabajar” con un 65,3%.

Por último, destacar que las situaciones menos frecuentes son “Pegar en clase” con un 48% y “Estropear los trabajos” con un 26,9%. Los resultados reflejan como con la presencia directa del profesorado en el aula, las situaciones de violencia escolar se reducen considerablemente, siendo más frecuentes las situaciones violentas fuera del aula ordinaria.

B) Situaciones de Violencia Escolar Vividas

A continuación, se analizan las respuestas dadas por la muestra sobre situaciones de violencia vividas en el contexto escolar. Las tablas de datos aportadas por el programa SPSS se pueden consultar en el Anexo 4, donde se presenta una descripción detallada de las respuestas proporcionadas.

Por ítems, los sujetos encuestados respondieron, mayoritariamente, “*nunca*” en los ítems 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11 y 12; “*pocas veces*” en los ítems 2, 4 y 6 ; y “*siempre*” en el ítem 9.

En la Figura 6 se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos/as que señalan haber presenciado “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala) cada una de las situaciones estudiadas.

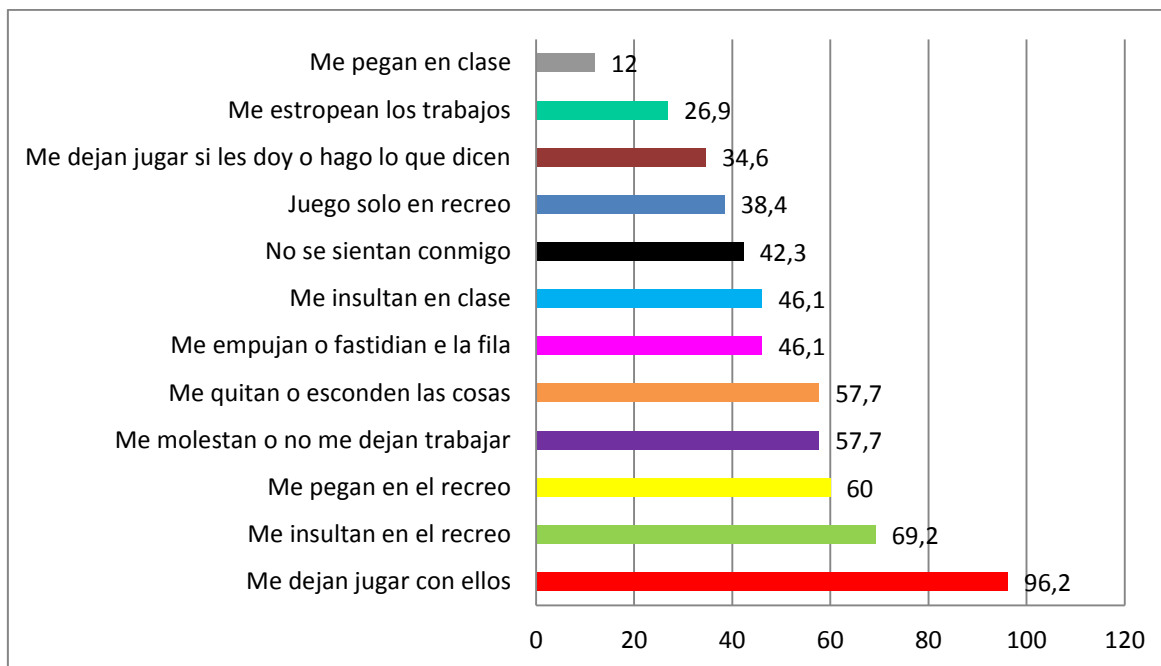


Figura 6: Situaciones de Violencia Escolar Vividas.

A la vista de la Figura 6, observamos que es muy similar a la de Situaciones Presenciadas (véase Figura 5). Es decir, la mayoría de la muestra afirma haber vivido situaciones de violencia en el centro pero, principalmente, en los lugares externas al aula, como es en el recreo. También detallan muestras de violencia indirecta como “Me molestan o no me dejan trabajar” (57,7%) o “Me quitan o esconden las cosas” (57,7%), siendo la violencia física en clase la menos común (12%). Como punto positivo, destacar que la gran mayoría de la muestra (96,2%) señala que pueden jugar juntos sin discriminación.

C) Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

En este apartado se presenta una descripción detallada de las respuestas aportadas sobre situaciones de violencia presenciadas por la muestra en el contexto escolar. Las tablas de datos aportadas por el programa SPSS se pueden consultar en el Anexo 4, donde se presenta una descripción detallada de las respuestas proporcionadas.

Por ítems, los sujetos encuestados respondieron, mayoritariamente, “*nunca*” en los ítems 1, 3, 5, 8, 9 y 10; y “*pocas veces*” en los ítems 2, 4, 6 y 7.

En la Figura 7 se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos/as que señalan haber presenciado “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala) cada una de las situaciones estudiadas.

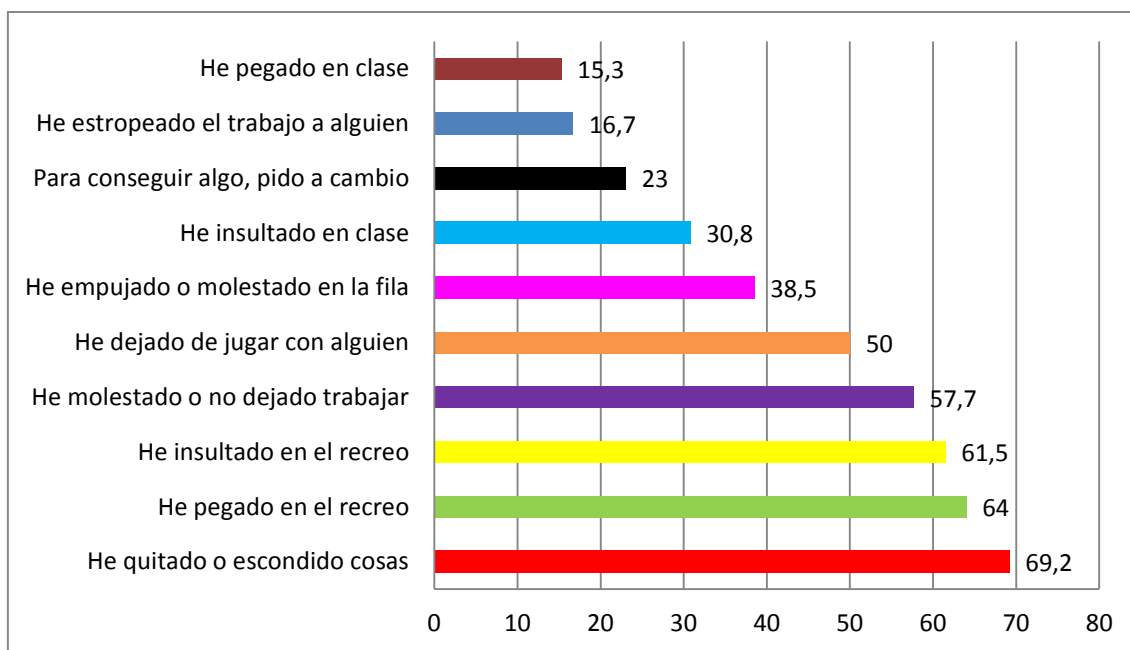


Figura 7: Situaciones de Violencia Escolar Realizadas.

Según la Figura 7, vuelven a destacar las agresiones físicas y/o verbales fuera del aula. Las situaciones más frecuentes son “He quitado o escondido cosas” con un 69,2%, “He pegado en el recreo” con un 64% y “He insultado en el recreo” con un 61,5%. Las menos frecuentes serían “Para conseguir algo, pido a cambio” con un 23%, “He estropeado el trabajo a alguien” con un 16,7% y finalmente “He pegado en clase” con un 15,3%.

D) Comportamiento ante situaciones de Violencia Escolar

En este apartado se presenta una descripción detallada de las respuestas sobre situaciones de violencia presenciadas por los alumnos/as en el contexto escolar. Las tablas de datos aportadas por el programa SPSS se pueden consultar en el Anexo 4, donde se presenta una descripción detallada de las respuestas proporcionadas.

Por ítems, los sujetos encuestados respondieron, mayoritariamente, “*nunca*” en los ítems 3, 5 y 6; “*pocas veces*” en los ítems 2, 4, 5 y 7; y “*muchas veces*” en el ítem 4; y “*siempre*” en los ítems 1 y 4.

En la Figura 8 se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos/as que señalan haber presenciado “*pocas veces*”, “*muchas veces*” y “*siempre*” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala) cada una de las situaciones estudiadas.

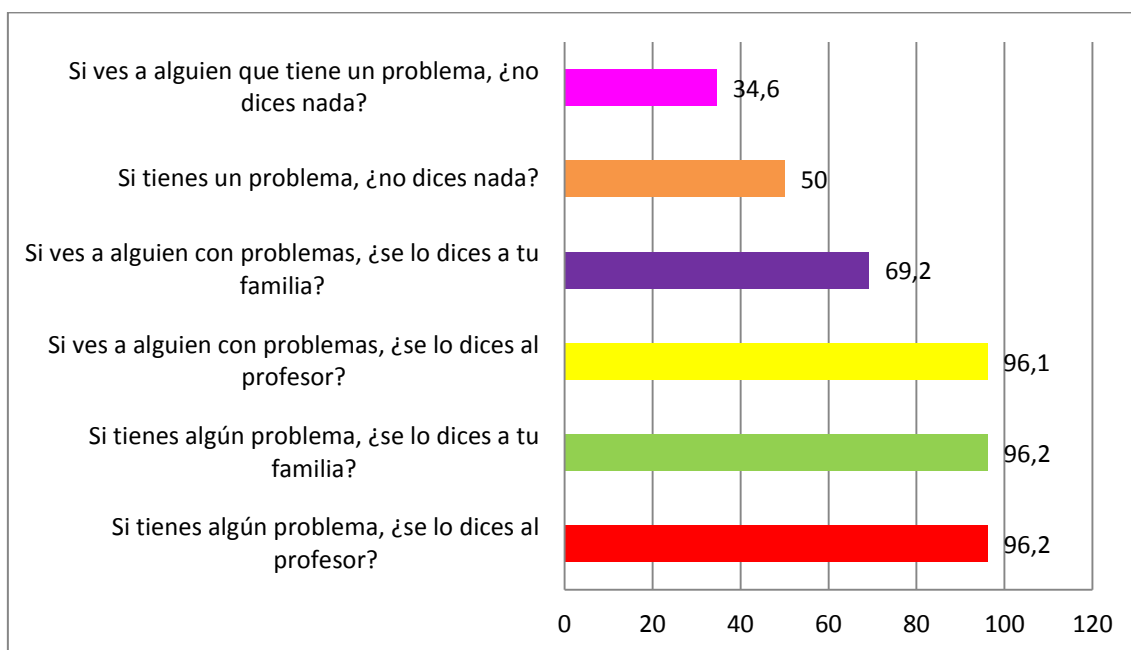


Figura 8: Comportamiento ante situaciones de Violencia Escolar.

Según la figura presentada, se comprueba que la mayoría de los alumnos/as ante un problema confían en la ayuda tanto del profesorado como de su propia familia con un 96,2% cada uno. De manera distinta es si ven a alguien con un problema, ya que confían más en decírselo al profesorado (96,1%) que a su familia (69,2%). Por último, destacar que hay una preocupante proporción que no comenta sus problemas con nadie (50%) o si ve a alguien en problemas, no dice nada (34,6%).

Todos los datos anteriores servirán de punto de partida para el análisis de necesidades que se recogerá en este mismo capítulo.

7.2.2. ANÁLISIS BIDIMENSIONAL DE LOS DATOS

A) Análisis Bidimensional según sexo.

En primer lugar, se analizarán los ítems comparando las respuestas de niños y niñas, para comprobar si hay diferencias significativas en sus respuestas. Es necesario recordar que de un total de 26 sujetos encuestados, 13 (50%) tenían sexo masculino y otros 13 (50%), sexo femenino.

→ Dimensión: Situaciones Presenciadas

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según sexo en la escala “Situaciones Presenciadas”, al 95% de confianza ($M-W=63,5$; $p\text{-valor}=0,437$), como se observa en la Figura 9. Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión, es decir, no existen diferencias según sexo.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 4.

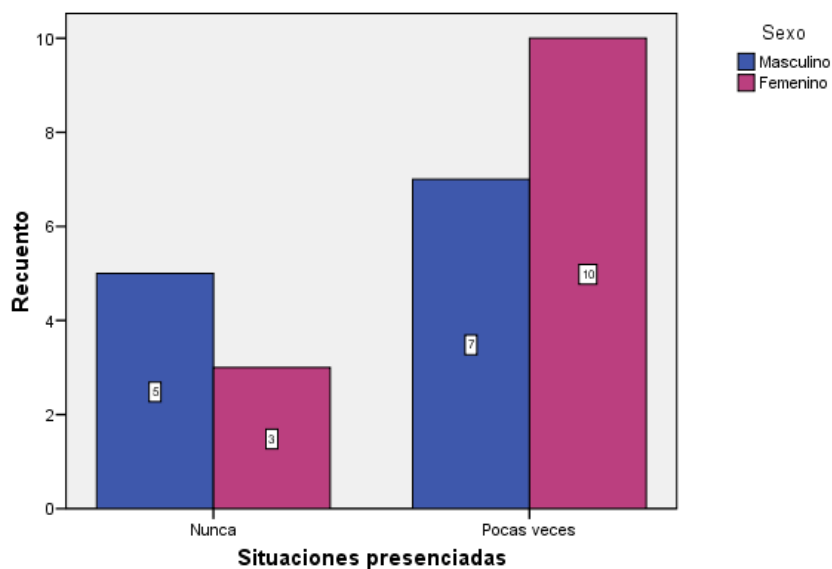


Figura 9: Gráfica sobre Situaciones Presenciadas según sexo.

→ **Dimensión: Situaciones Vividas.**

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según sexo en la escala “Situaciones Vividas”, al 95% de confianza (M-W=75,5; p-valor=0,894), como se observa en la Figura 10.

Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según sexo. Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 4.

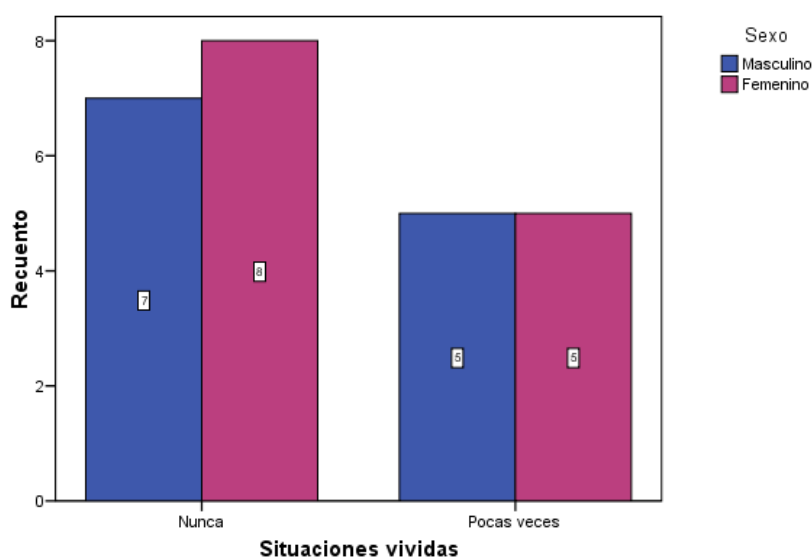


Figura 10: Gráfica sobre Situaciones Vividas según sexo.

→ **Dimensión: Situaciones Realizadas.**

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según sexo en la escala “Situaciones Realizadas”, al 95% de confianza (M-W=57; p-valor=0,648), como se observa en la Figura 11.

Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según sexo, salvo para el ítem 2 “He insultado en el recreo”, donde sí se dan diferencias significativas, al 95% de confianza (M-W=43; p-valor=0,034).

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 4.

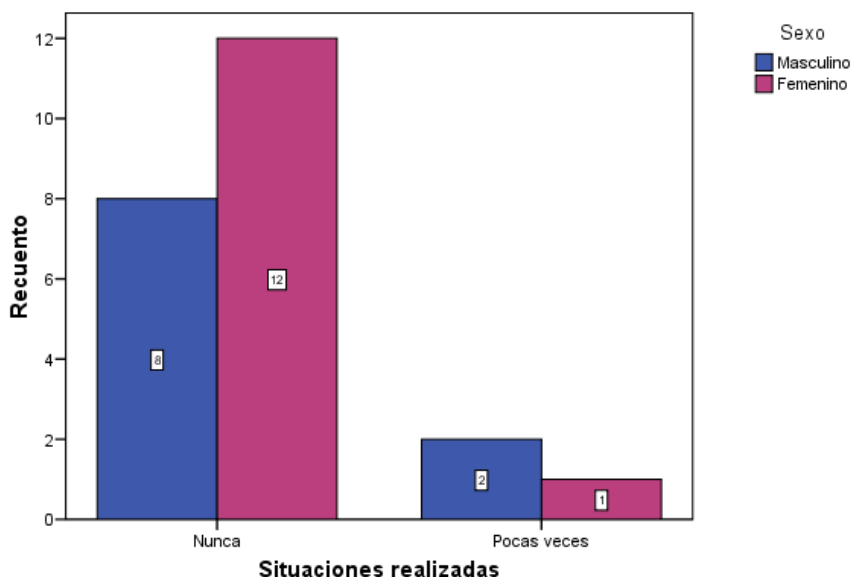


Figura 11: Gráfica sobre Situaciones Realizadas según sexo.

→ Dimensión: Comportamiento ante Situaciones.

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según sexo en la escala “*Comportamiento ante Situaciones*”, al 95% de confianza (M-W=83,5; p-valor=0,960), como se aprecia en la Figura 12.

Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según sexo, salvo para el ítem 2 “*Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?*”, donde sí se dan diferencias significativas, al 95% de confianza (M-W=46; p-valor=0,05).

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 4.

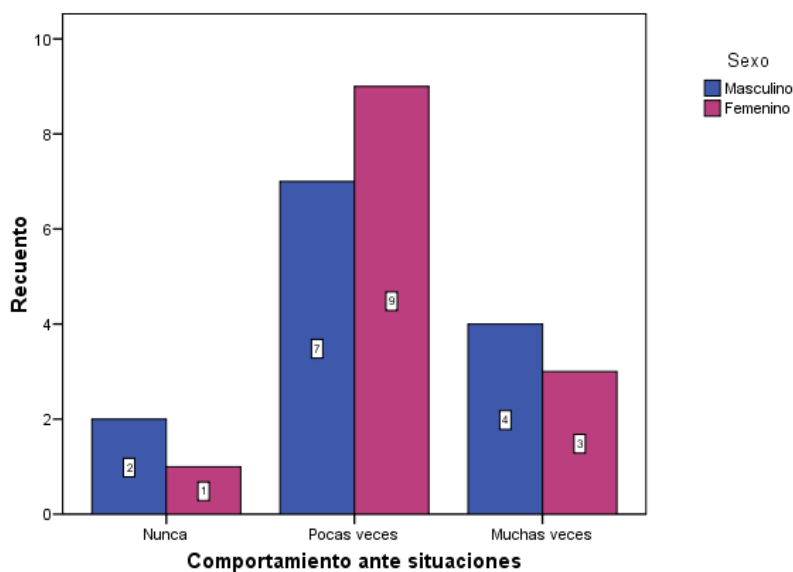


Figura 12: Gráfica sobre Comportamiento ante Situaciones según sexo.

B) Análisis Bidimensional según edad.

A continuación, se analizarán los ítems comparando las respuestas de la muestra de 8 años con la de 9 años, para comprobar si hay diferencias significativas en sus respuestas. Es necesario recordar que de un total de 26 sujetos encuestados, 21 (80,8%) tenían una edad de 9 años y 5 (19,2%), una edad de 8 años.

→ Dimensión: Situaciones Presenciadas.

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según edad en la escala “Situaciones Presenciadas”, al 95% de confianza (M-W=45; p-valor=0,767), según se aprecia en la Figura 13.

Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según edad.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 4.

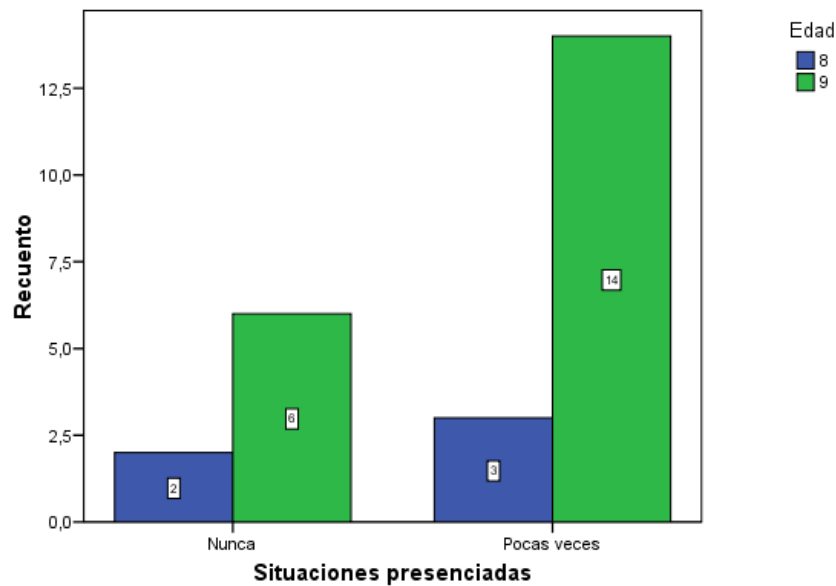


Figura 13: Gráfica sobre Situaciones Presenciadas según edad.

→ Dimensión: Situaciones Vividas.

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según edad en la escala “*Situaciones Vividas*”, al 95% de confianza ($M-W=37,5$; $p\text{-valor}=0,408$), según se aprecia en la Figura 14.

Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión, es decir, no existen diferencias según edad.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 4.

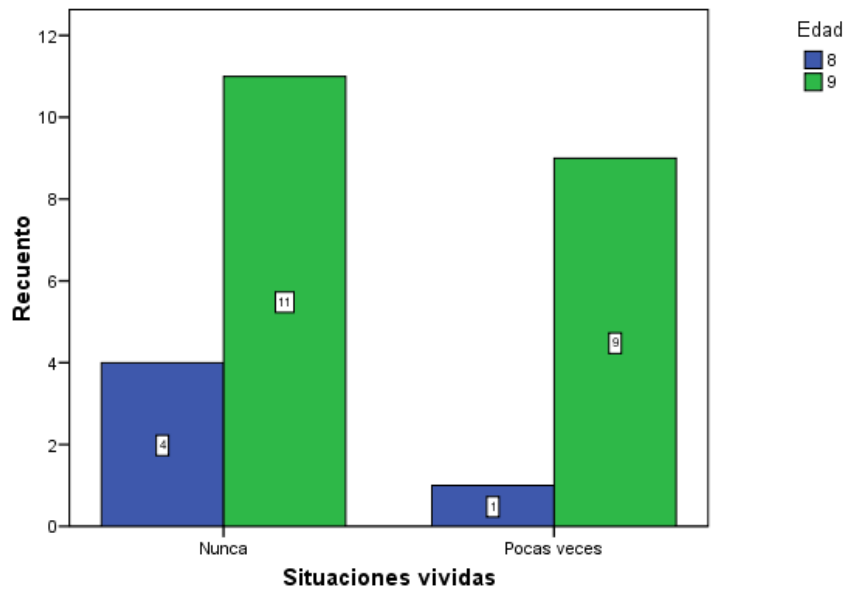


Figura 14: Gráfica sobre Situaciones Vividas según edad.

→ Dimensión: Situaciones Realizadas.

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según edad en la escala “*Situaciones Realizadas*”, al 95% de confianza ($M-W=32$; $p\text{-valor}=0,667$), según se aprecia en la Figura 15.

Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según edad.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 4.

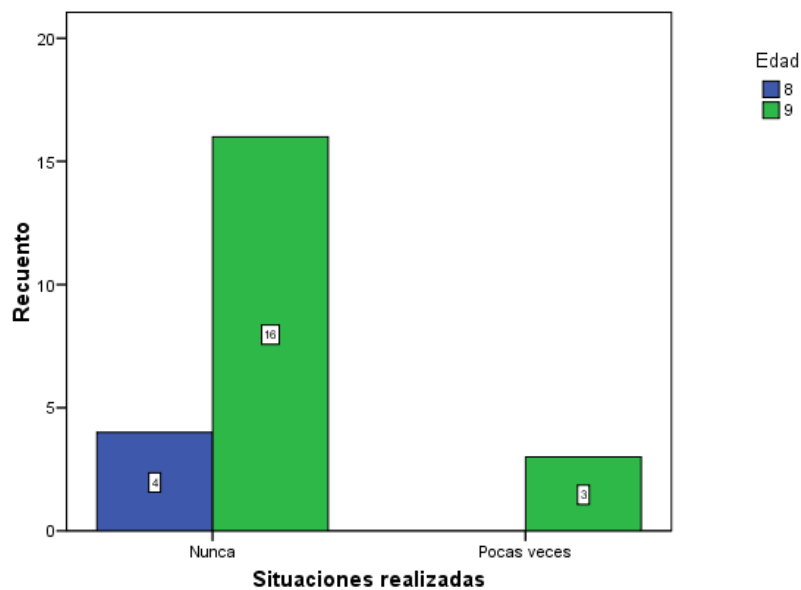


Figura 15: Gráfica sobre Situaciones Realizadas según edad.

→ Dimensión: Comportamiento ante Situaciones.

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según edad en la escala “*Comportamiento ante Situaciones*”, al 95% de confianza ($M-W=42,5$; $p\text{-valor}=0,527$), tal y como se aprecia en la Figura 16.

Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión, es decir, no existen diferencias según edad.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 4.

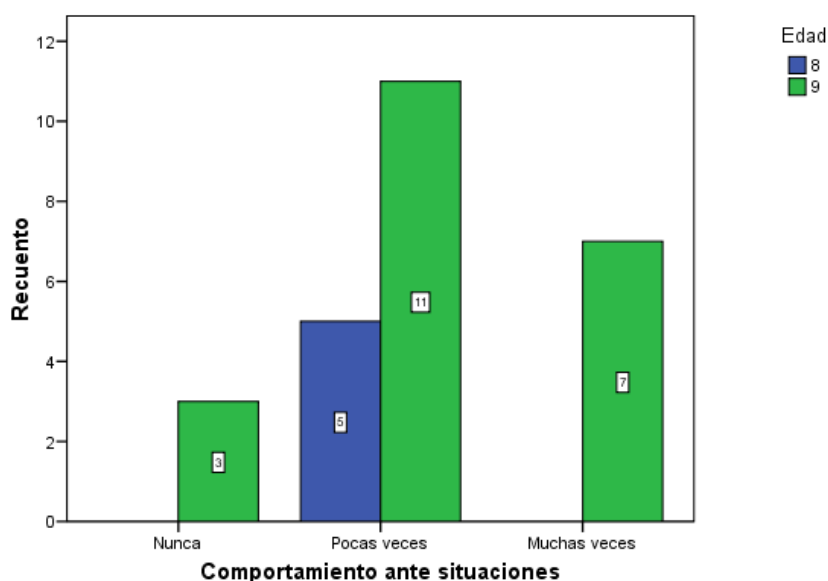


Figura 16: Gráfica sobre Comportamiento ante Situaciones según edad.

En el proceso de recogida de datos para la detección de necesidades en torno a la mejora del clima de convivencia, no solo se usó el CEVEIP, todas las observaciones y reflexiones se iban anotando en un Diario de Campo y también se usó un Test sociométrico, cuyos resultados se presentan a continuación.

7.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS POR EL TEST BULL-S

Tras el proceso de recogida de información mediante la compleción del cuestionario por parte del alumnado, se organizaron los datos a través del software incluido en el mismo Test llamado Tipisoft.

7.3.1. DIMENSIÓN: POSICIÓN SOCIOMÉTRICA

Se empezará valorando los cuatro primeros ítems que determinaban la posición sociométrica de cada individuo de la muestra.

Tabla 27: Sociomatrix del ítem 1: ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase?

BULL-S : SOCIOMATRIZ 1 (¿A quien elegirías como compañero/a de grupo en clase?)																													
Centro: CEIP XXXX														Curso: 4º							Fecha: 10/10/2014								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Ep	Rp	
1														3							2	1					3	1	
2														2								3						2	0
3					2									3										1				3	0
4			3											2											1			3	1
5																					1		2				3	0	0
6					2											1			3									3	0
7														3									2					2	0
8				3																								1	0
9											2		3													1		3	1
10						2															3	1						3	0
11							3		1										2									3	1
12					1	2																				3		3	0
13											3																	1	0
14					3								1					2										3	0
15										1				2									3					3	0
16													1						2		3							3	0
17									3										2	1		3						3	0
18													1	2					2					3				3	0
19			1	3									2															3	0
20												3																1	0
21	3																	2										2	1
22			3						2																			3	0
23																								1	3			3	0
24							1							3									2					3	0
25			1	2									3															3	1
26																	3											1	0
Sp	1	0	4	3	4	1	3	0	3	1	2	1	6	8	0	1	4	3	2	0	4	8	1	2	3	2			
Pe	3	0	8	8	8	2	6	0	6	1	5	3	11	20	0	1	9	6	4	0	9	16	2	4	5	4			

Sumatorio de Ep : 67 Valor medio de Ep : 2.58 Índice de cohesión : 9.0% (Muy bajo)

Protocolo Macallanes ISBN: 978-84-95180-83-6

Tabla 28: Sociomatrix del ítem 2: ¿A quién no elegirías como compañero/a?

BULL-S : SOCIOMATRIZ 2 (¿A quien NO elegirías como compañero/a?)																														
Centro: CEIP XXXX														Curso: 4º							Fecha: 10/10/2014									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Ep	Rp		
1														3							2	1						3	1	
2														2								3							2	0
3					2									3										1					3	0
4			3											2												1			3	1
5																					1		2					3	0	
6					2											1			3									3	0	
7														3									2					2	0	
8				3																								1	0	
9											2		3													1		3	1	
10						2															3	1						3	0	
11							3		1										2									3	1	
12				1	2																					3		3	0	
13												3																1	0	
14					3								1					2										3	0	
15										1				2									3					3	0	
16													1						2		3							3	0	
17									3										2	1								3	0	
18													1	2									3					3	0	
19			1	3									2															3	0	
20												3																1	0	
21	3																	2										2	1	
22			3						2																			3	0	
23																								1	3			3	0	
24							1							3									2					3	0	
25			1	2									3															3	1	
26																	3											1	0	
Sp	1	0	4	3	4	1	3	0	3	1	2	1	6	8	0	1	4	3	2	0	4	8	1	2	3	2				
Pe	3	0	8	8	8	2	6	0	6	1	5	3	11	20	0	1	9	6	4	0	9	16	2	4	5	4				

Sumatorio de Ep : 67 Valor medio de Ep : 2.58

Protocolo Macallanes ISBN: 978-84-95180-83-6

Tabla 29: Sociomatriz del ítem 3: ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?

BULL-S : SOCIOMATRIZ 3 (¿Quiénes crees que te elegirían a ti?)																												
Centro: CEIP XXXX										Curso: 4º										Fecha: 10/10/2014								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Ep	Rp
1		3								2						1											3	1
2	3																2										2	1
3									1							3		2									3	0
4										2		3								1							3	0
5																3								2			2	0
6				2							3									1							3	2
7	1															2					3						3	1
8								2															3				3	1
9															3		2									1	3	1
10					1					2						3											3	2
11					3				1													2					3	3
12								2										3									3	1
13				1																3							3	2
14								2													3		3		2	1	3	1
15							3	1																2			3	1
16										3	2														1		3	2
17		1	2																						3		3	0
18												2							1								3	3
19								2									3						1				3	2
20					2					1		3															3	2
21							2																	3	1		3	1
22										2			3											1			3	2
23								3	1											2							3	2
24													2			1									3		3	3
25																									3		1	1
26			2															3									2	1
Sp	2	1	1	3	0	4	1	2	7	3	6	1	3	1	1	5	2	5	2	3	1	2	3	8	2	4		
Pe	4	3	1	6	0	7	2	6	11	6	12	2	8	3	3	10	5	13	3	5	3	5	6	16	4	6		

Sumatorio de Ep : 73

Valor medio de Ep : 2.81

Protocolo Magallanes ISBN: 978-84-95100-53-6

Tabla 30: Sociomatriz del ítem 4: ¿Quiénes crees que no te elegirían a ti?

BULL-S : SOCIOMATRIZ 4 (¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti?)																												
Centro: CEIP XXXX										Curso: 4º										Fecha: 10/10/2014								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Ep	Rp
1														1								2	3				3	0
2														3									2				2	0
3														3								1					3	0
4					2									1	2												3	0
5									2			1		3													3	0
6																		2	1			3					3	1
7														3									2				2	0
8				1	2									3													3	0
9							1															2	3				3	1
10							2															3	1				3	1
11							2		1								3										3	0
12														1								3	2				3	0
13	2	1									3																3	0
14													1		2												3	2
15													1	2													3	1
16													1						2			3					3	1
17	2																			1			3				3	0
18																							3		1		3	1
19						1																	2				3	1
20																			3	2							2	0
21										2				1		3											3	3
22										2									3								2	2
23																							3			1	3	0
24							3		2			1															3	0
25							3								2												2	0
26															2								3				2	0
Sp	2	1	0	1	2	1	5	0	5	1	1	2	3	15	2	1	1	4	3	0	7	13	0	1	1	0		
Pe	4	1	0	1	4	1	11	0	10	2	3	2	3	32	4	3	3	10	4	0	19	31	0	1	1	0		

Sumatorio de Ep : 72

Valor medio de Ep : 2.77

Protocolo Magallanes ISBN: 978-84-95100-53-6

En primer lugar, se explicará cómo se han ponderado las respuestas. En la aplicación del test sociométrico se invitó a los alumnos/as a realizar sus elecciones por orden de preferencia. A continuación, se evaluaron dichas elecciones de la siguiente manera: a la primera elección se concedió tres puntos, dos a la segunda y uno a la tercera. En el Test, a este valor se le llama "P".

Una vez ponderadas las respuestas, el software elabora la Matriz Sociométrica. Consiste en un cuadro de doble entrada en el que, a la izquierda, en su línea de ordenadas, se escriben los números correlativos correspondientes a los alumnos/as 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 llevar los datos de cada alumno/a a este cuadro, se procedió como sigue: se ve que en el primer criterio o variable, el alumno/a 1 ha elegido a los alumnos/as 14, 21 y 22; ponderadas estas elecciones como se ha establecido, equivaldrían a tres puntos para el alumno/a 14; dos para el alumno/a 21 y uno para el alumno/a 22. Estos valores serán los que deberán plasmarse en la matriz de elecciones y así sucesivamente con cada alumno/a. Las elecciones recíprocas se resaltarán poniendo su valor entre paréntesis (). Como todos los datos en un mismo cuadro son de difícil manejo, se elabora una sociomatrix para cada una de las variables. Por tanto, resultan cuatro cuadros – Véase Tablas 27, 28, 29 y 30 -.

Algunos símbolos de valores estadísticos expuestos en las tablas citadas tienen el siguiente significado:

S_p = Número de veces que ha sido elegido un sujeto.

ΣS_p = Sumatorio del número de elecciones recibidas.

P_e = Suma del valor de las elecciones recibidas.

E_p = Número de sujetos que ha elegido cada sujeto.

R_p = Número de reciprocidades.

Como se puede observar en los ítems de la primera dimensión, el nivel de cohesión del grupo es muy bajo (9%). Esto tendrá un significado esencial a la hora de diseñar la intervención.

7.3.2. DIMENSIÓN: DINÁMICA BULLYING

A continuación, se analizará la Dimensión Dinámica *Bullying* a través de los adjetivos dados a cada uno de los roles.

Las respuestas dadas a estos ítems se presentan en una hoja de respuestas global para el grupo. Esta hoja consiste en un cuadro de doble entrada, en el que en el eje de ordenadas (margen izquierdo) figuren los números correlativos de los alumnos/as y en el eje de abscisas (margen superior) los números o nombres correspondientes a las variables que se han considerado. Cada cuestionario queda reflejado copiando los números que el sujeto haya escrito en su hoja y en el mismo orden.

Posteriormente, el programa realiza un recuento de la tabla anterior que se plasma en la columna correspondiente, al lado de la de los valores directos.

La interpretación de estos datos se hace siguiendo las siguientes pautas:

- Aquellos sujetos que sean nominados al menos por el 25% de los componentes del grupo, se considerarán que DESTACAN en esa variable.
- Aquellos sujetos que sean nominados por menos del 25% de los componentes del grupo, se considerará que NO DESTACAN en esa variable.

Tabla 31: Matriz de los ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

BULL-S : MATRIZ ITEMS 5, 6, 7, 8, 9 Y 10						
Centro: CEIP XXXX		Curso: 4º			Fecha: 10/10/2014	
	FUERTE	COBARDE	AGRESIVO	VICTIMA	PROVOCA	MANIA
1	4%				4%	4%
2	8%	4%			4%	4%
3				4%	8%	
4		24%	20%	27%		4%
5	4%	8%	20%	8%	12%	8%
6	4%	4%	4%	8%	16%	4%
7			24%	24%	16%	27%
8	8%	12%				
9	74%		12%	8%	4%	
10	8%		4%	8%		4%
11		8%	16%	8%	16%	8%
12	31%				12%	4%
13		70%	27%	43%	16%	31%
14	20%	8%	35%	12%	27%	43%
15	4%	8%				12%
16	16%			4%	4%	
17	4%					4%
18	43%	4%	35%	20%	47%	12%
19	4%	4%	4%	8%	27%	4%
20	4%	20%				4%
21	8%	12%	12%	31%	8%	24%
22	20%	24%	24%	16%	27%	27%
23	4%	8%		4%		
24	4%	8%	8%	12%	8%	4%
25	4%	4%		4%		8%
26	24%			8%	4%	
TOTALES	3	1	3	3	4	4

Protocolo Magallanes ISBN: 978-84-95150-83-6

Se han identificado varios sujetos de cada categoría. Destaca que el grupo considera fuertes a los alumnos 9 (74%), 18 (43%) y 12 (31%). Asimismo, considera cobarde al alumno 13 (70%). Como agresivos se señalan los alumnos 14 (36%), 18 (36%) y 13 (27%). Como víctimas identificadas estarían los alumnos 13 (43%), 21 (31%) y 4 (27%). Los alumnos/as considerados víctimas provocadoras (a veces se comportan como víctimas y otras como agresores) son los alumnos 18 (47%) y los alumnos 14, 19 y 22 (27%). Por último, los alumnos/as considerados como a los que se les tiene manía son el 14 (43%), 13 (31%), 7 (27%) y 22 (27%).

Se puede destacar que hay alumnos/as en varias categorías a la vez. El alumno 18 es considerado fuerte, agresivo y víctima provocadora. El alumno 13 es considerado cobarde, agresivo y una víctima identificada. El alumno 14 es considerado agresivo, víctima provocadora y que se le tiene manía.

Se considerará tratar a estos alumnos/as de modo más individualizado durante la intervención.

7.3.3. DIMENSIÓN: ASPECTOS SITUACIONALES

Por último, se analizará la Dimensión correspondiente a los aspectos situacionales de las situaciones de agresividad escolar estudiadas.

Los ítems situacionales (del 11 al 15) aportan información sobre aspectos que deben tenerse en cuenta especialmente a la hora de abordar un plan de actuación tendente a controlar este tipo de conductas y favorecer la tolerancia y la convivencia en el contexto escolar.

Según los estudios de Ortega (1994a), referidos a estudiantes de Secundaria, la forma más habitual de agresión es la verbal (29%), con insultos, rumores y motes, seguida por la agresión física: robos, daño físico o amenazas que representan el 5% de los casos y, por último, la psicológica (4%) como el aislamiento.

Los lugares donde con más frecuencia ocurren situaciones de maltrato, según los alumnos/as, son: aula (18 %), patio (14 %), los pasillos (12 %) y otros lugares (10 %). La frecuencia es muy elevada en opinión del 10 por ciento; a veces, para el 47 por ciento, y nunca para el 43 por ciento. La topografía queda recogida de manera indirecta respondiendo a la opinión que les merece tales comportamientos, el 58 por ciento confiesa no comprenderlos, frente al 14 por ciento que afirma lo contrario, solo el 28 por ciento manifiesta que le resulta molesto.

El grado de bienestar o malestar social se sitúa en el 11 por ciento de malestar, y el 89 por ciento aseguran pasarlo bien en el Centro Escolar.

En esta investigación se comprobará que hay más diferencias que similitudes cuando se centra la atención en el alumnado de primaria.

A través del Bull-S se pueden determinar los valores precisos en cada una de estas variables para cada grupo en particular.

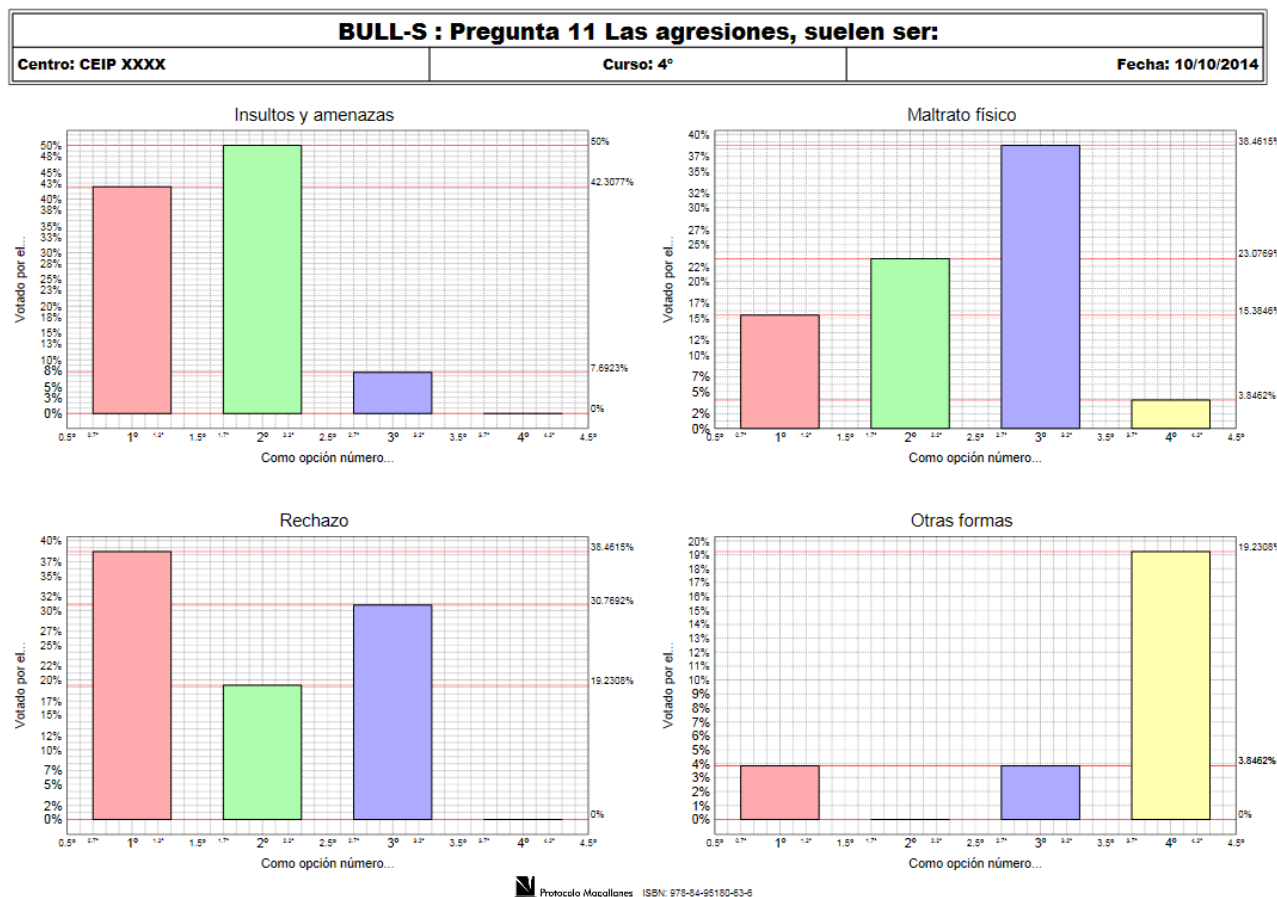
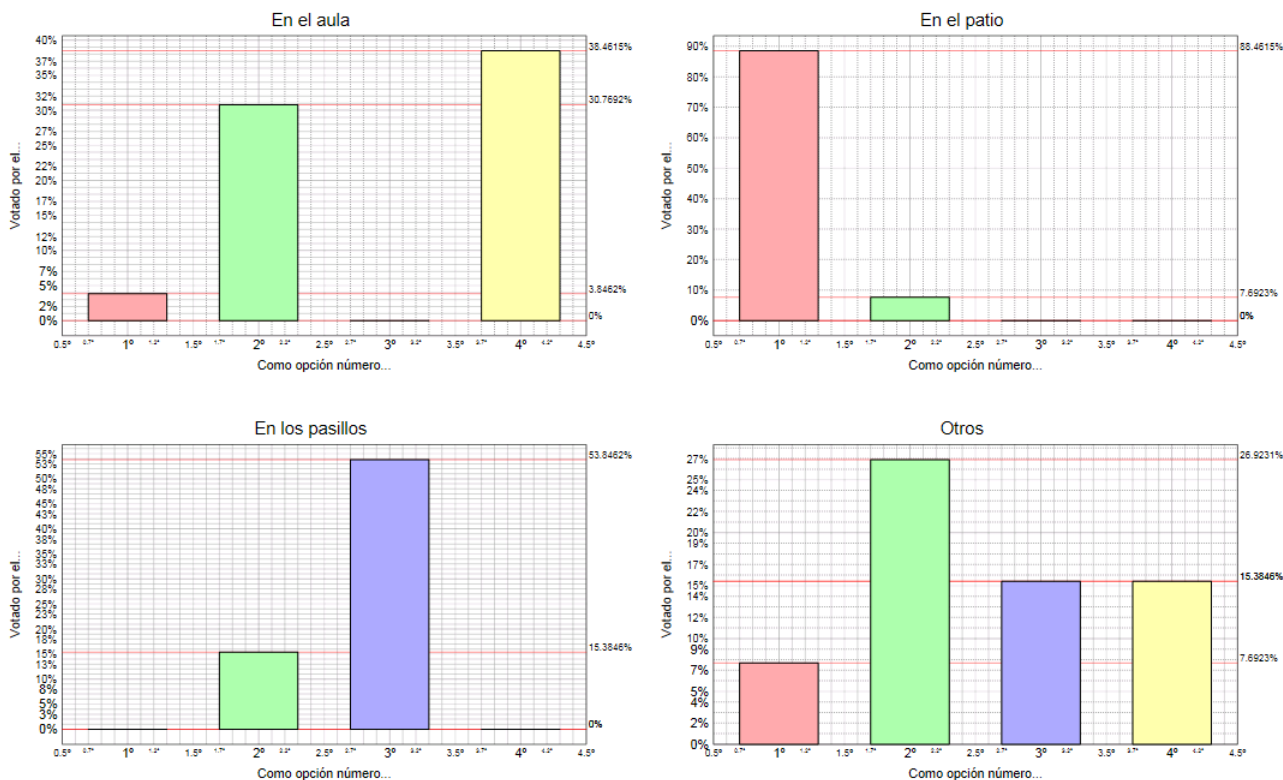


Figura 17: Gráfica de ítem 11: Forma de las agresiones.

Según la gráfica obtenida en la Figura 17, las formas más habituales de agresiones son los insultos y amenazas (42,3% como más habituales), seguido muy de cerca por el rechazo social (38,4%).

Estos porcentajes quedan bastante alejados del maltrato físico (15,3%) y de otras formas de agresión (bromas pesadas, empujones,...) (19,2%).

BULL-S : Pregunta 12 ¿Dónde suelen ser las agresiones?		
Centro: CEIP XXXX	Curso: 4º	Fecha: 10/10/2014



Protocolo Magallanes ISBN: 978-84-95190-63-6

Figura 18: Gráfica de ítem 12: Lugar de las agresiones.

A la vista de la Figura 18, la mayor parte de las agresiones ocurren en el patio (88,4%), seguido de otros lugares (entradas, salidas, educación física,...) (26,9%), quedando como prácticamente anecdótico el aula (3,8%) o los pasillos (0%).

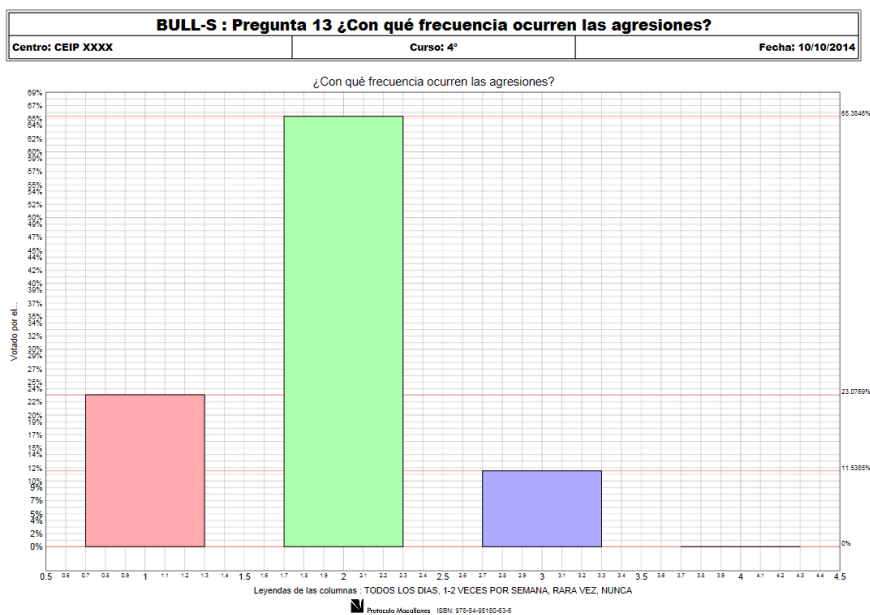


Figura 19: Gráfica de ítem 13: Frecuencia de las agresiones.

Acorde a la Figura 19, las agresiones ocurren para la mayoría 1 o 2 veces por semana (65,4%), aunque hay quien la ve todos los días (23,1%) o, en el otro extremo, rara vez (11,5%).

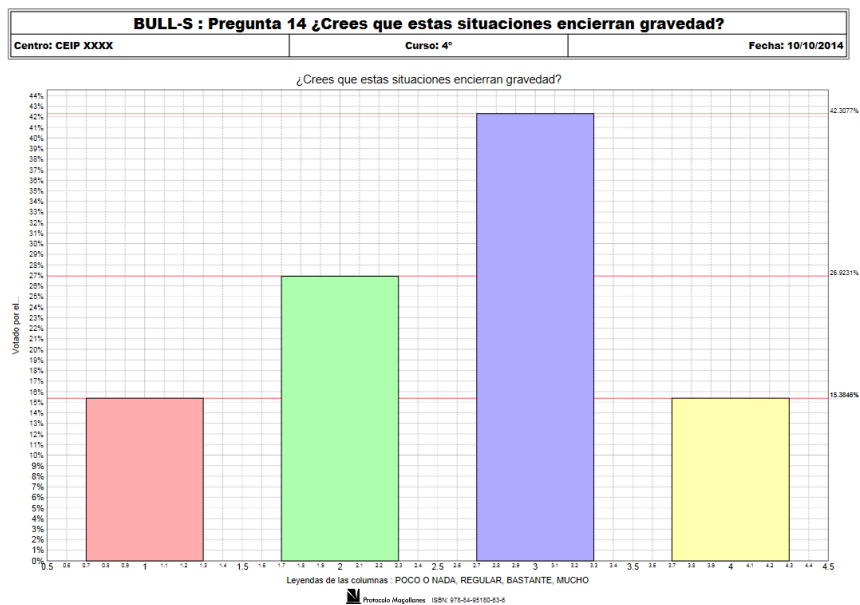


Figura 20: Gráfica del ítem 14: Gravedad de las situaciones.

Según la Figura 20, la mayoría de la muestra percibe que las situaciones son bastantes graves (42,3%), regular de graves (26,9%), estando los extremos poco o nada graves muy graves igualados (15,4%).

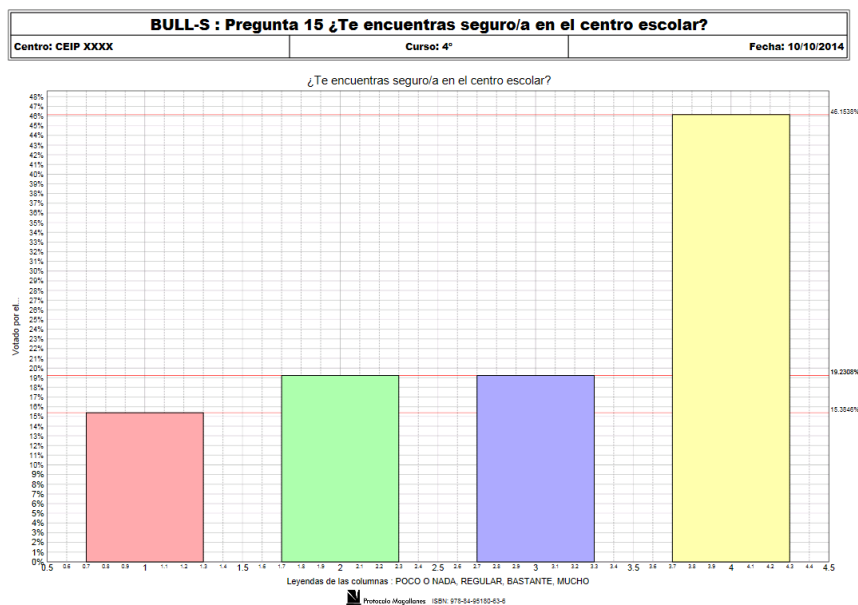


Figura 21: Gráfica del ítem 15: Percepción de grado de seguridad en el centro.

Por último, en la Figura 21, se aprecia que la mayoría de la muestra se encuentra muy seguro/a en el centro escolar (46,1%), mientras que bastante seguro y regular de seguro se encuentran igualados (19,2%) y poco seguros es la proporción más baja (15,4%).

Después de la recogida de información gracias a los instrumentos de recogida de datos seleccionados en el Diseño de Investigación, se plantea la reflexión sobre dichos datos recogidos. De este modo, emergen las necesidades detectadas en la muestra respecto a la mejora del clima de convivencia, guiadas por los objetivos y preguntas de investigación sobre los que gira el presente trabajo. Dichas necesidades serán el centro de lo que resta de capítulo.

7.4. NECESIDADES DETECTADAS

A la vista de los datos obtenidos, se pueden deducir las necesidades detectadas para que el programa de intervención se adapte al máximo a la muestra.

Siguiendo la triangulación de técnicas, se tendrán en cuenta tanto los resultados del CEVEIP, en cuanto a situaciones presenciadas, vividas y realizadas de violencia escolar (véanse Figuras 5 a 16 y Anexo 4) como los resultados obtenidos por el Test Bull-S (véanse Figuras 17 a 21 y Tablas 27 a 31), sin olvidar todas las observaciones y reflexiones recogidas en el Diario de Campo de la investigadora, instrumento fundamental para seleccionar y jerarquizar la información, según los objetivos y preguntas de investigación:

1. Las agresiones más comunes son las verbales, en primer lugar, seguidas de las físicas, lo que denota falta de control emocional. El desarrollo de la competencia emocional con actividades específicas para ello ayudaría a expresar de un modo más saludable sentimientos como ira, culpa, tristeza,... Sentimientos muy presentes en situaciones agresivas.
2. Dichas agresiones físicas y/o verbales se producen principalmente fuera del aula regular, es decir, en espacios que pueden escapar a la supervisión del profesorado, por lo que habrá que actuar con diferentes propósitos: que todos/as identifiquen qué es una agresión, sea del tipo que sea, que el alumnado no sea un observador pasivo si presencia situaciones agresivas, que las posibles víctimas reaccionen de un modo idóneo ante una agresión de cualquier tipo y que el posible alumnado agresor evite que se produzcan situaciones agresivas. Por tanto, se trabajarán las habilidades sociales y emocionales que serán la base de este progresivo cambio.
3. Aunque las agresiones relativas a exclusión social son minoritarias, sí puede observarse que el nivel de cohesión del grupo es muy bajo, a pesar de todo el tiempo que llevan escolarizados juntos. Por tanto, se hace necesario, hacer actividades que generen un clima de convivencia cohesionado en el que confíen y se apoyen unos/as a otros/as.

4. Se prestará especial atención en el desarrollo de los talleres de intervención a los niños/as señalados en la Tabla 31, principalmente los que se repiten en varias categorías, ya que destacan por algunas actitudes propias de agresores/as y víctimas, de modo que se centre más la atención en las actitudes demostradas y cambios realizados, a través de nuestro Diario de Campo.
5. No hay diferencias significativas en cuanto a edad, por tanto, no se prestará especial atención a este hecho en la intervención excepto en que las actividades y materiales escogidos estén recomendadas para su rango de edad.
6. No hay diferencias significativas en cuanto al sexo, excepto en dos ítems. En la Dimensión “Situaciones Realizadas”, el ítem era “He insultado en el recreo” que resultaba mayor para los niños. Según Diario de Campo, una vez detectada esta diferencia al corregir se preguntó a los niños en general por qué pensaban que los chicos insultaban más en el recreo que las chicas. La contestación prácticamente unánime fue que *“jugando al fútbol se decían muchas palabrotas”* (Diario de Campo, pág. 50). Será importante en la intervención bajar la intensidad de esa agresividad verbal, por lo que las actividades de relajación ocuparán un lugar importante. El otro ítem era “Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?” en la Dimensión “Comportamiento ante las Situaciones”, en el que los niños salían ligeramente por debajo de las niñas. Según Diario de Campo, una vez detectada esta diferencia al corregir se preguntó a los chicos en general por qué no les contaban sus problemas a su familia. Las respuestas fueron más diversas pero se podrían resumir en dos tipos (Diario de campo, págs. 52 y 53): los que no quieren que su familia sepa que tiene problemas por si piensan que no sabe arreglárselas solo y lo que no quieren que sepa que tiene problemas por si piensan que es más grave de lo que es. Se habló con las familias en la reunión conjunta de enero sobre este tema (Diario de Campo, pág. 71) y se programa dentro de las actividades, la confianza en los demás como un valor a fomentar. Por lo demás, solamente habrá que tener en cuenta que las actividades y materiales escogidos no sean sexistas de ninguna manera.

Una vez recogidas estas necesidades y, tras la reflexión pertinente, se diseñó una propuesta adecuada de programa de intervención en forma de talleres que cumplieran principalmente dos condiciones: satisfacer dichas necesidades, de manera que ayudara a mejorar la convivencia en el aula pero, por otro lado, que pudieran llevarse a la práctica de un modo simple y dentro del horario escolar, enmarcada en la actividad didáctica diaria. Dicha propuesta se presenta en el capítulo siguiente.

CONTENIDO

CAPÍTULO 8. INTERVENCIÓN: PROGRAMA “NOS TRATAMOS BIEN”

8.1. Introducción

8.2. Objetivos de la intervención

8.3. Relación con las necesidades detectadas

8.4. Orientaciones metodológicas

8.5. Talleres

8.5.1. Taller 1: Cortometrajes: “Mi lado de la bufanda”, “*For the birds*”, “El puente”

8.5.2. Taller 2: Iguales y diferentes. Trabajando la identidad individual y grupal

8.5.3. Taller 3: ¿Has probado a contarlo haciendo teatro? Expresando cómo nos sentimos

8.5.4. Taller 4: Busco una alternativa: no entro en peleas.

8.5.5. Taller 5: Busco una alternativa: respondo a las bromas.

8.5.6. Taller 6: Aprendemos a relajarnos

8.5.7. Taller 7: Día de la amistad

8.5.8. Taller 8: Lectura de “Los líos de Max”

8.6. Temporalización

8.7. Evaluación

8. INTERVENCIÓN: PROGRAMA “NOS TRATAMOS BIEN”

8.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se detalla la intervención llevado a cabo durante el curso 2014/2015 con la muestra objeto de estudio, titulado por sus objetivos y temática general: Programa “Nos tratamos bien”. Se especificarán los objetivos que se plantean, cómo responde a las necesidades detectadas en el capítulo anterior, la metodología escogida, la temporalización planteada y de qué manera se evaluaría la actuación realizada. Asimismo, se describirán pormenorizadamente cada uno de los 8 talleres de los que consta el programa, teniendo disponible todo el material realizado para su puesta en práctica en el Anexo 5.

Una vez finalizada la intervención, se volverá a realizar una recogida de datos, para valorar en el siguiente capítulo la consecución de los objetivos planteados.

8.2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Los objetivos del programa *Nos tratamos bien* son los siguientes:

1. Lograr una autoconciencia emocional.

- ❖ Haciendo un adecuado reconocimiento e identificación de las emociones que vivimos.
- ❖ Comprendiendo mejor las causas que las producen.
- ❖ Reconociendo las diferencias sobre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace.

2. Conseguir un adecuado control de las emociones.

- ❖ Con mayor tolerancia a la frustración.
- ❖ Con un mejor manejo de las emociones negativas: estrés, ansiedad, ira, tristeza...
- ❖ Eliminando las emociones negativas destructivas: afán de venganza, los celos, la envidia...

- ❖ Reduciendo la conflictividad con las personas con las que vivimos (eliminando las agresiones verbales y físicas, y el estilo agresivo de comportamiento interpersonal).
 - ❖ Expresando el enfado y otras emociones negativas de una manera adecuada y socialmente correcta.
 - ❖ Experimentando sentimientos más favorables hacia uno/a mismo/a.
3. Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás.
- ❖ Conociendo el punto de vista del interlocutor, respetando sus planteamientos y los estados de ánimo manifestados.
 - ❖ Siendo sensible hacia los sentimientos de los demás.
 - ❖ Aumentando la capacidad de escucha activa.
 - ❖ Mostrando una mayor preocupación hacia los problemas de amigos, compañeros y demás personas con las que nos relacionamos.
4. Mejorar las relaciones interpersonales.
- ❖ Identificando las situaciones problemáticas, los conflictos y sus causas.
 - ❖ Haciendo propuestas adecuadas para la solución de los conflictos.
 - ❖ Mediando y negociando acuerdos entre las partes intervinientes en los conflictos y dificultades de relación interpersonal.
 - ❖ Aumentando las habilidades de comunicación efectiva y eficaz.
 - ❖ Exhibiendo destrezas sociales de cortesía y de competencia personal.

8.3. RELACIÓN CON LAS NECESIDADES DETECTADAS

A continuación, en la Tabla 32 se especifica la relación entre las necesidades detectadas, los objetivos del programa y los talleres específicos. De este modo, se comprueba cómo responde de un modo real y efectivo a las necesidades específicas de nuestra muestra.

Tabla 32: Relación entre necesidades detectadas, objetivos de la intervención y talleres.

Necesidades Detectadas	Objetivos del Programa	Taller
N1. Falta de control emocional.	<p>O1. Lograr una autoconciencia emocional.</p> <p>O2. Conseguir un adecuado control de las emociones.</p>	<p>T1: Cortometrajes: “Mi lado de la bufanda”, “<i>For the birds</i>”, “El puente”.</p> <p>T3: ¿Has probado a contarlo haciendo teatro? Expresando cómo nos sentimos</p> <p>T4: Busco una alternativa: no entro en peleas.</p> <p>T5: Busco una alternativa: Respondo a las bromas.</p> <p>T6: Aprendemos a relajarnos.</p> <p>T7: Día de la amistad.</p> <p>T8: Lectura de “Los líos de Max”.</p>
N2. Falta de habilidades sociales.	<p>O2. Conseguir un adecuado control de las emociones.</p> <p>O3. Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás.</p> <p>O4. Mejorar las relaciones interpersonales.</p>	<p>T1: Cortometrajes: “Mi lado de la bufanda”, “<i>For the birds</i>”, “El puente”.</p> <p>T2: Iguales y diferentes. Trabajando la identidad individual y grupal.</p> <p>T3: ¿Has probado a contarlo haciendo teatro? Expresando cómo nos sentimos</p> <p>T4: Busco una alternativa: no entro en peleas.</p> <p>T5: Busco una alternativa: Respondo a las bromas.</p> <p>T7: Día de la amistad.</p> <p>T8: Lectura de “Los líos de Max”.</p>
N3. Falta de conciencia de grupo (cohesión social).	<p>O2. Conseguir un adecuado control de las emociones.</p> <p>O3. Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás.</p> <p>O4. Mejorar las relaciones interpersonales.</p>	<p>T1: Cortometrajes: “Mi lado de la bufanda”, “<i>For the birds</i>”, “El puente”.</p> <p>T2: Iguales y diferentes. Trabajando la identidad individual y grupal.</p> <p>T3: ¿Has probado a contarlo haciendo teatro? Expresando cómo nos sentimos</p> <p>T6: Aprendemos a relajarnos.</p> <p>T7: Día de la amistad.</p> <p>T8: Lectura de “Los líos de Max”.</p>
N4. Sujetos con perfiles detectados	O1. Lograr una autoconciencia emocional.	T3: ¿Has probado a contarlo haciendo teatro? Expresando cómo nos sentimos

de agresor/a y víctima.	O4. Mejorar las relaciones interpersonales.	T4: Busco una alternativa: no entro en peleas. T5: Busco una alternativa: Respondo a las bromas. T6: Aprendemos a relajarnos. T7: Día de la amistad. T8: Lectura de “Los líos de Max”.
N5. Materiales y actividades en su rango de edad.	O1. Lograr una autoconciencia emocional. O2. Conseguir un adecuado control de las emociones. O3. Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás. O4. Mejorar las relaciones interpersonales.	T1: Cortometrajes: “Mi lado de la bufanda”, “ <i>For the birds</i> ”, “El puente”. T2: Iguales y diferentes. Trabajando la identidad individual y grupal. T3: ¿Has probado a contarlo haciendo teatro? Expresando cómo nos sentimos. T4: Busco una alternativa: no entro en peleas. T5: Busco una alternativa: Respondo a las bromas. T7: Día de la amistad. T8: Lectura de “Los líos de Max”.
N6. Materiales y actividades no sexistas.	O1. Lograr una autoconciencia emocional. O2. Conseguir un adecuado control de las emociones. O3. Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás. O4. Mejorar las relaciones interpersonales	T1: Cortometrajes: “Mi lado de la bufanda”, “ <i>For the birds</i> ”, “El puente”. T2: Iguales y diferentes. Trabajando la identidad individual y grupal. T3: ¿Has probado a contarlo haciendo teatro? Expresando cómo nos sentimos. T4: Busco una alternativa: no entro en peleas. T5: Busco una alternativa: Respondo a las bromas. T7: Día de la amistad. T8: Lectura de “Los líos de Max”.
N7. Exceso de agresividad verbal.	O1. Lograr una autoconciencia emocional. O2. Conseguir un adecuado control de las emociones. O3. Desarrollar la empatía como comprensión de las	T1: Cortometrajes: “Mi lado de la bufanda”, “ <i>For the birds</i> ”, “El puente”. T4: Busco una alternativa: no entro en peleas. T5: Busco una alternativa: Respondo a las bromas. T6: Aprendemos a relajarnos.

	emociones de los demás. O4. Mejorar las relaciones interpersonales.	T7: Día de la amistad. T8: Lectura de “Los líos de Max”.
N8. Falta de confianza en los demás.	O1. Lograr una autoconciencia emocional. O2. Conseguir un adecuado control de las emociones. O3. Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás. O4. Mejorar las relaciones interpersonales.	T1: Cortometrajes: “Mi lado de la bufanda”, “ <i>For the birds</i> ”, “El puente”. T2: Iguales y diferentes. Trabajando la identidad individual y grupal. T3: ¿Has probado a contarlo haciendo teatro? Expresando cómo nos sentimos. T4: Busco una alternativa: no entro en peleas. T5: Busco una alternativa: Respondo a las bromas. T7: Día de la amistad. T8: Lectura de “Los líos de Max”.

8.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Las actividades propuestas en este programa están concebidas para ser desarrolladas a través de las áreas curriculares en un segundo ciclo de Educación Primaria. Para enriquecer las actividades de "papel y lápiz" debe hacerse uso de las técnicas didácticas de dinámica de grupos: trabajo en equipo, debate, lluvia de ideas, etc.

Las situaciones que se proponen para la identificación de las emociones deben complementarse con las que realmente viven los propios alumnos/as. De igual modo deben hacerse propuestas de situaciones conflictivas que sea necesario resolver: se trabajarán aquellas que sean las que realmente ocasionan problemas de convivencia en el centro escolar, siguiendo las pautas que en el programa se aportan para la correcta expresión de las emociones, y la interpretación adecuada de los estados de ánimo de los demás.

La técnica del *role-play* o ensayo de conducta es muy útil para la dramatización de los roles que cada uno de los miembros del grupo debe representar. Vivenciar estas

situaciones proporciona una mayor calidad de aprendizaje. El programa debe estar al servicio de los objetivos que los tutores/as se hayan propuesto con el grupo-clase, en el caso del presente estudio: mejorar el clima de convivencia de clase, reduciendo la cantidad y profundidad de las respuestas agresivas ante los conflictos.

Continuando con el proceso de planificación y siempre convencidos de la necesidad de partir de un método socio-afectivo, más vivencial que instructivo, tendente a facilitar el aprendizaje significativo, desde canales de tipo inductivo e intuitivo, se decidió usar las siguientes estrategias:

➔ Estrategias motivacionales:

- Video-fórum y análisis de cortometrajes
- Debate grupal

➔ Estrategias de trabajo corporal:

- Técnicas de relajación muscular progresiva
- Técnicas de respiración abdominal
- Técnicas de visualización

➔ Estrategias de dinamización grupal:

- Técnica de *role-play*.
- Trabajo individualizado y/o en parejas: Juegos de simulación, etc.

➔ Estrategias Cognitivo - conductuales:

- Feedback
- Modelado

Asimismo, siguiendo el modelo ecológico por el que se apostó en un principio, se ha contado con la colaboración de todo el Equipo Docente del curso, de manera que haya coordinación en las actuaciones grupales e individuales, así como la cooperación con las familias, de manera que estuviesen informados y pudiesen apoyar las actividades en la medida de lo posible.

De estas orientaciones, surgieron los talleres que se describen a continuación.

8.5. TALLERES

El programa de intervención consta de 8 talleres, cada uno con una o varias tareas, que a su vez pueden ser individuales o en equipo. Se ha especificado de cada uno: objetivos, tiempo y materiales estimados para su realización, el desarrollo del taller y el modo de evaluarlo. Como ya se ha mencionado, los materiales de intervención están disponibles en el Anexo 5.

8.5.1. TALLER 1: CORTOMETRAJES: “MI LADO DE LA BUFANDA”, “FOR THE BIRDS”, “EL PUENTE”

→ Objetivos:

- ⊙ Concienciar al alumnado de la importancia de los valores de la amistad, aceptación, compañerismo, cooperación y trabajo en equipo.
- ⊙ Tomar conciencia de cómo concretar en su vida cotidiana los valores de la amistad, compañerismo, cooperación y trabajo en equipo.
- ⊙ Fomentar la creatividad y la cooperación mediante el trabajo en grupo.

→ Tiempo estimado

Tres sesiones de media hora aproximadamente.

→ Materiales

- ✓ Cortometrajes: “Mi lado de la bufanda” (Parets, 2014), “*For the birds*” (Eggleston, 2000) y “El puente” (Chian, 2010).
- ✓ Aula de vídeo
- ✓ Ficha individual de comprensión y reflexión de cada cortometraje.

→ Desarrollo de la actividad

Cada cortometraje, se trabajará de la misma manera. Se empezará haciendo una pequeña reflexión introductoria sobre el valor destacado de cada cortometraje:

- “Mi lado de la bufanda”: amistad no excluyente, empatía, respeto.
- “*For the birds*”: compañerismo, trabajo en equipo, aceptación de las diferencias.
- “El puente”: trabajo en equipo, cooperación.

Después, se visionará el cortometraje de esa sesión para luego hacer un pequeño resumen colectivo, acercándose al trabajo en el valor deseado. Se terminará con una ficha por escrito en la que trabajarán cuándo trabajan por el valor que se está trabajando y cuándo no.

→ Evaluación

La evaluación deberá realizarse tomando en cuenta el clima de trabajo y cooperación del alumnado en cada sesión de la actividad, así como el grado de sinceridad, reflexión y aplicación en su vida cotidiana que han reflejado en las fichas.

8.5.2. TALLER 2: IGUALES Y DIFERENTES. TRABAJANDO LA IDENTIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL

→ Objetivos

- ⊙ Conocer mejor a los compañeros/as de la clase.
- ⊙ Tomar conciencia de la importancia de conocer los sentimientos y emociones de los compañeros/as.
- ⊙ Tomar conciencia de lo estimulante que es trabajar en grupo y dialogar con los demás.
- ⊙ Fomentar la creatividad y la cooperación mediante el trabajo en grupo.

→ Tiempo estimado

Una hora aproximadamente.

➔ Materiales

- Cartulinas de color con las siguientes preguntas escritas:
 - ✓ ¿Cuál es tu grupo musical favorito?
 - ✓ ¿Cuál es tu color preferido?
 - ✓ ¿Cuál es tu actividad deportiva predilecta?
 - ✓ ¿Qué te gusta hacer los fines de semana?
 - ✓ ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho?
 - ✓ ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?

➔ Desarrollo de la actividad

Tarea individual

El profesor/a deberá repartir a cada alumno/a una cartulina pequeña, en la que tendrán escritas una serie de preguntas relativas a sus gustos personales.

Cada alumno/a debe responder a esas preguntas, con sinceridad y sencillez, con frases cortas y bien construidas.

Tarea de grupo cooperativo

Organizada la clase en grupos pequeños, de entre tres y cinco componentes, cada chico/a leerá a los demás lo que ha puesto en su cartulina y se abrirá un diálogo en el que se discutirá sobre el asunto, con una única norma: no calificar ninguna preferencia mejor ni peor que otra.

A continuación, se dispondrá de una cartulina nueva, cuyo título será “Las preferencias del grupo”. En ella deben anotarse las coincidencias, por un lado, y las divergencias, por otro. Ambos lados de la cartulina deben considerarse positivos, bajo el rótulo: iguales y distintos. Realizada la tarea, las tarjetas grupales serán entregadas al profesor/a.

Tarea de grupo - aula

El profesor/a meterá las cartulinas en una bolsa e irá sacándolas de una en una, leyéndolas en alto. En la lectura se referirá siempre a lo que es igual y a lo que es

distinto, sin decir a qué grupo pertenece. El pequeño juego consistirá en adivinar la identidad del grupo al que se refieren los rasgos de convergencias y divergencias.

→ Evaluación

La evaluación deberá realizarse tomando en cuenta el clima de trabajo y cooperación del alumnado en toda la sesión de la actividad, prestando especial atención a una actitud respetuosa ante los gustos de los demás.

8.5.3. TALLER 3: ¿HAS PROBADO A CONTARLO HACIENDO TEATRO?: EXPRESANDO CÓMO NOS SENTIMOS

→ Objetivos

- ⊙ Concienciar al alumnado de que sus acciones provocan sentimientos en sus compañeros/as.
- ⊙ Darse cuenta de que en la vida pueden cambiar los “papeles” y en cualquier momento uno puede llegar a sentirse como alguno de sus compañeros/as.
- ⊙ Desarrollar la empatía y el respeto mutuo a través de la teatralización.
- ⊙ Fomentar la creatividad y la cooperación mediante el trabajo en grupo.

→ Tiempo estimado

Dos o tres sesiones de una hora. La duración será variable en función lo que tarden en ponerse de acuerdo y llevar a cabo las representaciones.

→ Materiales

- Papeles con las situaciones a teatralizar:
 - a) Dos niños/as quieren contarse algo en secreto, un tercero/a se acerca para enterarse.
 - b) Dos niños/as están jugando, un tercero se acerca para jugar también.
 - c) Tres amigas/os hablando, uno/a empieza a criticar a alguien que no está presente.
 - d) Dos amigas/os discutiendo porque una/o se ha juntado con otro/a y la amiga/o le ha dicho: “Si eres su amiga, no puedes ser amiga mía”.
 - e) Estamos jugando dos contra dos y una pareja gana y se alegra por ello. Los “perdedores” dicen que le están “vacilando”.

- f) Están dos niños/as en fila y viene un tercero a colarse en medio.
- g) Están dos niños/as trabajando y uno/a de ellos/as no para de hablar, hacer ruido y no deja trabajar al otro/a.
- h) Están dos niños/as trabajando y uno/a necesita que el otro/a le preste el pegamento.
- i) Un niño/a ve a un compañero/a hacer algo que no debe y este le amenaza con pegarle si se “chiva”.
- j) Un niño/a ha empujado a otro en la escalera sin querer y este le insulta agresivamente.

→ Desarrollo de la actividad

Tarea individual

Se agruparán en cinco parejas, cuatro tríos y un cuarteto. Se sortearán las situaciones que habitualmente pasan en clase. Se repartirán los papeles y pensarán qué hacer y decir.

Tarea de grupo cooperativo

Prepararán su actuación y se volverán a unir para ensayar la pequeña obra de teatro en la que se pueda apreciar cómo se sienten los distintos personajes que en ella aparecen.

Tarea de grupo aula

Cada grupo representará su obra y, una vez que todos hayan terminado, se escribirá en la pizarra distintos sentimientos y reacciones que han sentido. También, se podrá hacer sugerencias de otras posibles respuestas ante cada situación.

→ Evaluación

Se evaluarán observando en qué medida los alumnos/as han sido capaces de expresar sus sentimientos en la interpretación de la obra, así como su capacidad de diálogo y cooperación.

8.5.4. TALLER 4: BUSCO UNA ALTERNATIVA: NO ENTRO EN PELEAS

→ Objetivos

- ⊙ Solucionar los problemas evitando entrar en peleas.
- ⊙ Utilizar diferentes habilidades alternativas a la agresión (autocontrol, negociación, defender tus derechos, pedir ayuda a otra persona...).
- ⊙ Fomentar la creatividad y la cooperación mediante el trabajo en grupo.

→ Tiempo estimado

Tres sesiones de una hora.

→ Materiales

- ✓ Imágenes de un conflicto.
- ✓ Proyector.
- ✓ Hoja con casos para discutir en grupos.
- ✓ Hoja para apuntar situaciones.

→ Desarrollo de la actividad

Tarea individual

Se enseñan los dibujos en grande gracias a un proyector. Se acompañará cada imagen con instrucciones de este tipo:

1. Detente a pensar por qué quieres pelearte.



2. Piensa en las consecuencias posteriores, lo que probablemente sucederá después de la pelea.



3. Piensa en otras formas de conseguir lo que quieres (negociar, defender tus derechos, pedir ayuda o tranquilizar a la otra persona).



4. Elige la mejor forma de resolver la situación y ponla en práctica.



Tarea de grupo cooperativo

En cuatro grupos se reparten situaciones de conflicto. Cada grupo debe plantear una solución que no conlleve ningún tipo de agresión:

1. Un/a niño/a es insultado por otro/a en el patio.
2. Un/a niño/a recibe una patada de otro/a jugando al fútbol.
3. Un/a niño/a recibe un empujón de otro niño/a al entrar o salir de clase.
4. A un niño/a no le dejan jugar en el patio otros niños/as.

Tarea de grupo aula

Se ponen en común las soluciones aportadas. Se comprometen a pensar antes de agredir.

→ Evaluación

La evaluación deberá realizarse tomando en cuenta el clima de trabajo y cooperación del alumnado en toda la actividad.

Además, al cabo de una semana se repartirá un folio para que escriban las situaciones en las que han usado esta habilidad y cómo la resolvieron.

8.5.5. TALLER 5: BUSCO UNA ALTERNATIVA: RESPONDO A LAS BROMAS

→ Objetivos

- ⊙ Conseguir que los/as niños/as respondan ante las bromas con humor o, al menos, de forma asertiva.
- ⊙ Fomentar la creatividad y la cooperación mediante el trabajo en grupo.

→ Tiempo estimado

Tres sesiones de una hora.

→ Materiales

- ✓ Imágenes de un conflicto y su resolución.
- ✓ Proyector.
- ✓ Hoja con casos para discutir en grupos.
- ✓ Hoja para apuntar situaciones.

→ Desarrollo de la actividad

Tarea individual

Se enseñan los dibujos en grande en un proyector. Se acompañarán con instrucciones de este tipo:

1. Decide si te están tomando el pelo. ¿te hacen bromas, murmuran, su intención es fastidiarte, pretenden reírse de ti...?)



2. Piensa en la forma de solucionarlo (acéptalo con simpatía, es decir, humor frente a humor; haz chistes; ignóralo).



3. Elige la mejor forma y ponla en práctica, evitando las alternativas que impliquen agresividad, responder con comentarios maliciosos o con retraimiento.



Tarea de grupo cooperativo

En grupos se reparten situaciones de conflicto. Cada grupo debe plantear una solución que responda a las bromas sin cometer ningún tipo de agresión:

1. Se ríen de ti porque te has ofrecido a ayudar a algún profesor/a o compañero/a.
2. Se ríen de ti por tu nuevo corte de pelo.
3. Se ríen de ti hablándote sobre posibles chicos o chicas que te gustan.

4. Se ríen de ti por tu forma de hablar.
5. Se ríen de ti por haber sacado malas notas en un examen.
6. Se ríen de ti poniéndote un mote.

Tarea de grupo aula

Se ponen en común las soluciones aportadas. Se comprometen a pensar antes de agredir cuando se ríen de ellos/as.

→ **Evaluación**

La evaluación deberá realizarse tomando en cuenta el clima de trabajo y cooperación del alumnado en toda la actividad.

Además, al cabo de una semana se repartirá un folio para que escriban las situaciones en las que han usado esta habilidad y cómo la resolvieron.

8.5.6. TALLER 6: APRENDEMOS A RELAJARNOS

→ **Objetivos**

- ⊙ Tomar conciencia de su propio cuerpo y aprender a relajarlo.
- ⊙ Aprender estrategias para superar momentos de ansiedad, tensión, bloqueos...
- ⊙ Reconocer diferentes emociones, positivas y negativas y aprender a regularlas.
- ⊙ Favorecer la calidad de las relaciones entre los miembros del grupo aportando técnicas para superar conflictos, mejorar el clima relacional de la clase y la cohesión grupal.
- ⊙ Realizar técnicas básicas de respiración y relajación para controlar el propio cuerpo y saber aplicarlas a distintas situaciones prácticas de la vida.
- ⊙ Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.
- ⊙ Desarrollar el control de la impulsividad, volviendo a la calma en determinados momentos.

→ **Tiempo estimado**

Ocho sesiones, una mensual, de media hora.

→ Materiales

- ✓ Sala de relajación (Flow room), existente en el centro. Acondicionada con tarima, equipo de música, colores relajantes y sin prácticamente mobiliario.
- ✓ Una esterilla para cada uno, existente en la sala.
- ✓ Música instrumental y relajante.
- ✓ Ropa y calzado cómodo.

→ Desarrollo de la actividad

Cada sesión se desarrollará en el aula adecuada para ello. Se pondrán descalzados en círculo, preferentemente en sesiones después del recreo.

El trabajo se centra en tres pilares básicos: respiración consciente, relajación muscular progresiva y visualización.

Las primeras dos sesiones se dedicarán al control de la respiración abdominal, usando la técnica del globo: la tripa es un globo que cada uno tiene que llenar al inspirar por la nariz, aguantan un poco y lo echan lentamente por la boca.

Las siguientes tres sesiones se dedicarán a la relajación muscular, es decir, a tensar y relajar alternativamente los músculos. Se harán estos movimientos por partes del cuerpo: cara, cuello, hombros, brazos, estómago, piernas y, por último, todo el cuerpo. Cada ejercicio durará unos 5 segundos y se repetirán tres veces seguidas.

Las últimas tres sesiones se orientarán a la visualización, es decir, usar la imaginación de un modo centrado para ayudar a la mente y el cuerpo a encontrarse bien y a conectar con el interior de uno/a mismo/a. Consistirá en ir contando un viaje en globo aerostático: ascenso, vistas desde arriba y descenso gradual.

Cada sesión termina haciendo un pequeño resumen de cómo se pueden relajar ante una situación de estrés, por ejemplo, respirando, relajando el cuerpo o visualizando una solución no agresiva.

→ Evaluación

La evaluación deberá realizarse teniendo en cuenta el clima de trabajo y concentración del alumnado en toda la actividad. Antes de empezar cada sesión, tendrán la oportunidad de explicar a sus compañeros/as, situaciones en las que han aplicado las técnicas usadas.

8.5.7. TALLER 7: DÍA DE LA AMISTAD

→ Objetivos

- ⊙ Desarrollar la empatía en el alumnado.
- ⊙ Tomar conciencia de la importancia de tener no solo un amigo/a, sino que es positivo tener más.
- ⊙ Guiar a los niños/as para que puedan entablar nuevos lazos de amistad y compañerismo disfrutando juntos del tiempo y fomentar que estas relaciones sean más profundas y duraderas.
- ⊙ Fomentar el uso de las palabras mágicas: por favor, gracias, perdón...
- ⊙ Poner en práctica las estrategias y técnicas aprendidas durante el curso.

→ Tiempo estimado

- Una sesión de quince minutos para hacer el sorteo de las parejas y explicar la actividad.
- La actividad en sí se desarrollará durante toda una mañana entremezclada con las actividades escolares previstas.

→ Materiales

- ✓ Nombres del alumnado para sorteo.

→ Desarrollo de la actividad

El día anterior se dedicará un cuarto de hora para explicar la actividad y hacer el sorteo de las parejas. Se centrará en hacer parejas de niños/as que no pertenezcan al

mismo círculo de amistad. Una vez conseguidas las parejas, se explicará que el día siguiente lo pasarán juntos/as y tendrán que hacer que la otra persona se sienta bien, a la vez que se sienten bien con ellos mismos.

Durante el día escogido se sentarán según las parejas sorteadas y tendrán que trabajar en equipo para realizar las tareas escolares. En el recreo se pueden reunir varias parejas para jugar juntos, sin olvidar a la propia pareja.

Al día siguiente, cada uno volverá a su sitio al principio de la mañana y contestarán un sencillo cuestionario donde explicarán si se sintieron bien, si piensan que su pareja se sintió bien, qué fue lo mejor del día y qué le hubiera gustado.

→ Evaluación

La evaluación deberá realizarse tomando en cuenta el clima de trabajo y cooperación del alumnado en toda la actividad.

También será fundamental para la evaluación, qué contestan en el cuestionario de evaluación, si se han sentido bien los dos miembros de la pareja, qué han destacado del día y qué han sentido que faltase.

8.5.8. TALLER 8: LECTURA DE “LOS LÍOS DE MAX”

→ Objetivos

- ⊙ Fomentar el desarrollo de valores y habilidades positivas: aceptación de la diferencia, inteligencia emocional, empatía, autorregulación emocional, superación de los miedos y complejos,...
- ⊙ Desarrollar la confianza en uno mismo y la autoestima.
- ⊙ Promover el hábito lector.

→ **Tiempo estimado**

Seis sesiones de una hora. De ellas cinco se dedicarán a la lectura y posterior comentario en voz alta de los cinco capítulos de los que consta el libro, y la sexta hora se dedicará a hacer un pequeño trabajo por escrito.

→ **Materiales**

- ✓ 27 ejemplares de “Los líos de Max” (Martínez, 2003), facilitados por la Biblioteca del centro.
- ✓ Ficha de trabajo con resumen y valoración personal.

→ **Desarrollo de la actividad**

Se empezará a leer después de navidades, ya que será el libro de lectura que nos acompañe durante el segundo trimestre. Se dedicará una sesión semanal a la lectura con las siguientes fases:

- *Antes de la lectura:* En la primera sesión tendrán que leer el título y la sinopsis e imaginar los “líos” que puede tener Max. A partir de ahí, antes de la lectura, recordaremos lo leído y preverán lo que van a leer a partir del título del capítulo.
- *Durante la lectura:* Se realizará la lectura del capítulo en voz alta, por turnos. Se destacarán las acciones principales del capítulo o las dudas sobre qué significa una palabra o expresión.
- *Después de la lectura:* Harán de forma colectiva un pequeño resumen del capítulo y resaltarán lo que más les ha gustado, destacando los valores que se propone desarrollar y cómo aplicarlos en su vida.

Al terminar el libro, realizarán una ficha de trabajo con dos partes principales: comprensión lectora y valoración personal del libro.

→ **Evaluación**

La evaluación deberá realizarse tomando en cuenta el clima de trabajo y cooperación del alumnado en toda la actividad. Además se evaluará detenidamente las conclusiones aportadas en la ficha de trabajo final.

8.6. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización se basó en criterios de eficiencia organizativa principalmente, es decir, debido a la cantidad de actividades complementarias y extraescolares que la muestra lleva a cabo durante el periodo escolar, por lo que las sesiones de los talleres no debían interferir en ellas. A la vez, se debían organizar los recursos del centro, tanto materiales como espaciales, para poder usarlos.

Hay talleres que se espacian por meses como el Taller 1, que al ser tres cortometrajes independientes, se decidió realizar uno por trimestre para favorecer así la reflexión. Hay otros como el Taller 6, que las sesiones fueron mensuales para fomentar la interiorización de lo aprendido. Por último, talleres como el 3 debían ser efectuados con menos intervalo de tiempo, ya que las sesiones están muy relacionadas unas con otras.

Tabla 33: Temporalización de los talleres de intervención.


Mes	Días	Taller/Actividad
Octubre	24	Taller 1: Cortometraje “Mi lado de la bufanda”
	31	Taller 6: Aprendemos a relajarnos.
Noviembre	14	Taller 2: Iguales y diferentes. Trabajando la identidad individual y grupal.
	21	Taller 6: Aprendemos a relajarnos.
Diciembre	5, 12, 18	Taller 3: ¿Has probado a contarlo haciendo teatro? Expresando cómo nos sentimos.
	19	Taller 6: Aprendemos a relajarnos.
Enero	7	Taller 1: Cortometraje “For the birds”
	9, 16, 23	Taller 4: Busco una alternativa: no entro en peleas.
	30	Taller 6: Aprendemos a relajarnos.
Febrero	6, 13, 19	Taller 5: Busco una alternativa: Respondo a las bromas.
	20	Taller 6: Aprendemos a relajarnos.


Marzo	5, 6	Taller 7: Día de la amistad.
	20	Taller 6: Aprendemos a relajarnos.
Abril	6	Taller 1: Cortometraje “El puente”
	10	Taller 6: Aprendemos a relajarnos.
	17, 24, 30	Taller 8: Lectura de “Los líos de Max”.
Mayo	8, 15, 22	Taller 8: Lectura de “Los líos de Max”.
	29	Taller 6: Aprendemos a relajarnos.


Una vez finalizada la intervención el 29 de mayo, se procedió a programar la recogida de datos necesaria para detectar y valorar los posibles cambios.

8.7. EVALUACIÓN

De cara a ir retroalimentando las preguntas de investigación iniciales, desde una dinámica de reuniones quincenales del Equipo Docente colaborador y reflexión continua en nuestro Diario de Campo, y en base a criterios cualitativos y definidos de forma consensuada, se llevará a cabo de modo secuenciado:

-  **INICIAL.** Con los alumnos/as en la sesión 0, donde se han realizado las encuestas iniciales de detección de necesidades y se ha reflexionado sobre el hecho de mejorar como compañeros/as, procurando motivar a la muestra para que realicen la intervención con interés e ilusión.

-  **DE TIPO CONTINUO O FORMATIVO.** Se trata de hacer revisión continua: Tutora –Equipo Docente (maestros/as de otras especialidades), usando estrategias de triangulación de información y Diario de Campo de las sesiones de los talleres, que elaborará la tutora - investigadora.

-  **SUMATIVA Y FINAL.** Con los alumnos/as a modo de post-test, se usarán los instrumentos diseñados para la evaluación inicial de necesidades. En la Evaluación

Final del programa se concretará la eficacia y posible generalización del Programa atendiendo a:

- ❖ Criterios cualitativos, tales como: participación activa individual y grupal, interés, cuestionamiento o preguntas a la tutora, etc.
- ❖ Criterios cuantitativos, como consecución de objetivos y de aprendizajes, mejora del clima relacional, erradicación de conflictos concretos o determinado tipo de respuestas agresivas, etc.

Se trabajará siempre en términos de acercamiento (más que de consecución dicotómica) a los objetivos, valorando tanto el desarrollo de los procesos, como los resultados obtenidos.

Se buscará el análisis conjunto del Diario de Campo y los instrumentos elegidos desde estrategias de triangulación de información, reseñando tanto ventajas e inconvenientes encontrados para una evaluación lo más globalizada e integradora posible.

Una vez finalizada la intervención, se realizó la evaluación final aquí descrita por medio de los instrumentos de recogida de información escogidos en el Diseño de Investigación. Este proceso y sus resultados se describen en el capítulo siguiente.

CONTENIDO

CAPÍTULO 9. ANÁLISIS DE DATOS: CAMBIOS

PRODUCIDOS

9.1. Introducción

9.2. Análisis de los datos recogidos por el CEVEIP.

9.2.1. Análisis bidimensional según sexo

9.2.2. Análisis bidimensional según edad

9.2.3. Análisis bidimensional según momento de intervención

9.3. Análisis de los datos recogidos por el Test BULL-S

9.3.1. Dimensión: posición sociométrica

9.3.2. Dimensión: dinámica bullying

9.3.3. Dimensión: aspectos situacionales

9.4. Análisis de los cambios detectados a partir de la intervención

9. ANÁLISIS DE DATOS: CAMBIOS PRODUCIDOS

9.1. INTRODUCCIÓN

Una vez que la intervención finalizó, se volvieron a pasar los cuestionarios escogidos como instrumentos de recogida de información, que junto con nuestro Diario de Campo, permitieron conocer si se produjeron cambios en las situaciones de agresividad escolar y en el clima de convivencia de aula de la muestra.

Se comenzará el capítulo exponiendo los resultados obtenidos por el CEVEIP y el Test Bull-S haciendo un contraste de medias con la primera recogida de información expuesta en el capítulo siete. De este modo, se trabajará los objetivos propuestos para este estudio, principalmente el número 11, con el propósito de responder a las preguntas de investigación, concretamente los números 8 y 9.

Este proceso permitirá finalizar este capítulo exponiendo los cambios producidos que lleven a la discusión de resultados, comentando los hallazgos encontrados respecto a cada objetivo y pregunta de investigación.

9.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS POR EL CEVEIP

En este apartado se expondrá el análisis de los datos recogidos por el CEVEIP en junio de 2015. En esta ocasión, dicho análisis será bidimensional, es decir, analizando dos variables. En primer lugar, se compararán las respuestas según el sexo, a continuación, según la edad y, por último, según el momento de la intervención.

9.2.1. ANÁLISIS BIDIMENSIONAL SEGÚN SEXO

En primer lugar, se analizarán los ítems comparando las respuestas de niños y niñas, para comprobar si hay diferencias significativas en sus respuestas. Es necesario

recordar que de un total de 26 sujetos encuestados, 13 (50%) tenían sexo masculino y otros 13 (50%), sexo femenino.

A) Dimensión: Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según sexo en la escala “Situaciones Presenciadas”, al 95% de confianza (M-W= 63,5; p-valor= 0,437), tal y como se observa en la Figura 22. Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según sexo.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

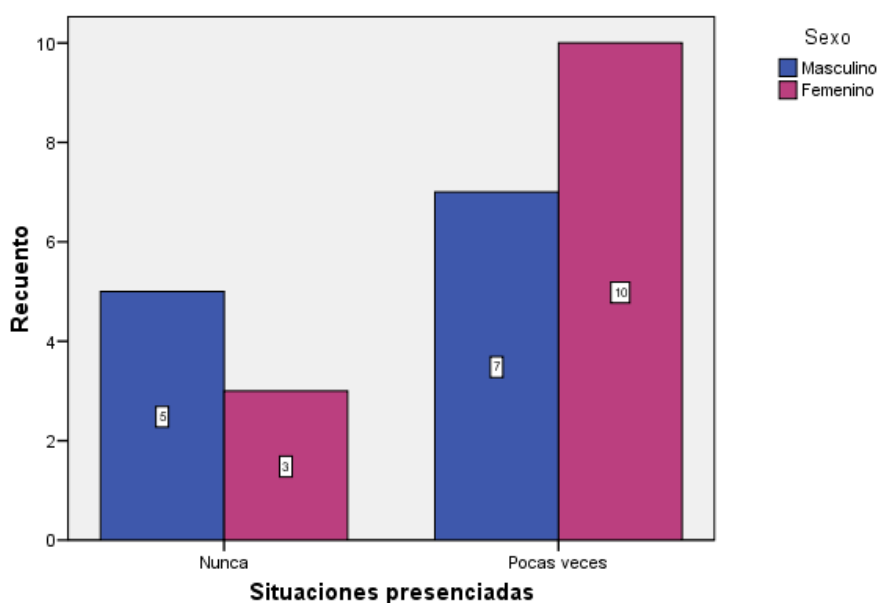


Figura 22: Gráfica de Situaciones Presenciadas según sexo.

B) Dimensión: Situaciones de Violencia Escolar Vividas

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según sexo en la escala “Situaciones Vividas”, al 95% de confianza (M-W= 75,5; p-valor= 0,894), como se observa en la Figura 23. Si se realiza el análisis por

ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según sexo. Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

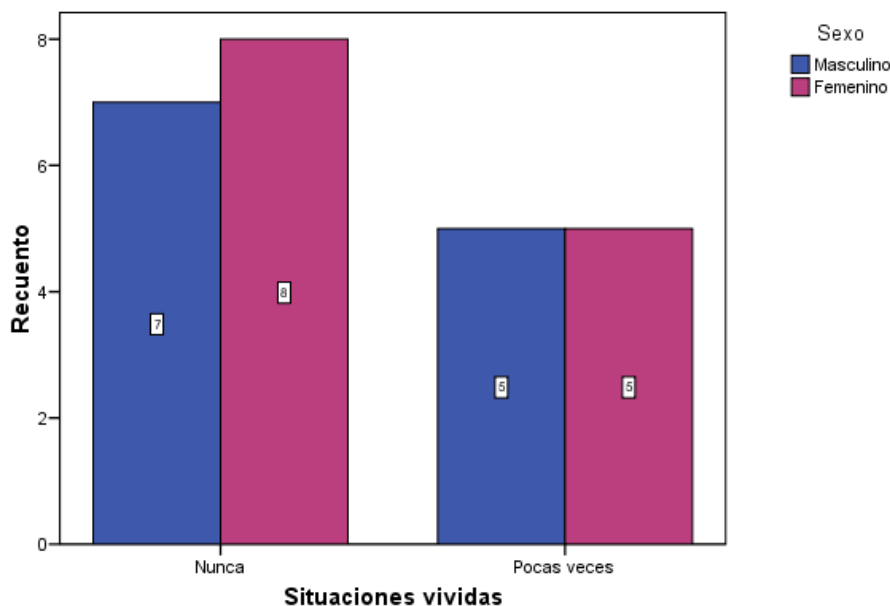


Figura 23: Gráfica de Situaciones Vividas según sexo.

C) Dimensión: Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según sexo en la escala “*Situaciones Realizadas*”, al 95% de confianza (M-W= 57; p-valor= 0,648), tal y como muestra la Figura 24.

Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según sexo, salvo para el ítem 2 “*He insultado en el recreo*”, donde sí se dan diferencias significativas, al 95% de confianza (M-W= 43; p-valor= 0,034).

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

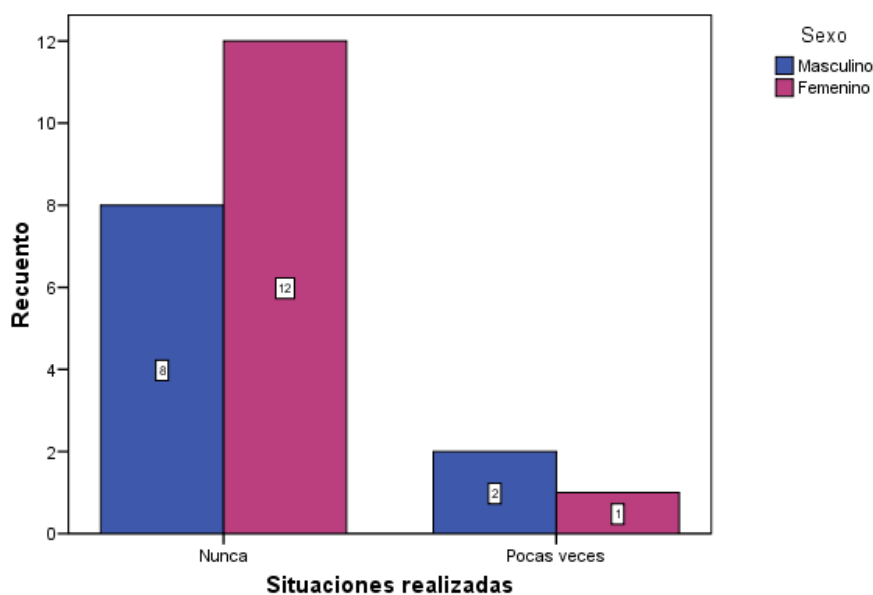


Figura 24: Gráfica de Situaciones Realizadas según sexo.

D) Dimensión: Comportamiento ante Situaciones

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según sexo en la escala “*Comportamiento ante Situaciones*”, al 95% de confianza (M-W= 83,5; p-valor= 0,960), como muestra la Figura 25.

Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según sexo, salvo para el ítem 2 “*Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?*”, donde sí se dan diferencias significativas, al 95% de confianza (M-W= 46; p-valor= 0,05).

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

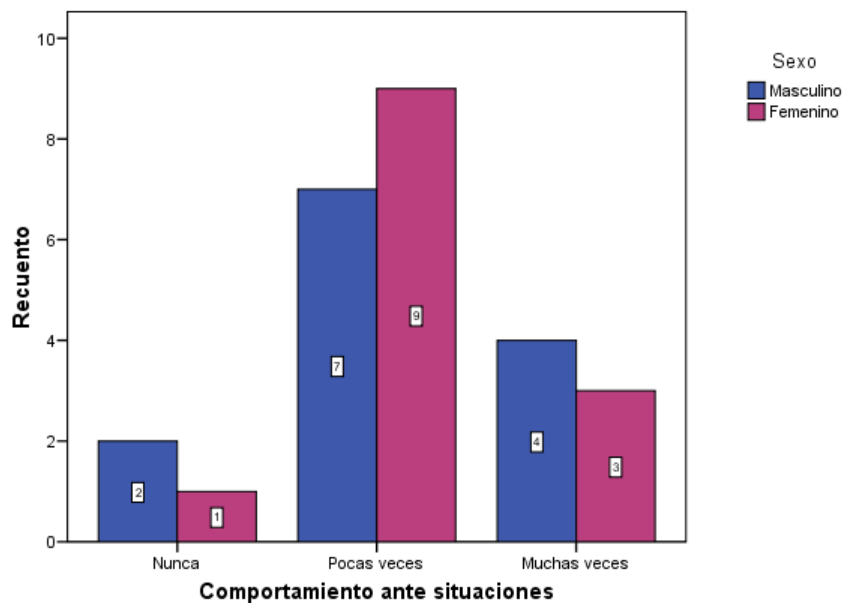


Figura 25: Gráfica de Comportamiento ante Situaciones según sexo.

Se puede observar que no hay grandes diferencias por sexo con la excepción de dos ítems, uno en la Dimensión Situaciones Realizadas y otro en Comportamiento ante Situaciones. Esta diferencia será analizada y valorada en el apartado correspondiente.

9.2.2. ANÁLISIS BIDIMENSIONAL SEGÚN EDAD

A continuación, se analizarán los ítems comparando las respuestas de la muestra de 9 años con la de 10 años, para comprobar si hay diferencias significativas en sus respuestas. Es necesario recordar que, en el momento de cumplimentar los cuestionarios por segunda vez, de un total de 26 sujetos encuestados, 13 (50%) tenían una edad de 9 años y 13 (50%), una edad de 10 años.

A) Dimensión: Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según edad en la escala “Situaciones Presenciadas”, al 95% de confianza

(M-W= 45; p-valor= 0,767), según se muestra en la Figura 26. Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según edad.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

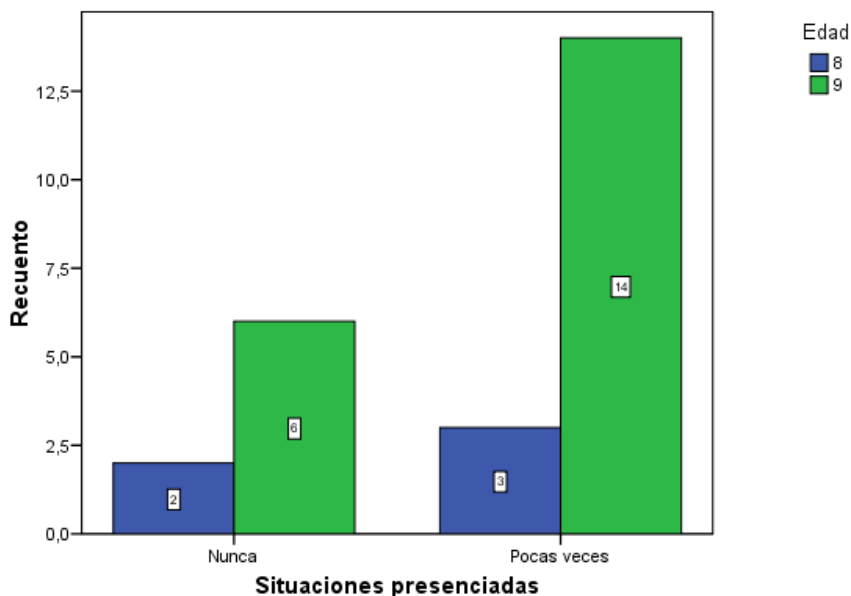


Figura 26: Gráfica de Situaciones Presenciadas según edad.

B) Dimensión: Situaciones de Violencia Escolar Vividas

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según edad en la escala “*Situaciones Vividas*”, al 95% de confianza (M-W= 37,5; p-valor= 0,408). Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según edad.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

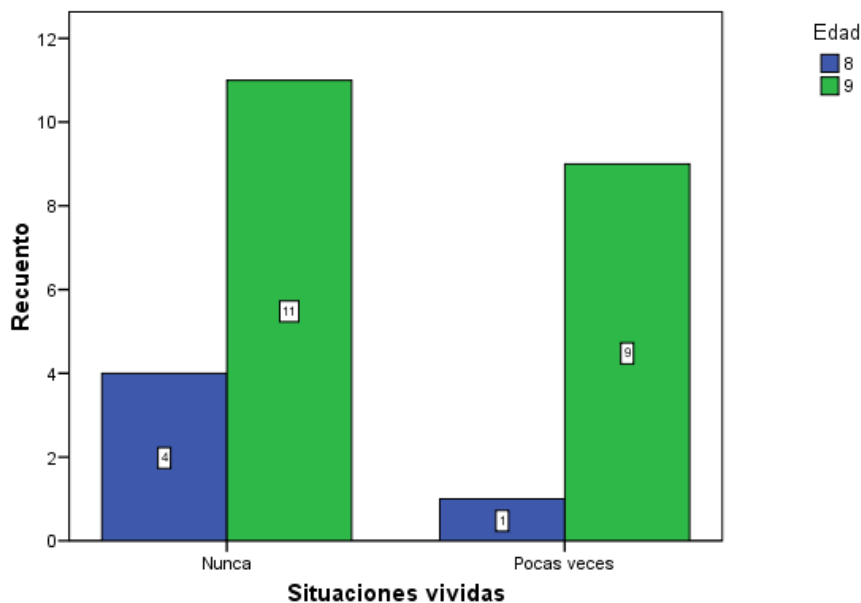


Figura 27: Gráfica de Situaciones Vividas según edad.

C) Dimensión: Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según edad en la escala “Situaciones Realizadas”, al 95% de confianza (M-W= 32; p-valor= 0,667), como se observa en la Figura 28. Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según edad.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

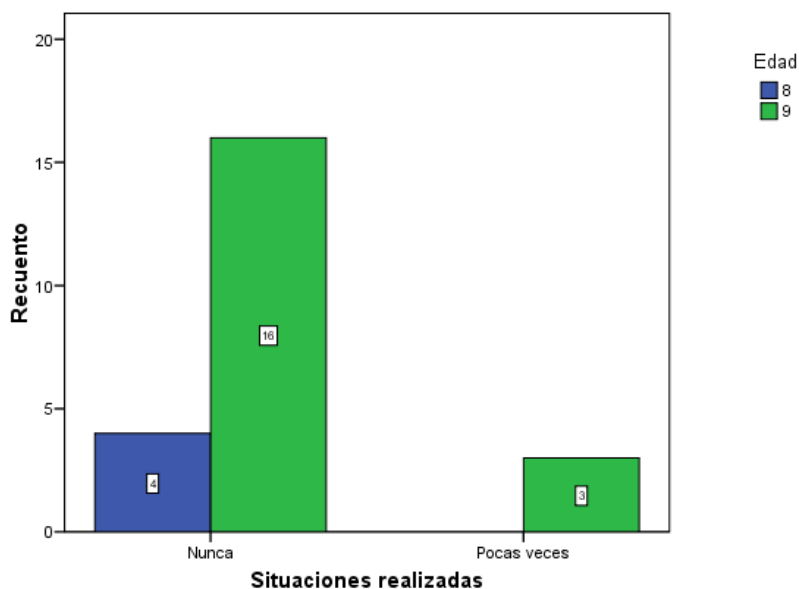


Figura 28: Gráfica de Situaciones Realizadas según edad.

D) Dimensión: Comportamiento ante Situaciones

Practicada la prueba Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas según edad en la escala “Comportamiento ante Situaciones”, al 95% de confianza (M-W= 42,5; p-valor= 0,527), como se muestra en la Figura 29.

Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según edad.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

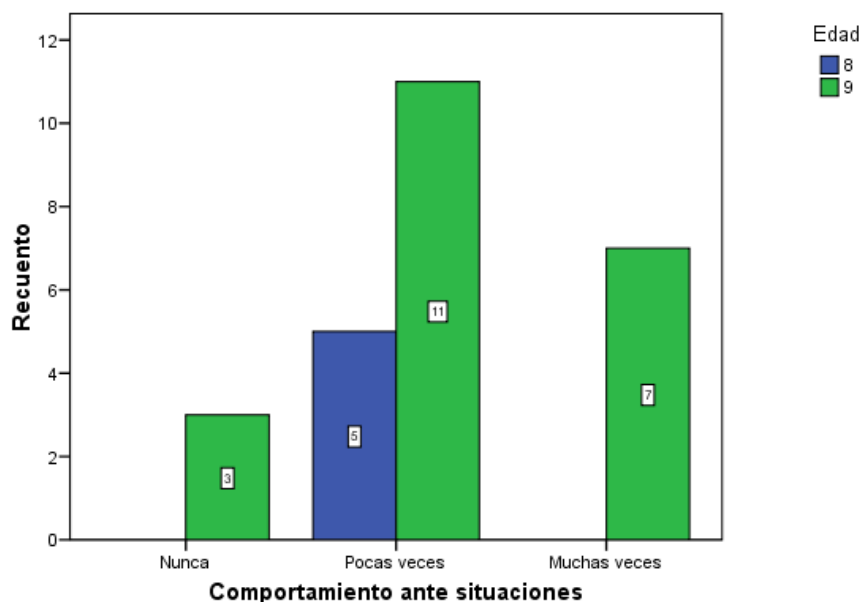


Figura 29: Gráfica de Comportamiento ante Situaciones según edad.

Se concluye que no existe ninguna diferencia significativa por edad, como ya ocurrió en la primera recogida de datos, por lo que la diferencia de edad no sería un factor en tener en cuenta, cuando dicho intervalo de edad es de uno o dos años.

9.2.3. ANÁLISIS BIDIMENSIONAL SEGÚN MOMENTO DE INTERVENCIÓN

Por último, se exponen los datos más relevantes para analizar las posibles mejoras ocurridas, puesto que se comparan las dimensiones antes y después de la intervención. Con estos cambios, se presentarán cómo quedan los ítems de cada dimensión, esto permitirá centrar la atención en el análisis y valoración de los cambios más significativos, si es que se ha producido alguno.

A) Dimensión: Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

Practicada la prueba Wilcoxon, se concluyó que no existían diferencias significativas según el momento de la intervención (antes-después) en la escala “Situaciones Presenciadas”, al 95% de confianza ($Z = -0,535$; $p\text{-valor} = 0,593$), tal y como muestra la Figura 30. Si se realiza el análisis por ítems, se llega a la misma conclusión de que no existen diferencias según el momento de la intervención.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

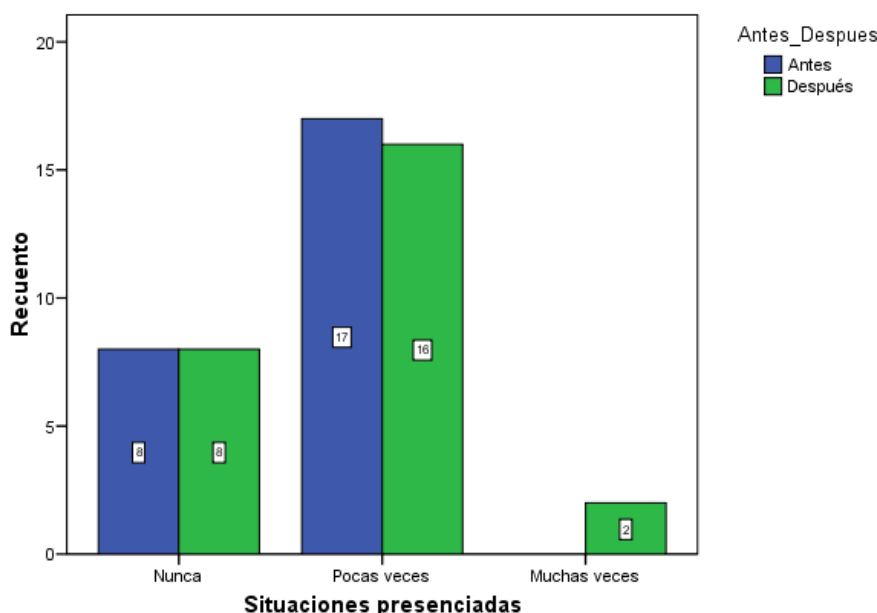


Figura 30: Gráfica de comparación de frecuencias en Situaciones Presenciadas según momento de intervención.

A continuación, se indica cómo quedarían los ítems de esta dimensión después de la intervención, lo que permitirá comprobar posibles pequeñas variaciones.

Para ello, en la Figura 31 se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos/as que señalan haber presenciado “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala) cada una de las situaciones estudiadas después de la intervención.

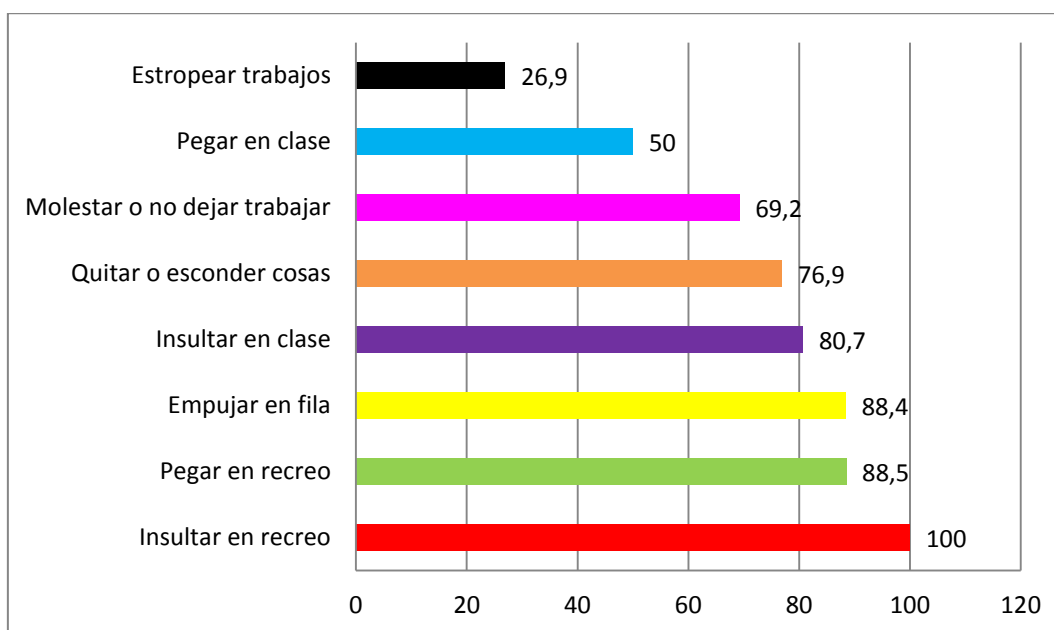


Figura 31: Porcentajes por ítem de Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

Como se puede observar en la Figura 31, los índices más elevados se dan en las agresiones físicas y verbales directas efectuadas fuera del aula, siendo la situación más frecuente “Insultar en el recreo” con un 100%, seguida de “Pegar en el recreo” con un 88,5% y “Empujar o fastidiar en la fila” con casi el mismo 88,4%. En cuarto lugar se coloca “Insultar en clase” con un 80,7% y en quinto lugar “Quitar o esconder cosas” con un 76,9%. Le sigue la situación “Molestar o no dejar trabajar” con un 69,2%.

Por último, destacar que las situaciones menos frecuentes son “Pegar en clase” con un 50% y “Estropear los trabajos” con un 26,9%. Los resultados reflejan como con la presencia directa del profesorado en el aula, las situaciones de violencia escolar se

reducen considerablemente, siendo más frecuentes las situaciones violentas fuera del aula ordinaria.

B) Dimensión: Situaciones de Violencia Escolar Vividas

Practicada la prueba Wilcoxon, se concluyó que no existían diferencias significativas según el momento de la intervención (antes-después) en la escala “Situaciones Vividas” al 95% de confianza ($Z = -0,333$; $p\text{-valor} = 0,739$), como se puede observar en la Figura 32. Si se realiza el análisis por ítems, tan solo se dieron diferencias significativas en el ítem 2 ($Z = -2$; $p\text{-valor} = 0,046$) y en el ítem 5 ($Z = -2,673$; $p\text{-valor} = 0,008$), al 95% de confianza.

Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

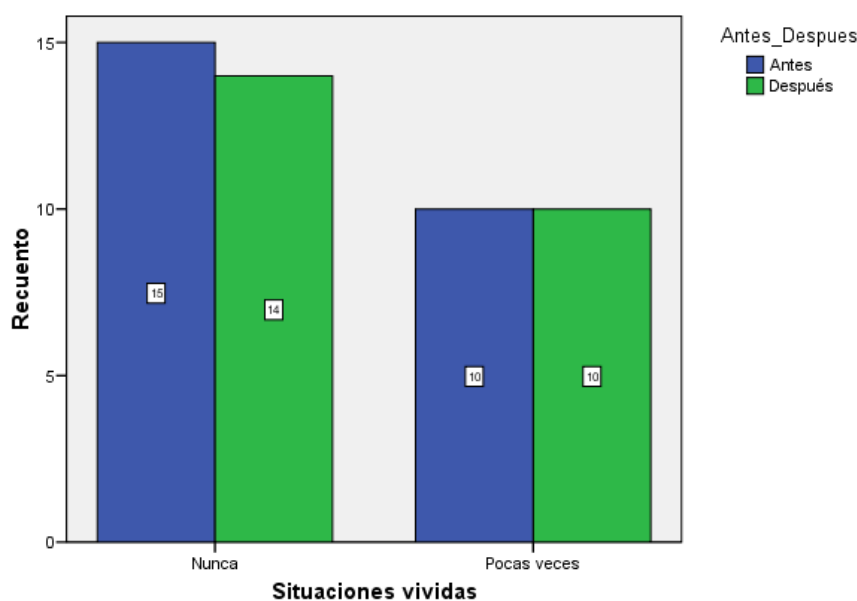


Figura 32: Gráfica de comparación de frecuencias en Situaciones Vividas según momento de intervención.

A continuación, se indica cómo quedarían los ítems de esta dimensión después de la intervención y comprobar posibles pequeñas variaciones.

Para ello, en la Figura 33 se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos/as que señalan haber presenciado “pocas veces”, “muchas

veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala) cada una de las situaciones estudiadas después de la intervención.

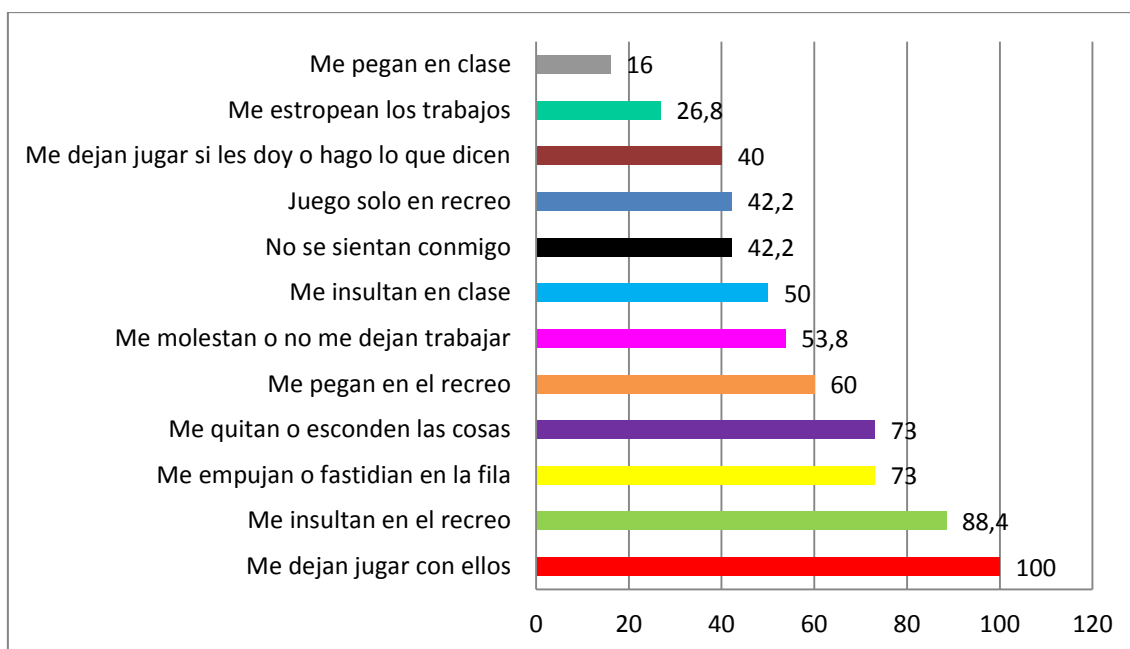


Figura 33: Porcentajes por ítem de Situaciones de Violencia Escolar Vividas

A la vista de la Figura 33, se observa que es muy similar a la de Situaciones Presenciadas (véase Figura 30). Por unanimidad (100%), toda la muestra señala que pueden jugar juntos sin discriminación. Asimismo, se comprueba que las situaciones agresivas que ocurren fuera del aula son las más comunes, sobre todo, la que se refiere a agresividad verbal directa, siendo la agresión física en el aula lo menos común (16%).

C) Dimensión: Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

Practicada la prueba Wilcoxon, se concluyó que no existían diferencias significativas según el momento de la intervención (antes-después) en la escala “Situaciones Realizadas” al 95% de confianza ($Z=0$; $p\text{-valor}=1$), tal y como se muestra en la Figura 34. Si se realiza el análisis por ítems, tan solo se dieron diferencias significativas en el ítem 2 ($Z= -2,111$; $p\text{-valor}=0,035$) y en el ítem 10 ($Z= -2,333$; $p\text{-valor}=0,020$), al 95% de confianza. Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

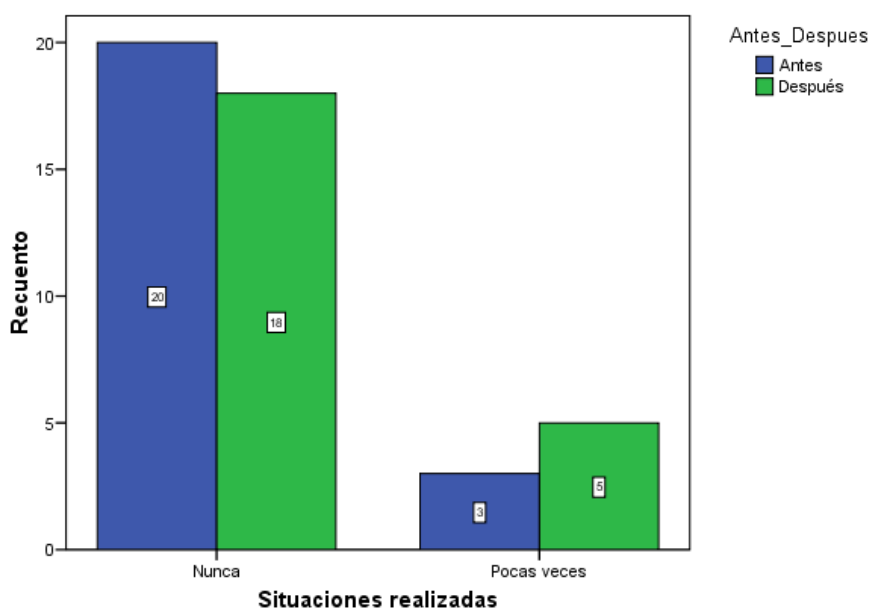


Figura 34: Gráfica de comparación de frecuencias en Situaciones Realizadas según momento de intervención.

A continuación, se indica cómo quedarían los ítems de esta dimensión después de la intervención y comprobar posibles pequeñas variaciones. Para ello, en la Figura 35 se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos/as que señalan haber presenciado “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala) cada una de las situaciones estudiadas después de la intervención.

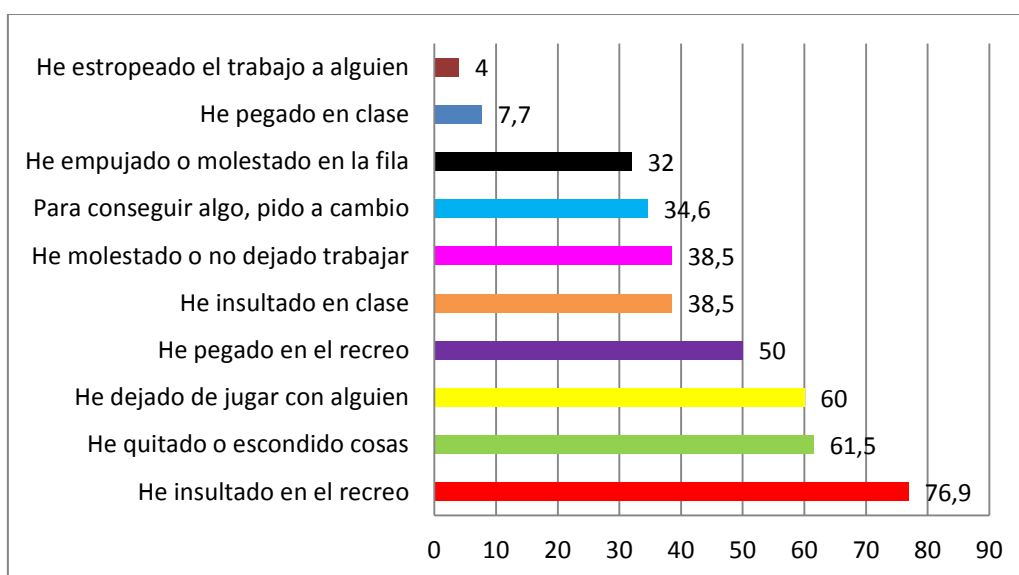


Figura 35: Situaciones de Violencia Escolar Realizadas.

Según la Figura 35, vuelven a destacar las agresiones verbales, en primer lugar, o físicas fuera del aula aunque destaca un ítem relativo a exclusión social en uno de los primeros puestos. Las situaciones más frecuentes son “He insultado en el recreo” con un 76,9%, “He quitado o escondido cosas” con un 61,5%, “He dejado de jugar con alguien” con un 60% y “He pegado en el recreo” con un 64%. Las menos frecuentes son “He empujado o molestado en la fila” con un 32%, “He pegado en clase” con un 7,7% y, finalmente, “He estropeado el trabajo a alguien” con un 4%.

D) Dimensión: Comportamiento ante Situaciones

Practicada la prueba Wilcoxon, se concluyó que no existían diferencias significativas según el momento de la intervención (antes-después) en la escala “Comportamiento ante Situaciones” al 95% de confianza ($Z = -1,732$; $p\text{-valor} = 0,083$), tal y como se observa en la Figura 36. Si se realiza el análisis por ítems, tan solo se dieron diferencias significativas en el ítem 1 ($Z = -1,979$; $p\text{-valor} = 0,048$). Las tablas de contingencia, estadísticos de contraste y estadísticos de contraste por ítem, se presentan en el Anexo 6.

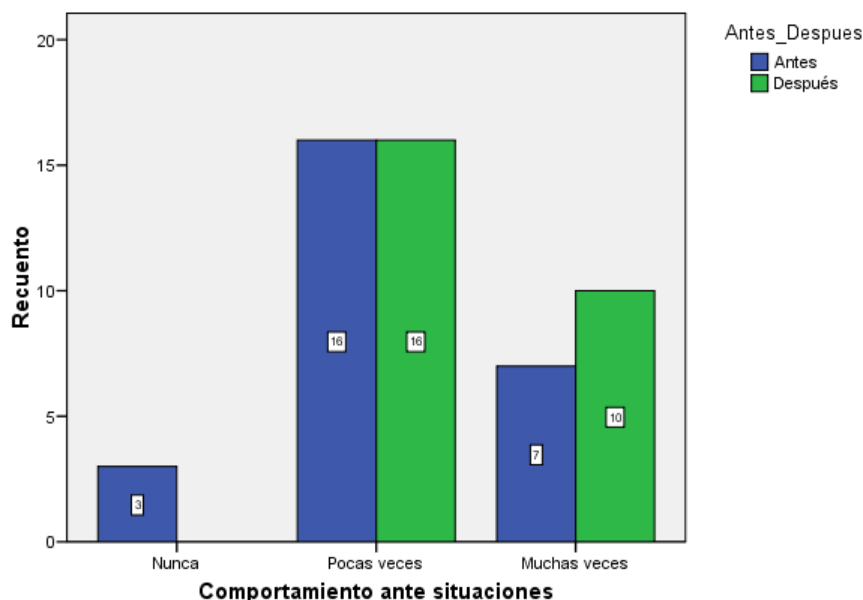


Figura 36: Gráfica de comparación de frecuencias en Comportamiento ante Situaciones según momento de intervención.

A continuación, se indica cómo quedarían los ítems de esta dimensión después de la intervención y comprobar posibles pequeñas variaciones. Para ello, en la Figura 38 se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos/as que señalan haber presenciado “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala) cada una de las situaciones estudiadas después de la intervención.

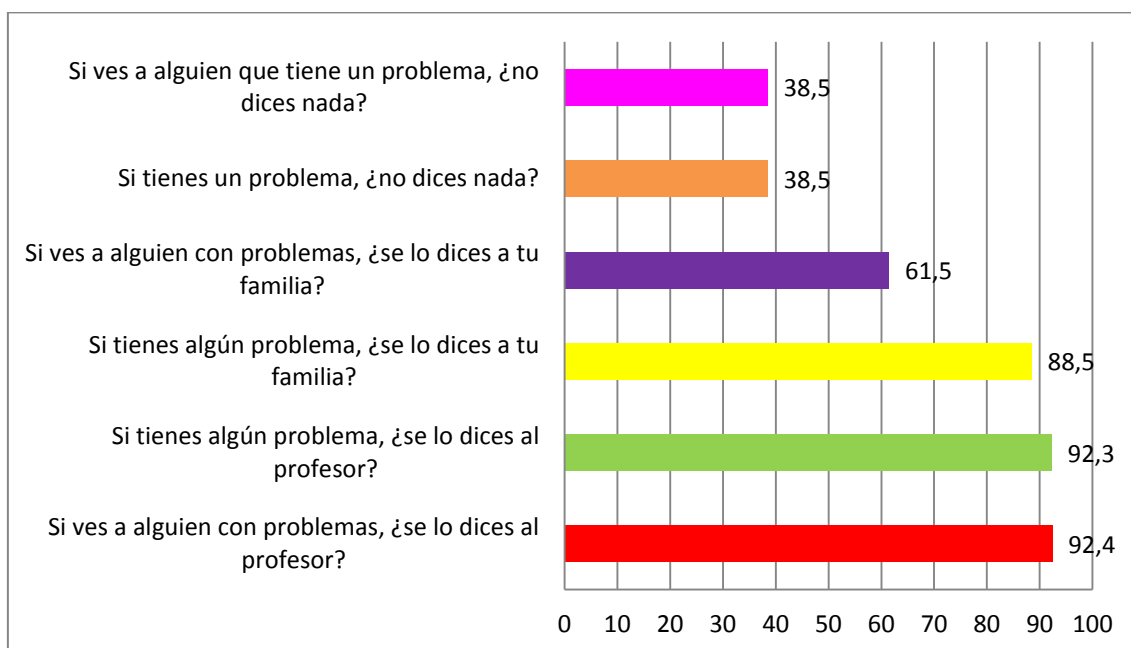


Figura 37: Comportamiento ante situaciones de Violencia Escolar.

Según la Figura 38, se comprueba que la mayoría de los alumnos/as ante un problema que ven en otra persona o tienen ellos/as mismos confían más en la ayuda del profesorado con un 92,4% y 92,3% respectivamente. De manera similar, si tienen un problema, se lo dirían a su familia un 88,5% de la muestra.

Distinta actuación demostrarían, si ven a alguien con un problema, ya que lo confiarían a su familia solo el 61,5% de la muestra. Por último, se comprueba que hay una proporción que no comenta sus problemas ni con el profesorado, ni con su familia (38,5%).

Todos los datos anteriores servirán de punto de partida para el análisis de los cambios producidos que se recogerá en este mismo capítulo.

9.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS POR EL TEST BULL-S

Tras la intervención realizada a través de los ocho talleres expuestos en el capítulo anterior, la muestra vuelve a realizar el Test sociométrico Bull-S en junio de 2015. Los datos recogidos se analizan, como la vez anterior, con el programa informático Tipisoft que trae dicho test.

9.3.1. DIMENSIÓN: POSICIÓN SOCIOMÉTRICA

Este apartado comenzará valorando los cambios en los cuatro primeros ítems que determinaban la posición sociométrica de cada individuo de la muestra.

Tabla 34: Sociomatriz del ítem 1: ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase?

BULL-S : SOCIOMATRIZ 1 (¿A quien elegirías como compañero/a de grupo en clase?)																														
Centro: CEIP XXXX														Curso: 4º										Fecha: 18/06/2015						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Ep	Rp		
1														3							1	2					3	0		
2														3							1	2						3	0	
3							1			2				3														3	0	
4					2									3		1												3	0	
5						2								1					3									3	1	
6																		3			1			2				3	0	
7																3		3			1			2				3	0	
8				3	2									1														3	0	
9												2			1					3								3	0	
10														3			1						2					3	0	
11		3					1		2																			3	0	
12																					3				1	2			3	0
13												3																1	0	
14					3																	1			2			3	3	
15					3						2										1							3	0	
16								2					1					3										3	0	
17						1	3							2														3	0	
18							1							2									3					3	0	
19													3															1	0	
20														3														1	0	
21														3														1	1	
22					1							3	2															3	0	
23																							2		3	1			3	0
24		1												3									2					3	1	
25										1							2								3			3	0	
26														3														1	0	
Sp	0	2	0	1	5	2	4	1	1	1	3	2	4	12	1	2	2	2	2	2	5	6	0	6	2	0				
Pe	0	4	0	3	11	3	6	2	2	1	7	5	9	30	1	5	2	6	6	4	5	13	0	13	3	0				

Sumatorio de Ep : 68 Valor medio de Ep : 2.62 Índice de cohesión : 9 % (Muy bajo)

Tabla 35: Sociomatriz del ítem 2: ¿A quién no elegirías como compañero/a?

BULL-S : SOCIOMATRIZ 2 (¿A quien NO elegirías como compañero/a?)																													
Centro: CEIP XXXX														Curso: 4º										Fecha: 18/06/2015					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Ep	Rp	
1														3							1	2					3	0	
2														3							1	2						3	0
3							1				2			3														3	0
4					2									3			1											3	0
5						2								1					3									3	1
6																		3			1			2				3	0
7																3				1			2					3	0
8			3	2										1						1			2					3	0
9												2			1				3									3	0
10														3			1					2						3	0
11		3					1		2																			3	0
12																				3				1	2			3	0
13											3																	1	0
14					3																1			2				3	3
15					3						2									1								3	0
16								2					1					3										3	0
17						1	3							2														3	0
18							1							2								3						3	0
19													3															1	0
20														3														1	0
21														3														1	1
22					1							3	2															3	0
23																						2		3	1			3	0
24		1												3								2						3	1
25										1							2							3				3	0
26													3															1	0
Sp	0	2	0	1	5	2	4	1	1	1	3	2	4	12	1	2	2	2	2	2	5	6	0	6	2	0			
Pe	0	4	0	3	11	3	6	2	2	1	7	5	9	30	1	5	2	6	6	4	5	13	0	13	3	0			

Sumatorio de Ep : 68

Valor medio de Ep : 2.62

Protocolo Magallanes ISBN: 978-84-95180-63-6

Tabla 36: Sociomatriz del ítem 3: ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?

BULL-S : SOCIOMATRIZ 3 (¿Quiénes crees que te elegirían a ti?)																														
Centro: CEIP XXXX														Curso: 4º										Fecha: 18/06/2015						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Ep	Rp		
1		3															2											2	1	
2	3									1							2												3	1
3									1								2			3									3	0
4						1						2													3				3	2
5								1									2				3								3	0
6				3								2							1			3							3	2
7						3																							1	0
8																						3				2			2	1
9															1			2	3										3	2
10						1					2					3													3	2
11						3					2									1									3	3
12									2										3							1			3	1
13																				3					2				2	1
14										3						1					3			2					3	1
15								1	3														2						2	1
16											2	1									3								3	1
17																						3			3				1	1
18													3						1									2	3	1
19											3									1									1	1
20												2		3															2	2
21										2															3				2	1
22									1					3													2		3	1
23								3												2									3	1
24																3	2				1								3	2
25																								3					1	0
26				2						3																			2	1
Sp	1	1	0	2	0	4	0	2	8	4	4	2	1	1	1	3	5	2	4	3	3	1	1	4	0	7				
Pe	3	3	0	5	0	8	0	4	17	7	7	5	3	3	1	7	10	5	7	7	2	3	11	0	13					

Sumatorio de Ep : 64

Valor medio de Ep : 2.46

Protocolo Magallanes ISBN: 978-84-95180-63-6

Tabla 37: Sociomatriz del ítem 4: ¿Quiénes crees que no te elegirían a ti?

BULL-S : SOCIOMATRIZ 4 (¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti?)																													
Centro: CEIP XXXX										Curso: 4º										Fecha: 18/06/2015									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Ep	Rp	
1														2							3	1					3	0	
2											2			3							1							3	1
3														3	1			2										3	0
4			1				3		2																			3	0
5														2									3					3	0
6	1						3							2														3	0
7																2						1			3			3	2
8														3								2						2	0
9							1				3											2						3	0
10							1							3									2					3	1
11	2	3	1																									3	1
12														2								1	3					3	0
13											3			2														2	1
14													3					2				1						3	2
15													3				1				2							3	0
16							1						3										2					3	1
17													3			1							2					3	2
18									3				2										1					3	0
19													3															1	0
20														3														1	0
21							3																					1	1
22											2				3		1											3	2
23														2											3			2	0
24											2					3						1						3	0
25											1			3		2												3	0
26												1		2									3					3	0
Sp	2	1	2	0	0	0	6	0	2	3	4	0	3	16	2	4	3	1	0	1	7	9	0	1	1	1			
Pe	3	3	2	0	0	0	12	0	5	9	0	9	40	4	8	4	2	0	2	10	19	0	3	3	1				

Sumatorio de Ep : 69

Valor medio de Ep : 2.65

Protocolo Magallanes ISBN: 978-84-95190-83-6

Como se puede observar en los ítems de la primera dimensión, el nivel de cohesión del grupo es muy bajo (9%). Dicho dato es igual al de la primera recogida de datos, lo que será un hecho a analizar y valorar en el apartado correspondiente.

9.3.2. DIMENSIÓN: DINÁMICA BULLYING

A continuación, se analizarán los cambios hallados en la Dimensión Dinámica *Bullying* a través de los adjetivos dados a cada uno de los roles.

Tabla 38: Matriz de los ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

BULL-S : MATRIZ ITEMS 5, 6, 7, 8, 9 Y 10						
Centro: CEIP XXXX	Curso: 4º				Fecha: 18/06/2015	
	FUERTE	COBARDE	AGRESIVO	VICTIMA	PROVOCA	MANIA
1						4%
2						
3				4%		
4		24%	4%	39%		12%
5			27%	12%	4%	12%
6		4%	12%	16%	24%	12%
7	8%	8%	31%	20%	31%	35%
8		4%				
9	62%			4%		
10	8%		4%			
11	12%	12%	12%	12%	20%	16%
12	39%	4%	12%		8%	4%
13	4%	77%	20%	24%	24%	27%
14	27%	8%	20%	12%	35%	35%
15	4%				4%	4%
16	12%		4%	4%	4%	8%
17	4%	4%		8%		
18	43%	8%	50%		58%	4%
19	4%	4%	8%	8%	8%	8%
20		47%		12%	4%	
21	4%	4%	4%	24%	4%	12%
22	16%	4%	20%	20%	20%	27%
23	4%	4%				
24	4%		4%	16%		8%
25				12%		
26	12%			4%		
TOTALES	4	2	3	1	3	4

Protocolo Magallanes ISBN: 978-84-95190-83-6

Se han identificado varios sujetos de cada categoría. Destaca que el grupo considera fuertes a los alumnos 9 (62%), 18 (43%), 12 (39%) y 14 (27%). Asimismo, considera cobardes a los alumnos 13 (77%) y 20 (47%). Como agresivos predominan los alumnos 18 (50%), 7 (31%) y 5 (27%). Como víctimas identificadas se identifica al alumno 4 (39%). Los alumnos/as considerados víctimas provocadoras son los alumnos 18 (58%), 14 (35%) y 7 (31%). Por último, los alumnos/as considerados como a los que se les tiene manía son el 7 y el 14 (35%) y 13 y 22 (27%).

Se puede destacar que hay varios sujetos que se repiten en varias categorías. El alumno 18 es considerado fuerte y víctima provocadora a la vez. Los alumnos 7 y 14 son considerados víctimas provocadoras y que se les tiene manía. El alumno 13 es considerado cobarde y que se le tiene manía.

9.3.3. DIMENSIÓN: ASPECTOS SITUACIONALES

Por último, se analizarán los cambios en la Dimensión correspondiente a los aspectos situacionales de las situaciones de agresividad escolar estudiadas.

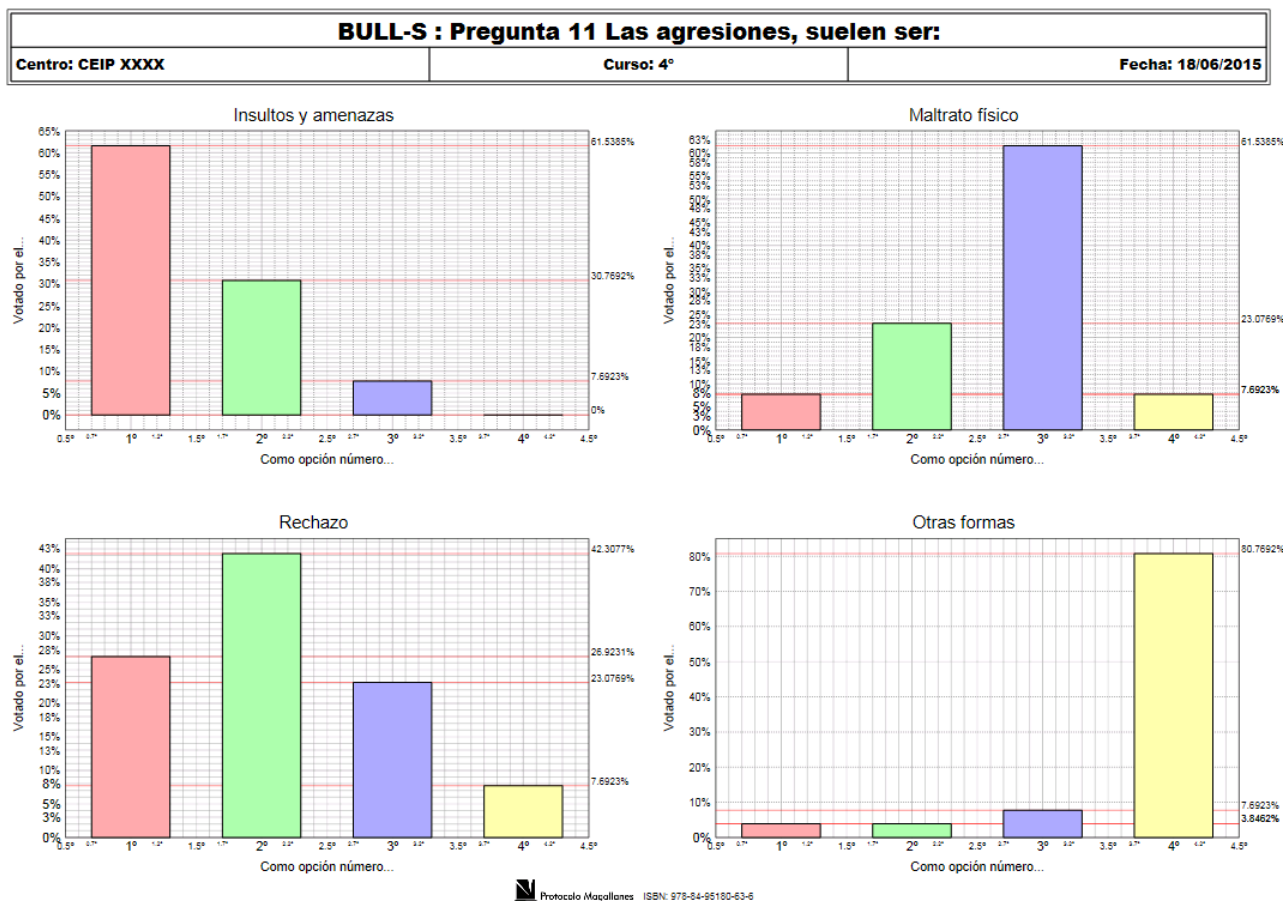


Figura 38: Gráfica de ítem 11: Forma de las agresiones

Según la Figura 38, las formas más habituales de agresiones son los insultos y amenazas (61,5%), seguido por el rechazo social (26,9%). Queda bastante alejado del maltrato físico (7,7%) y de otras formas de agresión (bromas pesadas, empujones,...) (3,8%).

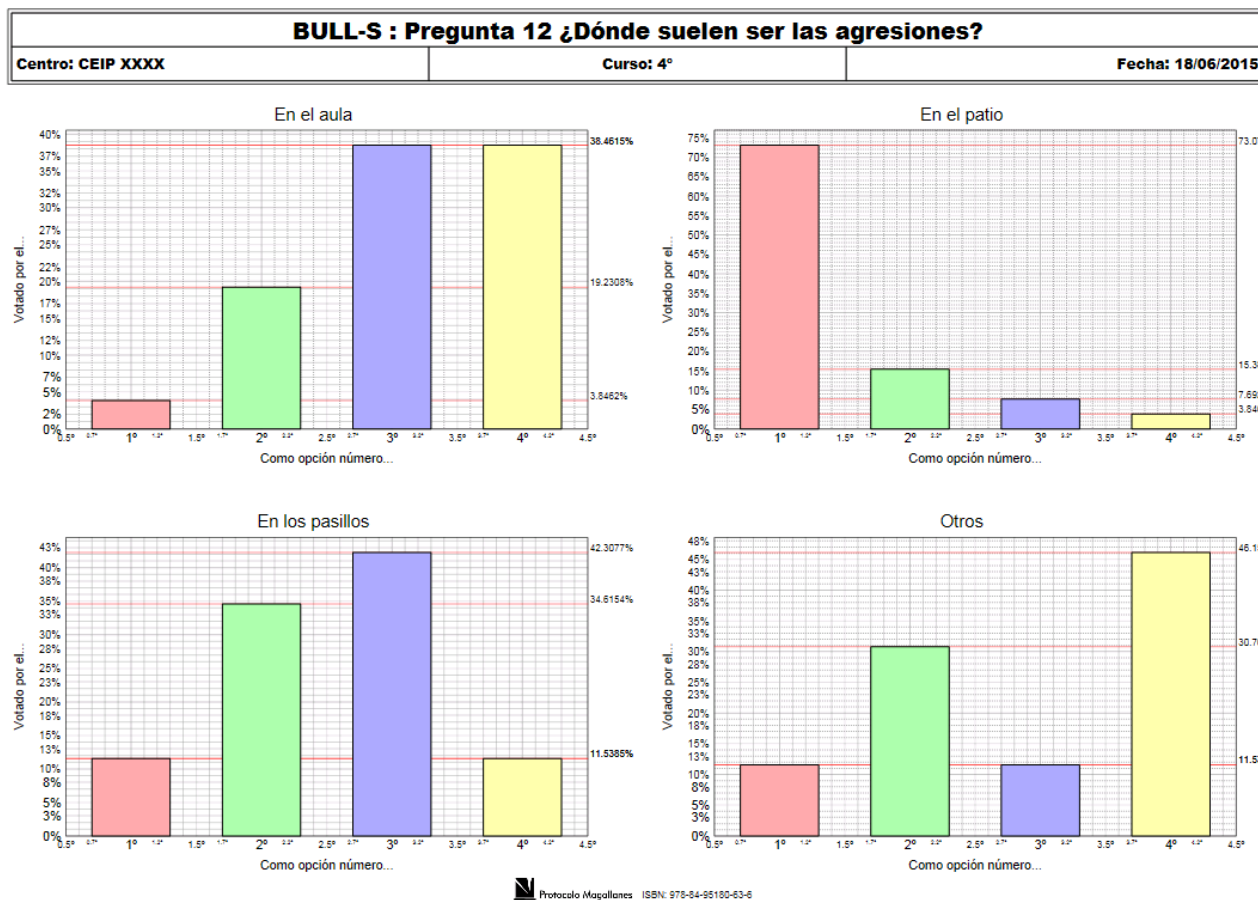


Figura 39: Gráfica de ítem 12: Lugar de las agresiones.

A la vista de la Figura 39, la mayor parte de las agresiones ocurren en el patio (73%), seguido de los pasillos u otros lugares (entradas, salidas, educación física,...) (igualados a 11,5% cada uno), quedando el aula como el menos frecuente (3,8%).

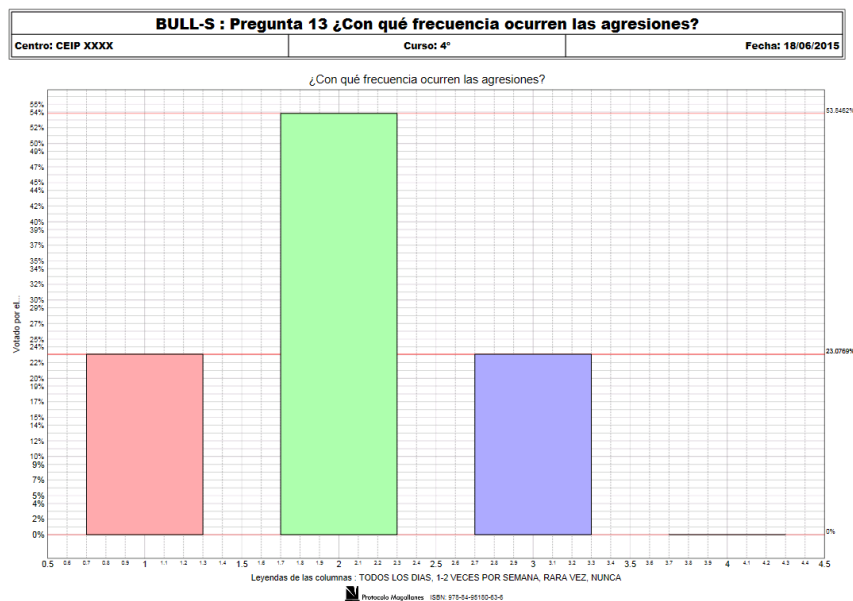


Figura 40: Gráfica de ítem 13: Frecuencia de las agresiones.

Acorde a la Figura 40, las agresiones ocurren para la mayoría una o dos veces por semana (53,8%), aunque hay quien las percibe todos los días o rara vez (ambas con 23,1%).

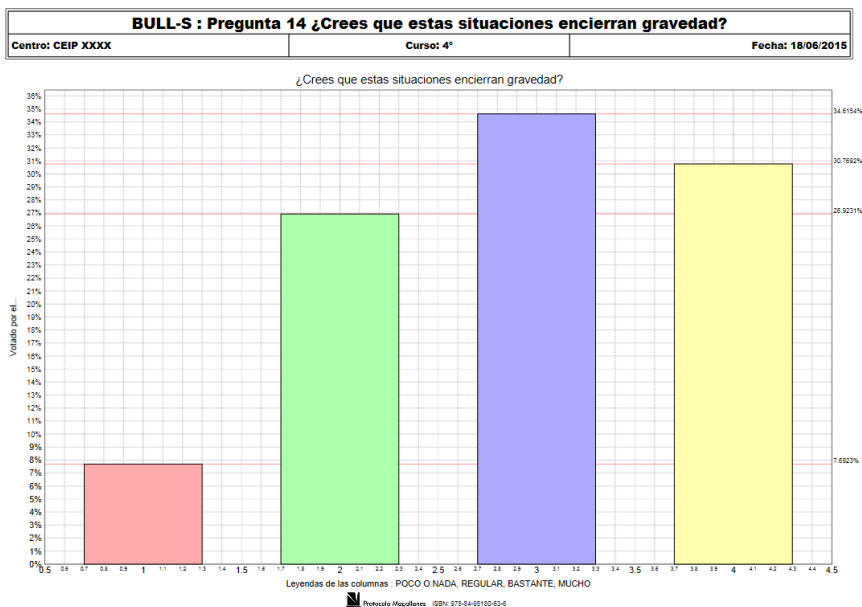


Figura 41: Gráfica del ítem 14: Gravedad de las situaciones.

De acuerdo a la Figura 41, la mayoría de la muestra percibe que las situaciones de agresividad son bastantes graves (34,6%), muy graves (30,8%), regular de graves (26,9%), siendo minoría quienes lo consideran poco o nada graves (7,7%).

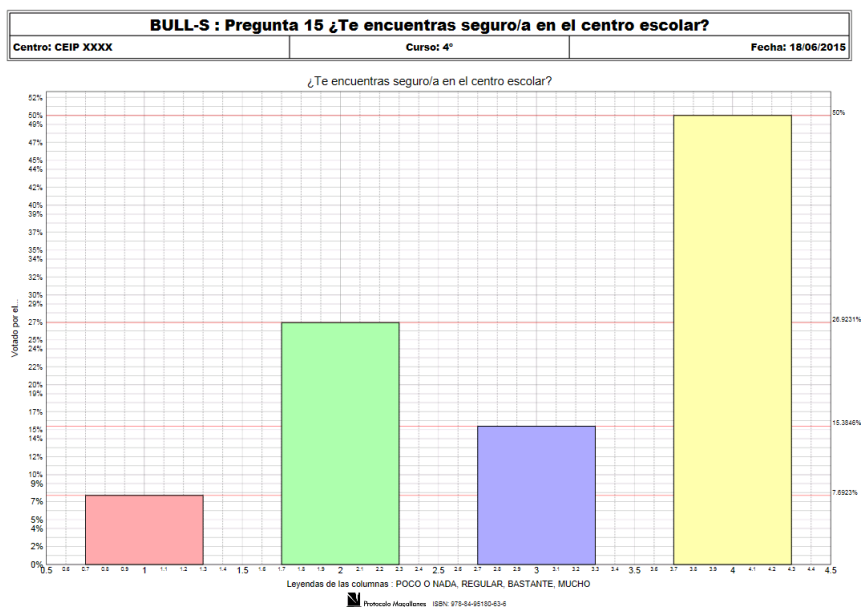


Figura 42: Gráfica del ítem 15: Percepción de grado de seguridad en el centro.

Por último, de acuerdo a la Figura 42, la mitad de la muestra se encuentra muy seguro/a en el centro escolar (50%), regular de seguros (26,7%), bastante seguros (15,4%) y la proporción más baja sería la que se siente poco seguros (7,7%).

Después de la recogida de información gracias a los instrumentos de recogida de información seleccionados en el Diseño de Investigación, se plantea la reflexión sobre los datos recogidos. De este modo, se valorará y reflexionará sobre los cambios detectados en la muestra respecto a la mejora del clima de convivencia, guiadas por los objetivos y las preguntas de investigación sobre los que gira el presente trabajo. Dichos cambios centrarán lo que resta de capítulo.

9.4. ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS DETECTADOS A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN

A la vista de los datos obtenidos, se pueden deducir los cambios producidos para comprobar que el programa de intervención ha tenido efectos socialmente deseables en la muestra, concretamente, sobre las situaciones de agresividad entre iguales y el clima de convivencia en el aula. En este apartado se expondrán dichos cambios, añadiendo la valiosa información recogida a partir de la observación participante y del Diario de Campo que ayudarán a triangular los datos y enriquecer las conclusiones con explicaciones y valoraciones que se irán detallando.

Se comenzará exponiendo los cambios producidos atendiendo a los resultados del CEVEIP, en cuanto a situaciones presenciadas, vividas y realizadas de violencia escolar (véanse Figuras 22 a 37 y Anexo 6).

Los resultados respecto al sexo se han mantenido igual, es decir, no hay diferencias significativas ni en la Dimensión referida a las Situaciones Presenciadas ni en las Vividas. Sin embargo, también se ha mantenido exactamente igual la discrepancia respecto al ítem 2 “He insultado en el recreo” de la Dimensión Situaciones Realizadas. Es decir, los niños admiten llevar a cabo más situaciones de agresividad verbal durante el recreo que las niñas.

Siguiendo lo recogido en nuestro Diario de Campo, en varias conversaciones antes y después de la intervención con niños de la clase, se deduce que todos los niños que afirman insultarse en el recreo, también tienen la característica de jugar al fútbol durante este espacio de tiempo. Cuando se habla de los ejercicios de autocontrol y relajación que han ido aprendiendo durante el curso, afirman con sus palabras que los perciben como positivos y les ayuda pero no es suficiente (Diario de Campo, pág. 91). Se habla de posibles soluciones a esto a partir de mayo, ya que la agresividad verbal no termina de desaparecer y se observa fácilmente que vuelven muy alterados del recreo. Por descontado, no quieren dejar de jugar a fútbol voluntariamente pero sí aceptan jugar solo dos días por semana. Otros dos días jugarán con pelota pero a otros juegos o deportes. Los viernes, a nivel de centro, se acuerda tener un “día sin pelota” y

enseñarles algunos juegos populares a los que jugar cooperativamente. Estos acuerdos se tomaron cerca de final de curso a la vista de los acontecimientos y como parte de una perspectiva más ecológica de centro para la educación en la convivencia, por lo que se observaron pequeños cambios como que volvían más tranquilos del recreo, se quejaban menos unos de otros, jugaban más juntos/as (Diario de Campo, pág. 87) pero no fueron lo suficientemente significativos para que este ítem mejorara. De hecho, los implicados reconocieron que los dos días de fútbol “*se insultaban con facilidad*” (Diario de Campo, pág. 92).

Asimismo, en la Dimensión Comportamiento ante Situaciones, se mantiene el ítem donde diferían ambos sexos. En el ítem 2 “Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?”, se ha mantenido igual la diferencia, es decir, los niños tienden más a ocultar sus problemas a su familia que las niñas.

Según conversaciones recogidas en el Diario de Campo, los niños afirman que les gusta contar algunos problemas a su familia pero no todos ni de todo tipo (Diario de Campo, pág. 94). Les preocupa que sus madres vengán a quejarse al colegio o hablen con otras madres porque los demás podrían meterse “*con razones*” con ellos (Diario de Campo, pág. 95). También muestran preocupación porque sus padres piensen que no pueden resolver sus problemas. Ante esta situación, se habló en las dos últimas reuniones con las familias sobre la exigencia sobre los niños y el clima de confianza que deberían encontrar en casa (Diario de Campo, pág. 105). Además, se planteó con la Coordinadora de Igualdad trabajar sobre la perspectiva de género desde su el Plan de Igualdad entre hombres y mujeres que posee todo centro educativo andaluz (Diario de Campo, pág. 110).

Los resultados respecto a la edad también se han mantenido, es decir, no se aprecia ninguna diferencia respecto a los dos grupos de edad. Al ser una intervención larga, los grupos de edad han cambiado al ir cumpliendo años los miembros de la muestra. Después de la intervención, no había diferencia entre el grupo de edad con 9 años, respecto a los de grupo de edad con 10 años. Por tanto, cuando la diferencia de edad es de uno o dos años, dicha diferencia de edad no resulta ser un factor a tener en

cuenta, tal y como plantean otras investigaciones consultadas (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Ortega, 1998; Fonzi *et al.*, 1999).

Los resultados respecto al momento de la intervención (antes-después) son los que han manifestado más cambios. Se señalarán las diferencias más significativas desde el punto de vista estadístico.

No hay ningún cambio significativo respecto a la Dimensión Situaciones Presenciadas. Las agresiones directas fuera del aula siguen siendo las más frecuentes, tanto físicas como verbales. Las indirectas (“Molestar”, “Esconder cosas” o “Estropear trabajos”) se presencian en menor medida, en parte, porque su sentido es esconderse tras el anonimato. Tanto niños como niñas reconocen que la presencia directa de un docente en el aula les hace repensar sus actuaciones y que los comportamientos negativos suelen producirse en los cambios, en las entradas o salidas y, sobre todo, en los recreos (Diario de Campo, pág. 90).

Sin embargo, en la Dimensión Situaciones Vividas sí se encuentran diferencias respecto al ítem 2 y al ítem 5. El ítem 2 “Me insultan en el recreo” sigue siendo la situación vivida más frecuente, pero ha subido de un 69,2% a un 88,4%. Sobre este ítem se habló mucho en clase de forma muy relacionada con “He insultado en el recreo”, indagando en las razones de este incremento. Al hacer los talleres, algunos niños y niñas se dieron cuenta de que había *“hechos o palabras”* (Diario de Campo, pág. 85) que se producían que eran agresiones verbales, físicas o sociales y que ellos/as, en general, no la categorizaban como eso. De hecho, en general, los porcentajes suben levemente en todos los ítems. Esta concienciación se considera positiva por la importancia que conlleva que distingan una agresión dentro de un conflicto.

Por otro lado, el ítem 5 “Me empujan o fastidian en la fila” ha subido de un 46,1% a un 73% situándose como la segunda situación vivida más frecuente, a continuación de la anteriormente nombrada. Según lo recogido en el Diario de Campo (pág. 89), muchos sentían que los que empujaban *“tenían mucha prisa”* o *“se querían colar”*.

Aunque no sea un incremento estadísticamente significativo, destacar que el 100% de la muestra afirmó que los demás les dejaban jugar, aumentando levemente. Esto implica un mayor grado de aceptación mutua y empatía por “*saber lo que significa sentirse rechazado*” (Diario de Campo, pág. 75) por los *role-play* realizados, según lo que ellos/as mismos aseguraban.

Con respecto a la Dimensión de Situaciones Realizadas, no hay cambios significativos excepto en el ítem 2 y en el ítem 10. Respecto al ítem 2 “He insultado en el recreo”, sube de un 61,5% a un 76,9% convirtiéndose así en la situación realizada más frecuente. Como se ha afirmado unas líneas más arriba, según Diario de Campo, no reconocieron insultar más frecuentemente en ningún momento sino que algunos/as aprendieron a identificar palabras y expresiones como insultos cuando antes no lo categorizaban así (Diario de Campo, pág. 85).

Por otro lado, respecto al ítem 10 “Si quiero conseguir algo de un compañero/a, le pido algo a cambio”, se observa que sube de un 23% a un 34,6%, aunque sigue siendo una de las situaciones menos frecuentes. De hecho, es curioso que el ítem “He dejado de jugar con algún compañero/a” haya subido del 50% al 60%, considerando que este el tipo de resorte que usarían los niños/as si el compañero/a no hace o no da lo que se le requiere. A pesar de la importancia que tiene este chantaje social, había un pequeño grupo que no lo consideraba negativo, sino que veían que para formar parte de un grupo o pandilla, debes actuar de una manera parecida y “*que si no hay más niños/as para jugar*” (Diario de Campo, pág. 79). Quizás sean algo pequeños/as para entender el concepto de presión social, pero sería fundamental tratar este tema durante el tercer ciclo para desarrollar actitudes que impidan este tipo de agresividad social.

Destacar que los ítems relacionados con agresiones físicas directas bajaron levemente, lo que se considera positivo.

Por último, en lo relativo a la Dimensión Comportamiento ante Situaciones, no hay cambios significativos excepto en el ítem 1. Dicho ítem “Si tienes algún problema,

¿se lo dices al profesor/a?” ha bajado del 96,2% al 92,4% aunque sigue siendo el comportamiento más frecuente ante las situaciones de agresividad. Se recoge en el Diario de Campo, ante las razones de esta pequeña bajada, que hay algunos sujetos que creen que pequeños conflictos que antes enseguida iban a contarla para que el profesor/a los resolviera, saben resolverlo solos sin “meterse en líos” (Diario de Campo, pág. 81). Se habló con ellos/as sobre la distinta gravedad que pueden tener las situaciones pero se acordó que si creían tener herramientas no agresivas para resolver pequeños conflictos como una broma pesada o un empujón en la fila, “se consideraría positivo para su autonomía y madurez” (Diario de Campo, pág. 82).

Por otro lado, también se han analizado y valorado los resultados obtenidos gracias al Test Bull-S respecto a la posición sociométrica de los individuos de la muestra, la dinámica *bullying* encontrada y otros factores situacionales (véanse Figuras 38 a 42 y Tablas 34 a 38).

Los resultados respecto a la Posición Sociométrica de los individuos de la muestra no han cambiado prácticamente en nada. Esto incluye el nivel de cohesión del grupo, que sigue manteniéndose en el 9%. Obviamente, es complicado cambiar el nivel de cohesión de un grupo al cabo de seis años juntos en tan solo unos meses. Para mejorar esta cohesión, se deberían trabajar más las relaciones de grupo y las habilidades sociales dentro de la escuela lo antes posible, de modo que la cohesión grupal facilite un clima de confianza que afronte las situaciones de agresividad de una manera más coherente y natural.

En cuanto a la Dinámica *Bullying* encontrada, sí hay diferencias importantes a resaltar en cuanto a los individuos identificados. El grupo sigue considerando fuertes a los individuos 9, 18 y 12 aunque se añade el sujeto 14. Se sigue considerando cobarde al alumno 13 pero se añade el alumno 20. En el apartado de sujetos definidos como agresivos solo se mantiene el 18, mientras que salen de la nominación los alumnos 14 y 13 y entran los alumnos 7 y 5. Bajan considerablemente el número de víctimas identificadas, ya que queda como sujeto único el 4, saliendo de la lista el 13 y el 21. Los alumnos/as considerados víctimas provocadoras son los alumnos 18 y 14 que se

mantienen mientras que se añade el sujeto 7, a la vez que salen de dicha lista los sujetos 19 y 22. Por último, los sujetos considerados como a los que se les tiene manía sí se han mantenido, siendo los alumnos 7, 13, 14 y 22.

Se puede destacar que hay varios sujetos que se repiten en varias categorías. El alumno 18 es considerado fuerte y víctima provocadora a la vez. Los alumnos 7 y 14 son considerados víctimas provocadoras y que se les tiene manía. El alumno 13 es considerado cobarde y que se le tiene manía.

De los cambios mencionados, destacar el bajo número de víctimas identificadas después de la intervención, lo que se considera positivo. Señalar que los niños/as destacados antes de la intervención se les siguió más individualmente durante ella, sobre todo, a los sujetos considerados agresivos y a las consideradas víctimas, tanto provocadoras como identificadas, valorando de forma positiva que solo permaneciera en la nominación un sujeto de cada categoría.

Por último, se analiza la Dimensión Aspectos Situacionales que nos da información extra sobre el dónde y el cómo de las situaciones de agresividad estudiadas. En cuanto a la forma de las agresiones, aunque los porcentajes difieran, el orden de las variables ha permanecido igual antes y después de la intervención. Es decir, las formas más habituales de agresión que distinguen los individuos de la muestra son los insultos y amenazas, a continuación, el rechazo social, seguido por el maltrato físico, quedando en último lugar, otras formas identificadas por la muestra, según nuestro Diario de Campo, como bromas, motes, malos modos o pequeñas agresiones “sin querer” (Diario de Campo, pág. 10). Destacar que todas las formas de agresión han bajado en favor de los insultos y amenazas que han subido del 42,3% al 61,5%. Ya se ha nombrado anteriormente la diferencia en la percepción de la agresividad verbal, por lo que no se reiterará la explicación.

Respecto a los lugares donde se producen las agresiones, el sitio que muestra más frecuencia sigue siendo el patio, seguido por otros lugares identificados por la muestra, según Diario de Campo, como gimnasio y portón de entrada-salida (Diario de

Campo, pág. 15). Mencionar que aumenta como lugar de agresiones, los pasillos que sube desde un 0% a un 11,5%. Se intuye que esta subida de los pasillos como lugar de agresiones tiene que ver con la subida de las agresiones en la fila, ya que en los pasillos es donde se forman dichas filas. El sitio menos frecuente sigue siendo el aula de referencia que incluso mantiene su bajo porcentaje de ocurrencia (3,8%).

En lo referente a la frecuencia de la percepción de las situaciones de agresividad, se concluye que la gran mayoría la percibe una o dos veces por semana (53,8%). A continuación, están los que la ven a diario que se mantiene en un 23,1% y las que la aprecian rara vez que sube de un 11,5% a un 23,1%. Estos últimos datos se consideran positivos, ya que la muestra distingue menos frecuencia en las situaciones de agresividad.

A continuación, se estudiará la percepción que tiene la muestra de la gravedad de las situaciones de agresividad que distinguen. La mayoría percibe que las situaciones son bastante graves aunque el porcentaje baja de 42,3% a 34,6%. Hay una mayor proporción que las entiende como muy graves después de la intervención, ya que sube del 15,4% al 30,8%. Se mantiene el porcentaje de muestra que encuentra la situación regular de grave (26,9%) y baja del 15,4% al 7,7% el porcentaje de la muestra que señala como poco o nada graves estas situaciones. Se considera positivo el aumento de la concienciación en las situaciones de agresividad escolar y que los mismos sujetos sigan una actitud de tolerancia cero hacia todo tipo de violencia implícita o manifiesta.

Para terminar con esta valoración de cambios observados, se estudiará la percepción de seguridad que tiene la muestra dentro del centro escolar. La mitad de la muestra (50%) se encuentra muy segura en el centro escolar, proporción que ha subido levemente desde el 46,9% que había antes de la intervención. A continuación, se encuentran los que se sienten regular de seguros que representan el 26,7% de la muestra, algo más alto que el 19,2% que se detectó antes de la intervención. Han bajado del 19,2% al 15,4% los individuos que se encuentran bastante seguros. Igualmente, también ha bajado la proporción que se encuentra poco seguro en el centro escolar de 15,4% a 7,7%. Este ítem parece especialmente interesante ya que, en conversaciones con la

muestra recogidas en el Diario de Campo (Diario de Campo, pág. 43), demuestran que prefieren venir seguros para poder *“estar cómodos y concentrados en el centro escolar”*.

Una vez expuestos los cambios resultantes con ayuda de la observación participante y el Diario de Campo, se pasará a la discusión de resultados, donde se comentarán los resultados obtenidos en relación a las preguntas de investigación y a los objetivos, relacionándolos, cuando sea necesario, con otras investigaciones precedentes sobre este tema de estudio.

CONTENIDO

CAPÍTULO 10: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

10.1. En relación a las preguntas de investigación

10.2. Respecto a los objetivos

10. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de este trabajo, que se discuten a la luz de los trabajos precedentes del mismo ámbito, los cuales han sido revisados en la fundamentación teórica. Se exponen, en primer lugar, los referidos a las preguntas de investigación planteadas y, posteriormente, las relacionadas con los objetivos perseguidos.

10.1. EN RELACIÓN A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, se tratará de responder a las preguntas de investigación surgidas en el planteamiento del diseño de investigación, según los hallazgos encontrados en el proceso de investigación, tanto teórica como empírica.

PI – A través de cuestionario CEVEIP (Albaladejo, 2011), ¿se obtendrán datos que permitan profundizar en las situaciones de agresividad entre iguales de la muestra? ¿De qué tipo serán: sexo, edad, rol desempeñado (espectador/víctima/agresor), lugares en que se dan estas situaciones, tipo de violencia, nivel de incidencia, ...?

Este cuestionario se usó dos veces, antes de la intervención para el análisis de las necesidades y después de la intervención para la valoración de la intervención. En ambas ocasiones se obtuvieron datos muy significativos.

Respecto al sexo, aunque las necesidades estuvieron muy igualadas, hubo algunas diferencias a destacar. En primer lugar, la agresividad verbal era mayor en chicos cuando se encontraban en espacios sin la supervisión directa del profesorado. Se llegó a la conclusión de que el tipo de actividades que realizaban mayoritariamente los niños en el recreo favorecía este tipo de agresividad, por lo que se vio necesario introducir la relajación como parte de la intervención. También hubo discrepancia respecto al sexo en la comunicación de los problemas a las familias, ya que los niños tendían a comunicar con menor frecuencia que las niñas. Esta necesidad se intentó

satisfacer a través de charlas con las familias y los niños sobre la confianza en las personas que nos quieren.

En la recogida de datos después de la intervención estas dos diferencias se mantuvieron, por lo que se escogieron vías de acción que afectaban a todo el centro, siguiendo un modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979) como marco de referencia, aunque cambiar estas diferencias niños-niñas es una tarea harto complicada, ya que las actividades y expectativas propias de cada género influyen en el comportamiento desde muy corta edad.

En relación al papel que desempeña cada uno, con el CEVEIP se llegó a averiguar quién podía ser espectador, víctima y agresor por el número y tipo de Situaciones Vividas, Presenciadas y Realizadas, de modo que se concluyó que había de los tres tipos en el aula y que, siguiendo los modelos de intervención actuales, era necesario actuar de cara a los tres grupos pero, principalmente con los espectadores, ya que depende, en gran medida, de ellos, el mantenimiento o no de las situaciones de agresividad y violencia. No hubo grandes cambios en la recogida de datos después de la intervención respecto a este cuestionario, considerando más útil la información sociométrica a este respecto.

Respecto a los lugares en que se dan estas situaciones, se identificaron claramente en ambas recogidas de datos como los que están fuera del aula y de la supervisión directa del profesorado, es decir, patio de recreo y pasillos. Esto parece mostrar la consciencia que tiene el alumnado de que los actos violentos son negativos y, por tanto, punibles, por lo que intentan llevarlos a cabo en los sitios más discretos.

En cuanto al tipo de violencia, también en ambas recogidas se concluyó que las agresiones más frecuentes eran las verbales, en primer lugar, y las físicas, tanto directas como indirectas, en segundo lugar.

Por último, el nivel de incidencia resultante se estudió según viene estructurado en las dimensiones correspondientes del cuestionario, es decir, Situaciones

Presenciadas, Situaciones Vividas y Situaciones Realizadas, dejando la información dada por el Comportamiento ante Situaciones para otras conclusiones. En Situaciones Presenciadas, el nivel de incidencia estuvo de media en torno al 70% tanto antes como después de la intervención. En Situaciones Vividas, el nivel de incidencia estuvo de media en torno al 50% tanto antes como después de la intervención. En estas dos primeras dimensiones hubo una pequeña subida en relación al antes y después de la intervención. Según las observaciones recogidas en el Diario de Campo, no se detectó un aumento de las situaciones violentas en sí, sino un aumento en la concienciación y definición de las situaciones que hacía que algunas palabras o actos que los niños/as no consideraban agresiones antes de empezar a intervenir, sí lo asimilaban como tales después de la intervención. Sí que hubo un ligero descenso en las Situaciones Realizadas, estando el nivel de incidencia en torno al 40%.

Por tanto, se puede afirmar que esta pregunta se responde afirmativamente, al obtener datos significativos relativos a las situaciones de agresividad entre iguales gracias al CEVEIP.

P2 – A través del Test Bull-S (Cerezo, 2002), ¿se obtendrá información del clima de convivencia que hay en el aula de la muestra? ¿Se podrá profundizar en las redes de relaciones, tales como: quiénes son más aceptados, quiénes son excluidos...?

Este test sociométrico se usó dos veces, la primera vez antes de la intervención para aportar datos que ayudaran a la detección de necesidades y la segunda vez, después de la intervención para la valoración de los cambios detectados.

Uno de los datos fundamentales que aportó este test fue el nivel de cohesión del grupo, que tanto antes como después, fue de un 9%. Es decir, a pesar de la intervención, el nivel de cohesión no subió. Este hecho puede ser debido al momento tardío en que se ha intervenido, es decir, no parece posible cambiar el nivel de cohesión de un grupo que lleva seis años juntos en solo unos meses. Parece más positivo intervenir en la

conciencia de grupo a partir del momento en que se constituye y de un modo más regular.

Otro dato muy interesante para el diseño del estudio fue el identificar a varios alumnos y alumnas como fuertes, cobardes, agresivos, víctimas, víctimas provocadoras, y a los que se les tiene manía. Esto permitió trabajar con ellos/as de un modo más individualizado, principalmente con los identificados como víctimas y agresores, y con el alumnado repetido en varias categorías, dejando registradas más observaciones sobre sus actuaciones y reacciones en nuestro Diario de Campo. Destacar que después de la intervención, solo permaneció la nominación de un sujeto en cada categoría, lo que se consideró positivo, al ayudar al alumnado a nominar con más criterio.

Por último, los aspectos situacionales que aporta el test ayudaron a centrar la atención de un modo más concreto en algunos datos esenciales. En primer lugar, apoyó el dato del CEVEIP de que la agresividad verbal era la más frecuente en el aula. Aunque discrepó con él poniendo en segundo lugar, la agresividad social, en forma de rechazo, en lugar de la agresividad física. También apoyó los lugares donde se producían las agresiones como los que estaban fuera de la supervisión directa del profesorado. Aportó datos sobre la frecuencia de las agresiones que, en este caso, no era demasiado frecuente, al ocurrir una o dos veces por semana. Asimismo, transmitió la percepción del alumnado sobre la gravedad de estas situaciones de violencia escolar y la seguridad con la que encontraban en el centro.

Por tanto, se puede afirmar que esta pregunta se responde afirmativamente, al tener todos estos relevantes datos aportados por los instrumentos escogidos en el Diseño de esta investigación.

P3 - ¿La agresividad física condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?

En primer lugar, la respuesta a esta pregunta se basa en la incidencia de Situaciones Presenciadas y Vividas en cuanto a agresividad física, acorde al CEVEIP.

Aproximadamente un 70% había presenciado situaciones de agresividad física tanto dentro como fuera del aula, por otro lado, aproximadamente un 40% reconoció haberlas vivido. Obviamente, son porcentajes lo suficientemente altos para creer que muchos de estos alumnos/as han podido experimentar sentimientos y emociones negativas hacia el hecho de venir a la escuela y/o hacia otros compañeros/as que identifican como agresivos o, directamente, como agresores.

Según el Diario de Campo, había días en que algunos alumnos/as solicitaban sentarse solos porque “*estaban más tranquilos*”, porque “*preferían trabajar a su aire*”, ya que había otros compañeros que “*no les dejaban trabajar*” o “*venían enfadados del recreo y lo pagaban con los demás*” (Diario de Campo, pág. 3). El hecho de que, por voluntad propia, decidan sentarse de forma individual, en lugar de en grupo, que sería lo más natural y motivador, hace pensar en el rechazo que pueden sentir hacia otros compañeros/as.

También mencionar que, según el Test Bull-S, el 42'3% del alumnado percibía el tipo de situaciones que se daban como “bastante graves” y que incluso el 15'4% se encontraba “poco seguro” en el centro escolar, por lo que la actitud negativa hacia la escuela en esta proporción de alumnado se incrementaría.

Por tanto, se puede afirmar que esta pregunta se responde afirmativamente, al haber factores directos e indirectos que sostienen la existencia de un clima de convivencia negativo en el aula al producirse situaciones de agresividad física con cierta regularidad.

P4 - ¿La agresividad verbal condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?

En primer lugar, la respuesta a esta pregunta se basa en la incidencia de Situaciones Presenciadas y Vividas en cuanto a agresividad verbal, acorde al CEVEIP. Aquí el porcentaje de alumnado que había presenciado alguna vez una situación de agresividad verbal subió hasta el 75%, mientras que también se incrementó al 57% el

porcentaje de alumnado que reconoció haber vivido este tipo de situaciones. Siguiendo la premisa anterior, se sigue la misma línea de pensamiento en esta pregunta al pensar que con tanto alumnado involucrado, es fácil que fluyan sentimientos y emociones negativas hacia los agresivos/as y/o agresores/as.

Según el Diario de Campo, todos los alumnos y alumnas manifestaron que se decían demasiadas “*palabrotas*” en el colegio y que la agresividad verbal era usada muy a la ligera y de forma desproporcionada (Diario de Campo, pág. 5 y sigs.). Es decir, se usaban motes sin pensar en cómo afectaban al receptor, ante cualquier pequeño conflicto se insultaban desmedidamente y con muy malas formas e incluso, había compañeros/as que usaban los insultos y motes como bromas pesadas. Se hallaron muchas muestras de resentimiento, principalmente en los niños y niñas con los que se usaban motes. También es significativo el número de niños/as que encontraba irritante los insultos dirigidos a sus familias, sobre todo, a sus madres, hechos que podían desencadenar fácilmente peleas físicas. Este tipo de uso del lenguaje era fuente continua de conflictos, discusiones y peleas que podían durar varios días.

También mencionar que, según el Test Bull-S, el 42’3% del alumnado percibía el tipo de situaciones que se daban como “bastante graves” y que incluso el 15’4% se encontraba “poco seguro” en el centro escolar, por lo que la actitud negativa hacia la escuela en esta proporción de alumnado se incrementaría.

Por tanto, se puede afirmar que esta pregunta se responde afirmativamente, al haber factores directos e indirectos que sostienen la existencia de un clima de convivencia negativo en el aula al producirse situaciones de agresividad verbal con bastante regularidad.

P5 - ¿La agresividad psicológica condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?

La dificultad en este tipo de agresividad radica en su dificultad para ser identificada por los propios sujetos, ya que en la mayoría de las ocasiones, solo ven su negatividad si es una situación repetida pero no en el hecho en sí.

De hecho, según las observaciones recogidas en el Diario de Campo, los sujetos no creaban una relación causa – efecto que enlazaran determinadas acciones, por ejemplo, con una disminución de la autoestima principalmente porque no identifican todavía qué es la autoestima y qué tipos de pensamientos conlleva. Por otro lado, la existencia de inseguridad y miedo no era un síntoma específico, ya que cualquier acción agresiva provoca estos sentimientos negativos en las víctimas.

Por tanto, si se entiende que los otros tipos de agresividad estudiadas (física, verbal y social) conllevan un cierto grado de agresividad psicológica por las consecuencias que tienen en la autoestima, tal y como se ha comprobado en el apartado dedicado a las consecuencias para las víctimas, se puede suponer que contribuye a que exista un clima negativo en el aula.

En conclusión, si se considera la agresividad psicológica incluida en las demás, se puede afirmar que esta pregunta se responde afirmativamente.

P6 - ¿La agresividad social condiciona un clima de convivencia negativo en un aula?

En primer lugar, la respuesta a esta pregunta se basará en la incidencia de Situaciones Vividas y Realizadas en cuanto a agresividad social, acorde al CEVEIP. El porcentaje de alumnado que manifestaba haber vivido alguna situación de agresividad social fue de aproximadamente el 28%. Es interesante destacar el porcentaje de alumnado que reconoció haber realizado actuaciones agresivas de este tipo, por la consciencia e implicación que entrañan. Aproximadamente, un 30% del alumnado

reconoció haber llevado a cabo este tipo de actuaciones. Este tipo de agresividad que conlleva el aislamiento de uno/a respecto al grupo, es uno de los pilares para el clima de convivencia. A pesar de que el porcentaje no fue tan alto como en la agresividad física y verbal, implicó a más de una cuarta parte de la muestra, por tanto, se deduce que existían sentimientos y emociones negativas de las víctimas hacia sus agresores/as.

Según el Diario de Campo, sobre este tema, los niños/as afirmaban que era “*cosa de niñas*” y algunas así lo admitieron (Diario de Campo, pág. 79). Se observó que en la clase hay tres niñas con perfil de líder, cada una con varias niñas que las siguen a todas partes. Se producían pequeños y grandes conflictos cuando no seguían las indicaciones de la líder: jugaban con otras niñas, hacían alguna crítica,... Estos eran los detonantes principales de esas actuaciones de agresividad social.

Según el Test Bull-S, el rechazo social era una de las formas más comunes de agresión (38,4%), por otro lado, el 42’3% del alumnado percibía el tipo de situaciones que se daban como “bastante graves” y que incluso el 15’4% se encontraba “poco seguro” en el centro escolar, por lo que la actitud negativa hacia otros compañeros/as en esta proporción de alumnado se incrementaría.

Por tanto, se puede afirmar que esta pregunta se responde afirmativamente, al haber factores directos e indirectos que sostienen la existencia de un clima de convivencia negativo en el aula al producirse situaciones de agresividad social con cierta regularidad.

P7 - ¿Se pueden diseñar propuestas que prevengan y corrijan las situaciones de agresividad física, verbal, psicológica y social en un aula?

No hay dudas de que esta pregunta se responde positivamente, gracias, sobre todo, a lo investigado en los capítulos cuatro y cinco, donde se profundiza en las investigaciones realizadas en Europa, que progresivamente se han implicado más en la

intervención, y se exponen los diferentes modelos, estrategias y ámbitos de intervención.

Tal y como aconsejan las recomendaciones de algunas de las investigaciones más importantes en España (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Ortega, 1997, 1998), las intervenciones realizadas se deben encaminar, no sólo a atender a los protagonistas de las acciones violentas, sino en general a la formación de todo el alumnado y, a la vez, a todos los sectores de la comunidad educativa, procurando un nivel primario de intervención (Avilés, 2003). Por otro lado, la dirección que están tomando las intervenciones traspasan las barreras de la escuela, implicando a otros agentes sociales del entorno, siguiendo un modelo ecológico de intervención.

Podemos ejemplificar estas recomendaciones, exponiendo los resultados positivos de los dos programas de intervención más importantes expuestos en el apartado 5.3.

El Proyecto Olweus, empezando por el más conocido, produjo una reducción del 50% de los problemas de agresores y víctimas en los dos años siguientes a su aplicación (Olweus, 1998). Además, en los centros donde se implementó, se observó una destacada mejora en diversos aspectos del “clima social” de la clase, como un mejor orden y disciplina, unas relaciones sociales más positivas y una actitud más positiva hacia el trabajo académico y la escuela.

El Proyecto Sheffield (Smith y Sharp, 1994) también presentó sus mejoras, al afirmar que, en los centros donde se puso en práctica su proyecto, descendió el número de estudiantes que dicen sufrir intimidación de sus compañeros/as en un 20 % en las escuelas de Educación Primaria y algo menos en Secundaria. También bajó el número de estudiantes que decían haber intimidado en un 14 %. Asimismo, se incrementó hasta un 38%, el número de estudiantes que afirmaban que comunicarían si fuesen intimidados. Subió un 14% el número de estudiantes que ayudarían a un compañero/a que sufriese intimidación (en general) y un 20% en Secundaria y un 8% en Primaria el número de estudiantes que no participarían en la intimidación.

P8 – Después de implementar los talleres de prevención e intervención de agresividad entre iguales en el aula de la muestra, ¿ha disminuido su frecuencia y gravedad?

Acorde a los resultados dados por el CEVEIP después de la intervención, no hubo diferencias significativas en cuanto a Situaciones Presenciadas, Vividas y Realizadas. Solo se incrementó en las situaciones relacionadas con la agresividad verbal, lo que, según lo recogido en el Diario de Campo, tiene que ver con una mayor concienciación acaecida después de hacer los talleres, ya que algunos niños y niñas se dieron cuenta de que había palabras o expresiones que debían ser consideradas agresiones verbales y que ellos/as, en general, no la categorizaban así. Se considera positiva esta concienciación por la importancia que conlleva que distingan una agresión dentro de un conflicto.

Según el Test Bull-S, en lo referente a la frecuencia de la percepción de las situaciones de agresividad después de la intervención, se observa que la gran mayoría percibía que ocurría una o dos veces por semana (53,8%). A continuación, se encuentran los que la veían a diario que se mantuvo en un 23,1% y las que la percibían rara vez que subió de un 11,5% a un 23,1%. Estos últimos datos se consideran positivos, ya que la muestra percibió en general menos frecuencia en las situaciones de agresividad después de la intervención.

Siguiendo el mismo instrumento, la mayoría percibía que las situaciones de agresividad vistas eran bastante graves aunque el porcentaje bajó de 42,3% a 34,6%. Hubo una mayor proporción que las entendió como muy graves después de la intervención, ya que subió del 15,4% al 30,8%. Se mantuvo el porcentaje de muestra que encontraba la situación regular de grave (26,9%) y bajó del 15,4% al 7,7% el porcentaje de la muestra que veía como poco o nada graves estas situaciones. Se considera positivo el aumento de la concienciación en las situaciones de agresividad escolar y que los mismos sujetos tengan una actitud de tolerancia cero hacia todo tipo de violencia implícita o manifiesta.

Por tanto, se puede afirmar que esta pregunta se responde positivamente, aunque es cierto que las expectativas de cambio eran mayores.

P9 – Después de implementar los talleres de prevención e intervención de agresividad entre iguales en el aula de la muestra, ¿ha mejorado el clima de convivencia al desarrollarse la aceptación de todos y todas?

Para la respuesta a esta pregunta, se destacará el resultado después de la intervención de un ítem de la dimensión Situaciones Vividas del CEVEIP que aunque no haya sufrido un incremento estadísticamente significativo, sí es fundamental nombrarlo. En el ítem “Me dejan jugar con ellos/as”, el 100% de la muestra afirmó que los demás les dejaban jugar, aumentando desde el 96,2%. Esto implica un mayor grado de aceptación mutua y empatía, de hecho, según lo recogido en el Diario de Campo, se comprometieron a intentar aceptar a todo el mundo en los juegos por “*saber lo que significa sentirse rechazado*” gracias a los *role-play* realizados, según lo que ellos/as mismos aseguraban (Diario de Campo, pág. 75).

Se considera negativo para esta pregunta el hecho de no incrementarse el nivel de cohesión del grupo después de la intervención, según la información proporcionada por el Test S-Bull, manteniéndose en un bajo 9%. Según lo observado, es complicado cambiar el nivel de cohesión de un grupo al cabo de seis años juntos en tan solo unos meses. Como propuesta de mejora, se deberían trabajar más las relaciones de grupo y las habilidades sociales dentro de la escuela, de modo que la cohesión grupal facilite un clima de confianza que afronte las situaciones de agresividad de una manera más coherente y natural.

Señalar también como positivo que el número de víctimas identificadas en la Dimensión Dinámica *Bullying* después de la intervención bajó de tres a solo una que permaneció en la nominación.

Por último, se mostrará el cambio en la percepción de seguridad que tiene la muestra dentro del centro escolar, ya que se entiende que sentirse más seguros en el centro escolar, implica también una mejoría en el clima de convivencia del aula, puesto que en conversaciones con los niños/as recogidas en el Diario de Campo, demuestran que prefieren venir seguros para poder “*estar cómodos*” y con actitudes positivas hacia el centro escolar (Diario de Campo, pág. 43). La mitad de la muestra (50%) manifestó encontrarse muy segura en el centro escolar, proporción que subió levemente desde el 46,9% que hubo antes de la intervención. A continuación, se encuentran los que se encontraban regular de seguros que son el 26,7% de la muestra, algo más alto que el 19,2% que se detectó antes de la intervención. Bajaron del 19,2% al 15,4% los individuos que se encontraban bastante seguros. Igualmente, también bajó la proporción que se encontraba poco seguro en el centro escolar de 15,4% a 7,7%.

Por todos estos datos, la pregunta se responde afirmativamente, aunque también aquí había más expectativas de cambio.

10.2. RESPECTO A LOS OBJETIVOS

A continuación, se tratará de exponer en qué grado se han desarrollado los objetivos específicos de investigación sobre los que se ha centrado el presente trabajo.

- 1. Analizar los instrumentos de evaluación disponibles que exploren situaciones de agresividad entre iguales desde la perspectiva del alumnado y elegir uno apropiado para nuestra muestra.*

En el apartado 6.6 llamado “Instrumentos de recogida de información”, se hizo una búsqueda y reflexión sobre los instrumentos más adecuados para explorar las situaciones de agresividad. Para tener la máxima riqueza de datos, se escogió trabajar desde tres técnicas diferentes, por un lado, la observación participante como docente – investigadora, cuya realidad reflejaríamos en un Diario de Campo que evidenciaría, en primer lugar, los sucesos acaecidos en la implementación de los talleres pero también

las opiniones, reflexiones y conclusiones que se pudieran aportar ante dichos hechos, predominando la reflexión frente a la información. Por otro lado, desde las técnicas sociométricas, a través de un sociograma como el Bull-S, para poder estudiar las relaciones interpersonales existentes entre los miembros de la muestra; y, por último, la técnica de encuesta, a través de un cuestionario como el CEVEIP, que es capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras una recogida de datos sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida.

Para escoger los instrumentos de encuesta y sociométrico, se buscaron cuestionarios atendiendo a los siguientes criterios: que sirvieran para valorar el clima de aula en general y las situaciones de agresividad en particular, con validez y fiabilidad comprobadas, en español y destinados al alumnado de primaria. Este primer filtro dejó 21 cuestionarios que se compararon, exponiendo, aparte de los datos de autoría, el número de páginas, de ítems y las dimensiones que estudiaban (véase Tabla 19, capítulo 6).

Se escogió, en primer lugar, el CEVEIP (Albadalejo, 2011) por su simplicidad en el lenguaje usado que facilitaría la comprensión por parte del alumnado, una clara escala de valoración (Likert de 4 puntos) y su especificidad para alumnado de primaria de edad no muy elevada. También se eligió usar el Test sociométrico Bull-S (Cerezo, 2002) por las tres dimensiones fundamentales que usa para identificar la dinámica de agresión y victimización en el medio escolar.

2. *Obtener la información necesaria para conocer la frecuencia y manifestaciones del comportamiento de agresión y victimización.*

Aparte de la información obtenida por medio de la observación participante, la mayoría de la información sobre la frecuencia y las manifestaciones del comportamiento de agresión y victimización se ha conseguido a través de los otros dos instrumentos de recogida de datos.

Por un lado, el CEVEIP consta de 30 ítems conceptualmente adecuados para evaluar los tipos de violencia escolar entre iguales en edades tempranas de escolarización y su frecuencia en tres situaciones de violencia o victimización: actos presenciados, vividos o realizados. Este autoinforme se complementa con seis preguntas criterio de interés acerca de la comunicación a los adultos de referencia de los problemas ocurridos al mismo sujeto o a algún compañero/a, haciendo referencia a situaciones vividas por el escolar que responde y situaciones que presencia en los demás. Además, se encontró que la dimensión Situaciones de Violencia Escolar Presenciada identifica dos factores (física y verbal), la de Situaciones de Violencia Escolar Vividas identifica tres factores (directa, indirecta y psicosocial) y la de Situaciones de Violencia Escolar Realizadas dos factores (directa e indirecta). Por otro lado, la estructura en tres situaciones de agresión – victimización permite saber qué roles se encuentran en el aula: víctima (situaciones vívidas), agresor/a (situaciones realizadas) y observadores (situaciones presenciadas). Todos estos factores serán fundamentales para el análisis de datos y el diseño de la intervención, ya que centrará la atención en qué tipo de agresividad es más común en el aula y en qué roles son los más frecuentes.

Por otro lado, el Test Bull-S es un instrumento para la medida de la agresividad entre escolares, dirigido a todos los elementos personales que integran el grupo-aula y no sólo hacia el agresor/a y la víctima. Su aplicación permite conocer la dinámica de agresión y victimización en tres dimensiones fundamentales: detectar a los sujetos implicados en la Dimensión I que define la posición sociométrica de los integrantes del grupo; avanzar un perfil de las características psicosociales de estos sujetos en la Dimensión II que enmarca la dinámica *bullying*; y, por último, la Dimensión III informa sobre aspectos situacionales, ya que aporta información precisa sobre lugar, magnitud, frecuencia y nivel de gravedad que le atribuyen los propios escolares.

Así, es un instrumento que permite analizar y comprender el problema de la agresión y victimización en un grupo concreto de escolares, con la suficiente

perspectiva para contribuir a planificar la intervención educativa a la que va encaminada este trabajo.

3. *Identificar la naturaleza, contexto y frecuencia de ocurrencia de las situaciones de agresividad que se dan entre los niños y niñas de nuestra muestra.*

Gracias a la información obtenida por los instrumentos en los que se ha profundizado en los puntos anteriores, se concluyó que en el aula había situaciones de agresividad verbal, física, social y psicológica. Todos los instrumentos coincidieron en que la verbal era la más frecuente, aunque se enfrentaron en la siguiente, ya que, según el Test Bull-S era la social y el CEVEIP era la física. En este trabajo se considera que la psicológica es inherente a todas las demás.

Además, el contexto o lugares donde más se producían estas situaciones eran los alejados de la supervisión directa del profesorado, como los patios de recreo o los pasillos, quedando siempre en último lugar el aula.

Por último, antes de la intervención las agresiones ocurrían para la mayoría una o dos veces por semana, aunque hay quien la percibe todos los días o, en último lugar, rara vez.

4. *Analizar el patrón de situaciones de violencia escolar en 3 ámbitos: presenciado, vivido y realizado.*

Según la información obtenida del CEVEIP, en las Situaciones Presenciadas, Vividas y Realizadas, existen de todas las modalidades de violencia, aunque son más comunes las situaciones de violencia verbal, involucrándose, sobre todo, en situaciones de violencia directas. Así, se concluye que la muestra estudiada usa formas de comportamiento más directas, irreflexivas y menos premeditadas que el alumnado más mayor, estudiado en otras investigaciones (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Ortega, 1998; Piñuel y Oñate, 2005).

5. *Analizar la influencia que variables como el sexo y la jerarquía social tienen sobre la aparición y características del problema.*

En la recogida de información antes de la intervención, no hubo diferencias significativas en cuanto al sexo, excepto en dos ítems. En la Dimensión “Situaciones Realizadas”, el ítem era “He insultado en el recreo” y resultaba más alto para los niños. Según Diario de Campo, una vez detectada esta diferencia, se preguntó a los chicos por qué pensaban que los chicos insultaban más en el recreo que las chicas. La contestación prácticamente unánime fue que “*jugando al fútbol se decían muchas palabrotas*” (Diario de Campo, pág. 50). Se consideró esencial en la intervención bajar la intensidad de esa agresividad verbal, por lo que las actividades de relajación ocuparon un lugar importante. El otro ítem era “Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?” en la Dimensión “Comportamiento ante las Situaciones”, en el que los niños salían ligeramente por debajo de las niñas. Según Diario de Campo, una vez detectada esta diferencia, se preguntó a los chicos por qué no contaban sus problemas a su familia. Las respuestas fueron más diversas pero se podrían resumir en dos tipos (Diario de Campo, pág. 52 y 53): los que no querían que su familia supiera acerca de sus problemas por si pensaban que no sabían arreglárselas solo y lo que no querían que supiera acerca de sus problemas por si creían que era más grave de lo que era en realidad. Se habló con las familias en la siguiente reunión conjunta sobre este tema (Diario de Campo, pág. 71) y se programó dentro de la intervención, la confianza en los demás como un valor a fomentar.

La jerarquía social fue estudiada, principalmente, en el Test Bull-S, al conocer la posición sociométrica y la dinámica *bullying* de la clase. Se identificaron varios alumnos/as como agresivos y fuertes, características usuales de los líderes. Se hizo un seguimiento más personalizado de estos alumnos/as, concluyendo que su papel era más acentuado en situaciones de violencia indirecta, donde los agresores/as suelen permanecer en el anonimato, y en la modalidad social, al dirigir las acciones de aislamiento para que otros/as lo lleven a cabo.

6. *Describir la situación del contexto estudiado a partir de los datos aportados por los instrumentos empleados.*

El contexto se describió como una muestra formada por 13 niños y 13 niñas con un bajo nivel de cohesión grupal, a pesar de estar escolarizados juntos desde Infantil de 3 años. Aunque aparentemente es un grupo tranquilo, se descubrió que se producían todas las modalidades de situaciones de violencia: física, verbal, social y psicológica. Siendo más comunes las situaciones directas, aunque existan las indirectas. A través de los instrumentos seleccionados, se identifican agresores, víctimas, tanto identificadas como provocadoras y observadores. La mayoría parece confiar en los adultos de su entorno, como sus padres y profesores/as. Solo después del trabajo realizado, llegan a profundizar en qué es una agresión, facilitando la categorización de algunos hechos y expresiones que se producían a su alrededor. La violencia psicosocial se mostró como lo más alejado de su entendimiento, por lo que es la más difícil de prevenir o erradicar, principalmente por el apoyo de los observadores.

7. *Jerarquizar las conductas agresivas observadas para diseñar acciones específicas sobre las más frecuentes.*

Como ya se ha señalado, las conductas agresivas más frecuentes fueron las verbales (insultos, motes, gritos,...), en lo que coincidieron todos los instrumentos. Por tanto, el diseño de la intervención se orientó a erradicar este tipo de violencia. Por lo que todos los talleres tenían una tarea (*role-play*, reflexión, debate, compromiso...) relacionada con evitar esta clase de agresividad.

8. *Profundizar en las causas de las situaciones de agresividad detectadas.*

Según la información recogida y su posterior reflexión, los problemas de agresividad hallados se atribuyeron a una falta de control emocional, de habilidades

sociales y de cohesión grupal, viendo necesario también trabajar en la confianza en los demás.

9. Elaborar una propuesta para minimizar las conductas agresivas detectadas en el aula y mejorar el clima de convivencia escolar.

Los problemas hallados y las causas atribuidas sirvieron para diseñar una intervención compuesta de ocho talleres en el que se considera que se dieron respuesta a las necesidades encontradas, tal y como se expone en el apartado 8.3 (véase Tabla 32, capítulo 8), basándose principalmente en la educación emocional y habilidades sociales para lograr los objetivos propuestos.

Esta intervención demostró disminuir la frecuencia de ocurrencia de las agresiones y aumentó la percepción de seguridad del alumnado, así como mejoró el clima de convivencia de la muestra, mejorando la aceptación de todos y todas, tal y como se expone en la respuesta a las preguntas de investigación 8 y 9.

10. Implementar las tareas propuestas en nuestro taller a lo largo de 8 talleres.

Tal y como se expone en el capítulo 8, se diseñaron actividades y tareas para concretar los objetivos que respondían a las necesidades detectadas en torno a ocho talleres. Dichos talleres se llevaron a cabo de octubre de 2014 a mayo de 2015, con una frecuencia variable atendiendo a criterios de eficiencia organizativa temporal y espacial, así como a la lógica interna de las tareas, siguiendo el cronograma correspondiente (véase Tabla 33, capítulo 8).

11. Evaluar con los mismos instrumentos de detección de necesidades, la mejora o no de las situaciones de agresividad entre iguales y, en general, del clima de convivencia escolar.

Este objetivo está muy relacionado con lo expuesto en las preguntas de investigación 8 y 9. Acorde a los resultados dados por los instrumentos seleccionados después de la intervención, hubo una mayor concienciación de lo que debían considerar agresividad verbal, así como de la percepción de la gravedad de las situaciones, mostrando una actitud de tolerancia cero hacia la violencia. También se percibió menos frecuencia de ocurrencia en las situaciones de agresión, y un incremento en la percepción de la seguridad dentro del centro escolar.

Manifestaron en numerosas ocasiones que entendían mejor qué sentían las personas rechazadas gracias a los *role-play* llevados a cabo, comprometiéndose a cambiar sus actitudes hacia los demás.

Por todo ello, se considera que disminuyeron las situaciones de agresividad y se observó de primera mano la mejora del clima de convivencia del aula.

En el capítulo siguiente y último, se presentan las conclusiones del presente trabajo, en base al objetivo general que ha centrado toda la actuación, tanto en la fundamentación teórica como en la parte empírica. Se terminará exponiendo las limitaciones halladas y proponiendo algunas nuevas líneas de investigación.

CONTENIDO

CAPÍTULO 11: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y

PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

- 11.1. Conclusiones
- 11.2. Limitaciones del estudio
- 11.3. Propuestas de investigación

11. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado, se expondrán las conclusiones de la presente tesis, a partir del objetivo general que ha centrado la investigación, tanto en relación a la fundamentación teórica, como a la parte empírica.

No solo se pondrá de manifiesto los logros conseguidos, sino que en el apartado siguiente, se reflexionará sobre las limitaciones que, de alguna manera, ha definido hasta dónde se ha podido llegar. Se terminará proponiendo algunas nuevas líneas de investigación.

11.1. CONCLUSIONES

Como se ha expuesto a lo largo de las páginas anteriores, la violencia escolar es un motivo de preocupación para toda la sociedad y, en particular, para la escuela.

Este estudio partió desde la creencia que es un derecho el que los niños y las niñas puedan convivir y aprendan en un entorno seguro, sin temores. En este sentido, se parte del convencimiento de que las escuelas deben ofrecerse como espacios en los que el alumnado pueda desarrollarse lejos de la conflictividad y la victimización, por lo que deberían diseñar e implementar un plan de formación para la mejora de la convivencia y de atención a los implicados en los posibles casos de violencia escolar que puedan surgir.

Sin embargo, tradicionalmente, los estudios sobre este tema se han centrado principalmente en el análisis e incidencia de los problemas de convivencia en la etapa de Secundaria, siendo los de Educación Primaria mucho menos numerosos.

Los objetivos de este estudio perseguían profundizar en el estudio del clima de convivencia de un aula de Educación Primaria, hallando sus necesidades concretas,

diseñar una propuesta de intervención a medida de dichas exigencias y valorar posteriormente el grado de mejora.

De hecho, el objetivo general que guió la investigación en todo momento ha sido:

“Conocer y analizar el clima de convivencia escolar en una aula de 4º de primaria desde la perspectiva del alumnado, centrándonos en las situaciones de agresividad entre iguales, detectando las necesidades que presentan, para luego diseñar e implementar un taller de convivencia adecuado a dichas necesidades y, por último, evaluar la posible mejora de este clima de convivencia y la disminución de las situaciones de agresividad entre iguales”.

Parece claro que se ha dado respuesta a este objetivo general, tal y como se ha ido exponiendo a lo largo de este trabajo, concretado de un modo preciso en la discusión de resultados.

En la fundamentación teórica se trataron temas diversos, enmarcando las bases sobre la que se diseñó la investigación.

Se empezó por lo básico, es decir, definir los términos específicos usados en este estudio. En el día a día, los medios de comunicación y la sociedad en general, usan de modo indiscriminado palabras como conflicto, agresividad o violencia, siendo incluso confundidos (Cerezo, 1998; Ávila, 2013).

De hecho, a través de lo investigado, se concluyó que hay una gran pluralidad de interpretación resultante de términos tales como violencia o agresión, puesto que tienen la misma esencia: la confrontación que implica una interacción (Ortega, 1998). Se profundizó en los diferentes puntos de vista que pueden aportar distintos autores a dichos conceptos hasta concretar cuáles iban a ser las definiciones usadas en la presente tesis.

En esta investigación, se ha usado la palabra violencia como una manifestación de la agresividad fuera de control (Sanmartín, 2004), por lo que se han usado como prácticamente sinónimos. Asimismo, se ha entendido como agresión, aquel comportamiento efectuado con la intención de causar daño a otra persona como un fin en sí misma (hostilidad) o como un medio para conseguir algún otro fin (agresión instrumental) (Leyens, 1982). Finalmente, también se ha utilizado el término acoso escolar (o *bullying*) si un alumno/a es agredido o se convierte en víctima al estar expuesto/a, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno/a o varios de ellos/as (Olweus, 1998). Este mismo autor define “acción negativa” (llamada en este trabajo también como conducta agresiva) cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona. De este modo, se acotaron los significados de los términos específicos más comunes a usar durante la investigación.

A partir de aquí, se analizó el origen y desarrollo de la agresividad desde las teorías existentes. Por un lado, se analizó la evolución y el desarrollo de las conductas agresivas desde el nacimiento hasta el periodo adulto. Se partió de la idea de que la agresividad tiene manifestaciones diferentes según el momento del desarrollo evolutivo, por lo que la valoración de la presencia de un comportamiento antisocial siempre debe tener en cuenta el nivel del desarrollo del niño/a, ya que algunos comportamientos agresivos son característicos de un momento o edad y pueden parecer inapropiados en otra (Cerezo, 1998).

Siguiendo a De Bolman (1974), se centró la atención en los tipos de conductas agresivas más comunes en la edad de la muestra a estudiar (de 6 a 14 años) que son enojo, fastidio, disgusto, envidia, codicia, deseo, celos y censura. El objeto de sus conductas agresivas suelen ser sus padres, hermanos o compañeros, teniendo como finalidad ganar, competir, asegurar la “justicia” y dominar los sentimientos. Teniendo esto en cuenta, se concluyó que en los talleres con los que se iba a intervenir, sería fundamental priorizar la cooperación, el trabajo en equipo y la gestión emocional como estrategias de trabajo.

Por otro lado, se profundizó en las teorías explicativas sobre la agresividad. Una conclusión fundamental de esta parte fue ser conscientes que la psicología, sobre todo la de raíz cultural individualista, sea naturalista o ambientalista, no dispone de un modelo teórico único y comprensivo que explique cómo se instala en el ser humano la violencia interpersonal (Sanmartín, 2004). De hecho, coexisten diferentes enfoques o teorías que tratan de explicar el fenómeno de la agresividad, lo que da cuenta de su complejidad y su irreductibilidad, por lo que no se puede optar por una explicación reduccionista y circunscrita a una corriente psicológica, sino considerar las aportaciones de todas ellas en la convicción de que cada una contribuye a explicar una dimensión del fenómeno (Cerezo, 1998).

Es decir, al término de la profundización en este aspecto, se puede afirmar que no hay una única teoría que abarque el complejo fenómeno de la agresividad humana, ya que si su origen tiene múltiples causas, su abordaje debe ser multidisciplinar. Aun así, uno de los modelos más adecuados para estudiar cómo se aprende la conducta agresiva es el modelo ecológico, cuyos fundamentos han guiado el diseño de la parte empírica de este proceso.

Este modelo consta de tres niveles de análisis (Bronfenbrenner, 1979): la relación entre la persona y su ambiente, la interacción de sistemas solapados en los cuales los seres humanos se desarrollan y la calidad de dicho ambiente. Es decir, al centrarnos en la población objeto de este trabajo, el niño/a es una entidad creciente y dinámica que poco a poco va reestructurando el medio en que vive, ambiente que incluye entornos más amplios y sus respectivas influencias e interconexiones, siendo el lugar donde las personas pueden fácilmente interactuar cara a cara. Bajo esta asunción, se reconoce que los niños/as pueden estar directamente influenciados por la comunidad, por ejemplo, y no solo a través de la mediación de la unidad familiar (Feshbach, 1974; Belsky, 1980; Díaz-Aguado, 1996). Este modelo fue fundamental para el diseño de la intervención que se llevó a cabo, ya que implica que los niños/as tienen vínculos directos tanto desde las fuentes culturales en una sociedad, como desde las redes sociales o la televisión.

Así, en cualquier acto educativo, es necesario tener en cuenta la estructura individual del niño/a (microsistema), la relacional (mesosistema), social (Exosistema) y cultural y medioambiental (macrosistema). De este modo, la orientación ecológica en la intervención escolar que se ha planteado en este trabajo ha tenido como objeto la interacción del niño/a y su ambiente. Dicho niño/a está en permanente desarrollo, que se concibe como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él. Precisamente de esta manera, se puede lograr una aproximación real y completa al fenómeno de la agresividad escolar, explorando al individuo junto a todas sus variables internas y externas, psicológicas, fisiológicas, sociológicas, éticas, así como las posibles interacciones e interconexiones que surjan con los diferentes niveles del entorno, tal y como sugiere esta perspectiva ecológica.

También se centró la atención en la caracterización de la agresividad entre iguales, empezando por los actos violentos. Se investigaron diversas tipologías de diferentes autores, siendo de especial utilidad la indicada por Ovejero (2013), que añade los criterios de clasificación que se deberían usar al tratar el maltrato escolar (véase Tabla 3, capítulo 3). De este modo, el saber qué tipos de agresividad puede hallar, ayudará a orientar la búsqueda de instrumentos de recogida de información, al ser esencial que detecte, al menos, el maltrato físico, verbal y social, teniendo en cuenta que el psicológico se va a considerar presente en todas las formas, debido a la repetición de acciones que se prolongan en el tiempo y a la vejación que supone dicha reiteración (Bisquerra, 2009, 2011, 2014).

Otra conclusión fundamental del mismo capítulo fue establecer una tipología de implicados en la agresividad entre iguales. Hoy en día, el fenómeno de la violencia y el maltrato escolar se estudia como un fenómeno de grupo, en el cual la mayoría de los niños/as ejerce un papel determinado (Olweus, 1978, 1993, 1998; Pikas, 1989a; Perry, Kusel, y Perry, 1988; Mugishima, Kiyonaga, y Takahashi, 1985; Salmivalli *et al.*, 1996). Por tanto, elaborar perfiles que describan y definan a los implicados en la violencia escolar no ha resultado una tarea fácil, ya que es imposible que incluyan todos los comportamientos, situaciones, características y actitudes de dichos sujetos. Por un lado, cada uno tiene unos rasgos personales y particulares que no son comparables con

los de otro, de modo que puede haber agresores/as, víctimas y espectadores con características que no se ajusten a su perfil. Y por otro, los implicados no tienen por qué cumplir todos los aspectos de su perfil.

A pesar de esto, se analizaron múltiples investigaciones (Trianes, 2000; Cerezo y Esteban, 1992; Cerezo, 2001; Bisquerra, 2014; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Gómez-Bahillo, 2006; Ovejero, 2013; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Fernández, 1999), hasta encontrar unas tendencias globales que presentan los implicados, por lo que se puede describir un perfil global para los agresores, víctimas y espectadores en las situaciones violentas, tal y como se expuso a lo largo del capítulo tres.

Destacar como aspecto muy importante para la presente investigación el papel de los observadores que hasta ahora ha sido, sin duda, el menos analizado. Las razones de este interés son principalmente las conclusiones obtenidas en algunos estudios (Salmivalli *et al.*, 1996; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Defensor del Pueblo, 2007). En primer lugar, por los efectos perniciosos que consigue en el grupo de iguales, ya que, aunque no haya una implicación activa, se produce un efecto de insensibilización hacia la violencia, inhibición y retraimiento de ayudar y otras respuestas solidarias, que son más deseables en el afrontamiento de la violencia escolar. Y en segundo, porque el papel de los iguales es fundamental, no solo para la consecución de las situaciones violentas, sino sobre todo, para su mantenimiento, ya que precisamente la aprobación, desaprobación o pasotismo del grupo, reforzará o inhibirá la conducta del agresor/a. Esto llevó al convencimiento de intervenir en toda la muestra, y no solamente con los considerados protagonistas: agresor/a y víctima.

Siguiendo con esta perspectiva ecológica, en la que es fundamental conocer la existencia de determinados factores múltiples y variados que pueden favorecer la aparición de conductas violentas y de maltrato para, de este modo, poder intervenir de forma efectiva e incluso preventiva, se estudiaron los factores de riesgo y vulnerabilidad que tienen los implicados en la violencia escolar. Se concluyó que los agresores y víctimas tenían unos factores individuales, familiares y escolares sensiblemente

diferentes, y se indicaba que para todos los implicados (agresor/a, víctima y espectadores) se deberían añadir los factores socioculturales.

Por último, este denso capítulo resumió algunos de los efectos y consecuencias provocados en las situaciones de agresividad entre iguales en todos los implicados, ya sea por su acción, por su recepción o por su observación, al tratarse de un fenómeno grupal.

Estos efectos y consecuencias de la violencia escolar han sido el motor de una impactante concienciación de la sociedad de las últimas décadas. Tal y como se afirma en el Informe del Defensor del Pueblo (2000:9) sobre violencia escolar: *“En el último cuarto de siglo ha sido creciente la preocupación social por los actos de violencia escolar, que en algunos casos han alcanzado una gravedad tan extraordinaria que les han hecho tristemente merecedores de un amplio protagonismo informativo”*.

Esta preocupación social que suscita la violencia en los centros escolares, ha dado lugar en diferentes países a numerosas acciones e intervenciones en distintos ámbitos (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Fernández *et al.*, 1991; Gómez-Bahillo, 2006), lo que también ha sido objeto de análisis en el presente trabajo. La mayoría de estas acciones se sitúan en el propio marco escolar y, en términos generales, se pueden agrupar en dos grandes bloques: el primero, la investigación epidemiológica de la gravedad del fenómeno por medio de distintos procedimientos de recopilación de información; y el segundo, el trabajo directo con todos los implicados (Del Rey y Ortega, 2001b; Olweus, 1998; Ortega, 2010).

A su vez, estas últimas acciones se llevan a cabo en dos frentes: la intervención rápida para detener el proceso y la prevención. Y, aunque con diferencias según los países, existen otras acciones que implican modificar el marco legal o la intervención de las administraciones públicas, bien sea por medio de políticas sociales, o bien por medio de políticas educativas dirigidas a conformar centros educativos en los que se promuevan relaciones interpersonales positivas (Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011; Smith *et al.*, 1999; Torrego y Moreno, 2001).

En esta investigación se han analizado tanto estudios europeos, en países tradicionalmente considerados pioneros en este ámbito o en países vecinos a España, como nacionales o autonómicos. La primera gran conclusión es que el maltrato entre iguales es un fenómeno general que produce en todos los países en que se ha estudiado. Sin embargo, los datos recogidos de estos análisis no han resultado fácilmente comparables, ya que se usan procedimientos de investigación e instrumentos de recogida de datos muy distintos entre sí. Además, en muchos casos, no han coincidido ni el grupo de edad ni el proceso de análisis de los datos.

Lo que sí han surgido son unas tendencias generales en cuanto al género, edad, tipos de maltrato y lugar en el que se producen las agresiones que podrían detallarse de la siguiente manera:

- Los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Ellos usan más la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social.
- Los problemas de violencia decrecen progresivamente a medida que aumenta la edad. El momento de mayor incidencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo a partir de aquí.
- Las formas más comunes de agresividad y maltrato son, en primer lugar, el de tipo verbal, seguido por el abuso físico y el maltrato por aislamiento social. Los casos de amenazas con armas y acoso sexual son muy raros en todos los estudios.
- En lo que hace referencia a los lugares donde tienen lugar los episodios de maltrato, en general, en primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, mientras que en la secundaria se diversifican los lugares de riesgo,

incrementándose los índices de abusos en los pasillos y en las aulas (Defensor del Pueblo, 2000).

Estas conclusiones han sido de especial importancia al plantear la Discusión de Resultados en el capítulo anterior, al poder comparar las características de las situaciones en las que estaban inmersas los miembros de la muestra con otras investigaciones de gran calado europeo y nacional.

Han sido también especialmente relevantes las conclusiones obtenidas a partir del capítulo sobre modelos, ámbitos y estrategias de intervención en violencia escolar. En dicho capítulo, se analizó y reflexionó sobre la trayectoria de cuarenta años de estudios e investigaciones sobre la violencia y el acoso escolar, que ha evolucionado desde la mera descripción hacia la intervención (Ortega, 2008a; Grañeras y Vázquez, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Esta misma tendencia a la intervención también ha ido cambiando desde la intervención directa con los implicados hasta la prevención primaria e inespecífica que se solapa con dotar al alumnado de competencias para la vida.

Es decir, en el presente trabajo se defiende, tal y como expresa Torrego (2003:26), que *“las escuelas promueven modelos de regulación de la convivencia como un conjunto integrado de planteamientos de índole educativo, que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina y convivencia”*. Para conseguir esto de un modo eficaz e integral, es necesario promover un modelo integrado de gestión de los conflictos en los que se articulen medidas para atender los conflictos desde el diálogo y la mediación a la vez de robustecer el código de normas y consecuencias con la participación activa y responsable del alumnado.

Al tratarse de un fenómeno relacional, cualquier intervención se debe construir en torno a una aproximación sistémica: debe ir más allá del agresor/a y la víctima, debe incluir a los compañeros/as y al entorno (otros alumnos/as no directamente implicados,

los profesores, los padres y también el personal de la escuela) (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Así, si la problemática de la violencia escolar se presta más a un análisis ecológico, de este modo se debe programar la intervención, tanto terapéutica como preventiva. Por tanto, la mejor alternativa ante la compleja realidad es procurar una perspectiva amplia, comprensiva y globalizadora. El modelo ecológico defendido en este trabajo favorece la comprensión de las causas y los ámbitos de actuación y auspicia un conjunto diversificado de acciones y de estrategias educativas (Tuvilla, 2004) a través de estrategias individuales, relacionales, comunitarias y de sensibilización de la sociedad.

De modo que se puede concluir que mejorar la convivencia significa afrontar un desafío globalizador en todos los microsistemas de interrelación que afectan al alumnado: familia, escuela y contexto social.

Llegados a este punto, se justifica la necesidad de usar la educación emocional como estrategia personal y grupal para hacer frente a la violencia entre iguales. El presente trabajo ha tomado como base la definición de Bisquerra (2014:101), que indica que la educación emocional es *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”*.

Estas nombradas competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007) y pueden distinguirse las siguientes: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y habilidades socio-emocionales.

Por tanto, la educación emocional es una estrategia preventiva ante la conflictividad escolar pero no exclusiva, es decir, es una competencia básica para el desarrollo integral de las personas.

El propósito principal de la educación emocional es difundir qué son las emociones y qué efectos tienen en la conducta. Esto permite concienciarse de que muchas de nuestras acciones dependen de nuestro estado emocional. Conocer las emociones principales (rabia, miedo, odio,...) permite conocerse mejor a sí mismo y a nuestras reacciones y comportamientos en cualquier momento de la vida.

Así, la metodología para trabajar la educación emocional debe ser práctica para poder desarrollar las competencias socioemocionales, transformando actitudes y conductas, tal y como se ha pretendido en el diseño de la intervención. Además es más eficaz si está basada en los conocimientos previos de los destinatarios, en sus intereses y necesidades personales y sociales y en sus vivencias directas.

También se profundizó en los múltiples beneficios que aporta la educación emocional (Bisquerra, 2001). Y si concretamos en los efectos referidos al tema que nos ocupa, el mismo autor refiere una disminución en el índice de violencia y agresiones, menor conducta antisocial, menor número de expulsiones de clase, mejora del rendimiento académico, disminución del porcentaje que se inicia tempranamente en el consumo de drogas; mejor adaptación escolar, social y familiar, etc. En resumen, la educación emocional se constituye como la estrategia ideal para prevenir, e incluso erradicar, la agresividad escolar.

Posteriormente, una vez finalizado el marco teórico, se hizo el diseño de investigación para la parte empírica de este trabajo. Dicho diseño desde el principio se posicionó como una investigación para el desarrollo y el cambio sobre la propia práctica educativa.

Teniendo en cuenta los tres paradigmas más aceptados dentro de la investigación educativa (De la Latorre, Arnal y Del Rincón, 1996; Bisquerra, 2004), el presente

trabajo se centró en el paradigma socio-crítico. Puesto que, por un lado, se ha observado una necesidad en el aula de trabajo, se ha investigado sobre ella, deduciendo cuáles son las necesidades reales y sobre ello, se ha actuado de acuerdo con estas necesidades, para poder, por último, evaluar si se ha podido mejorar la situación.

Tal y como se plantea en el paradigma socio-crítico (Popkewitz, 1988; Lukas y Santiago, 2004; Tójar, 2006), se persigue la comprensión del problema en el contexto estudiado, aunque no su validez universal, entendiéndose que la realidad es múltiple y, por tanto, puede concederse divergencias entre las distintas realidades.

Por último, con respecto al paradigma en el que se enmarca la presente investigación, concluir que docente tiene un papel fundamental, tanto como investigador (Stenhouse, 1985) como participante reflexivo de su realidad dispuesto a mejorarla (Schön, 1992).

Para obtener cualquier conclusión en la presente investigación se ha usado un proceso continuo de triangulación de técnicas y contraste de información. Según Stake (1998), la triangulación es un sistema que se emplea para conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación o para demostrar lo común de un aserto. Taylor y Bogdan (1992) componen la definición de triangulación afirmando que es la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos. Por tanto, es un método fundamental para obtener una visión más clara y profunda del escenario y las personas estudiadas, objetivo fundamental de esta investigación. Todo ello enmarcado en el paradigma socio-crítico que apoya la dialéctica entre diferentes tipos de técnicas como modo de conocer más profundamente la realidad para luego mejorarla.

Hay que destacar cómo las técnicas de observación han sido de vital importancia en esta investigación. Ya se ha indicado que la necesidad de hacer este estudio viene marcada por la observación preliminar de una necesidad. Dicha observación llevada a cabo, según el nivel de participación del observador, fue la observación participante, ya que la investigadora formaba parte del aula como tutora y docente. Según la forma de

acceso a la realidad, ha sido una observación directa, ya que se ha formado parte de esa realidad cotidiana vivida a diario. La elección de un instrumento que reflejara y registrara datos concretos antes, durante y después de la intervención fue muy clara desde el principio, siendo el Diario de Campo, una herramienta ideal para estos propósitos.

Para conseguir esta finalidad, pareció indicado usar la técnica de encuesta, ya que es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de datos sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (Martínez, 2002). De este modo, también se escogió por parecer la opción más adecuada para recoger opiniones, creencias y actitudes relacionadas con la agresividad entre iguales y la convivencia en el aula, ya los sujetos estudiados pueden manifestar lo que la investigadora desea saber de ellos de un modo eficaz.

A partir de aquí, se eligió el instrumento más usado en la investigación por encuesta: el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.

Por otro lado, se necesitaba más información sobre el clima de convivencia en el aula en general, por lo que se decidió buscar también un test sociométrico. De hecho, las técnicas sociométricas nacieron con el fin de estudiar de forma sistemática y con procedimientos estandarizados, las relaciones interpersonales que se establecen dentro de grupos pequeños (Corbetta, 2010).

Como primera conclusión, el uso de un sociograma resultó útil tanto como instrumento de diagnóstico individual, con el fin de identificar las relaciones de dominación – dependencia, de aislamiento, de afinidad y conflicto, como instrumento para revelar la estructura relacional del grupo, las redes de comunicación, la organización jerárquica informal, las vías por las cuales discurre la información, los

comentarios personales, las órdenes, etc., y como herramienta para estudiar la psicología de grupos, identificar los puntos de tensión, las estratificaciones sociales, las barreras de género o edad, etc.

A partir de aquí, y después de una búsqueda basada en unos criterios precisos, se eligieron unos instrumentos adecuados, con fiabilidad y validez demostradas, que fueron el CEVEIP (Albaladejo, 2011), un cuestionario específico para evaluar las situaciones de violencia escolar en edades tempranas, y el Test BULL-S (Cerezo, 2002), un sociograma para identificar la dinámica de agresión y victimización en el medio escolar.

Una vez obtenidos los consentimientos y permisos necesarios, comenzó la parte práctica de la investigación con el primer análisis de datos que sacaría a la luz la situación real del clima de convivencia del aula investigada y las necesidades detectadas en este aspecto.

Se recogió información en torno a diferentes tipos de situaciones y relaciones sociales, jerarquizando las conductas agresivas detectadas, siendo de especial atención el exceso de agresividad verbal existente en el aula, aunque se demostró la existencia de todas las modalidades de violencia. Por lo que la primera necesidad detectada fue la falta de conciencia y regulación emocional para poder expresar de un modo saludable sentimientos como la ira, culpa o la tristeza.

Asimismo, se observó que la mayoría de las agresiones se producían fuera del aula, por lo que era necesario trabajar con todo el grupo para su concienciación en identificar qué es una agresión, que los observadores no manifestaran una actitud pasiva, que las víctimas reaccionaran de modo idóneo ante las agresiones y prevenir las posibles actuaciones de los agresores/as. Para esta acción grupal había que profundizar en las habilidades socio-emocionales de la muestra.

La clase, a pesar de estar escolarizados juntos/as desde los 3 años, obtuvo un nivel de cohesión muy bajo (9%), por lo que el trabajo colaborativo era esencial para generar un clima de convivencia en el que confiaran y se apoyaran unos/as a otros/as.

Se detectaron algunos sujetos con perfiles de agresor/a y víctima, lo que resultó determinante en el resto del proceso a la hora de fijar más la atención en las actitudes demostradas por dichos sujetos, reflejadas en el Diario de Campo.

Por último, como última necesidad, se procuró usar materiales adecuados a su rango de edad y no sexistas, teniendo en cuenta que hubo dos ítems en los que hubo diferencias entre niños y niñas, tal y como se explica en el apartado 7.4.

Se profundizó reflexivamente en cómo intervenir en estas necesidades detectadas, persiguiendo el objetivo general de la investigación, de modo que se diseñó una intervención específica que ayudara a mejorar ese clima de convivencia. Este programa se centró en mejorar las habilidades socio-sociales del alumnado y desarrollar sus competencias emocionales a lo largo de ocho meses.

El programa de intervención se tituló “Nos tratamos bien” y partiendo de unos objetivos específicos que respondían de un modo realista y eficaz a las necesidades detectadas (véase Tabla 32, capítulo 8), se diseñaron ocho talleres, cada uno con varias tareas. Dichas tareas se planificaron e integraron perfectamente en las actividades escolares habituales de la muestra.

Como conclusión general del diseño de los talleres, señalar que la elección de la metodología y su materialización en las tareas fue esencial para desarrollar los objetivos propuestos. Fue una metodología vivencial, es decir, se partió de situaciones y materiales cercanos a los destinatarios/as del programa. Se destacará una de las técnicas de dinamización grupal que, según el Diario de Campo, más les motivó y les permitió reflexionar sobre sus actos: el *role-play*. A través de estos ensayos de conducta, pudieron poner en práctica competencias emocionales como la empatía y manifestar de forma saludable sentimientos negativos como la ira. Además, siguiendo el modelo

ecológico por el que se aportó desde un principio, se ha contado con la colaboración del Equipo Docente, procurando coordinar las actuaciones llevadas a cabo, así como la cooperación con las familias, de modo que estuvieran informadas y pudiesen apoyar el proceso en un clima de confianza.

Después de su implementación, se volvió a recabar información, usando los mismos instrumentos que en el primer análisis de datos, y se consideró que las situaciones de agresividad entre iguales habían disminuido y que el clima de convivencia del aula había mejorado.

Se consiguió mejorar la concienciación sobre el concepto de agresión, al producirse algunos tipos de hechos que hasta ese momento no habían categorizado como agresión verbal, física o social. Asimismo, según las conclusiones obtenidas, el grado de aceptación mutua y empatía también se incrementó. Apuntar que se observó que aprendieron a resolver pequeños conflictos muy frecuentes en la dinámica escolar de un modo pacífico, sin tener que recurrir a la ayuda externa de otra persona.

De la misma forma, el número de alumnos/as con perfil de víctimas identificadas bajó de modo considerable, valorando de modo muy positivo que solo permaneciera en la nominación hecha en el Test BULL-S, un sujeto de cada categoría.

El número y frecuencia de agresiones, físicas principalmente, bajó, del mismo modo que la percepción de gravedad de las situaciones de agresividad que distinguían. Apreciando una actitud de tolerancia cero hacia todo tipo de violencia directa o indirecta.

Además, destacar como mejoras importantes, la subida en la percepción de seguridad en el centro escolar y la unanimidad de la muestra al manifestar que jugaban todos juntos/as.

Sin embargo, es necesario señalar que las expectativas de cambio eran bastante mayores, en comparación con los esfuerzos realizados y la implicación demostrada por

los participantes. Se esperaba, por ejemplo, que subiera el nivel de cohesión grupal o reconocieran realizar menos agresiones verbales.

Por otro lado, fue preciso acordar medidas de carácter ecológico que implicaran al resto del alumnado del centro o a otros agentes educativos como, por ejemplo, bajar el nivel de agresividad verbal en los recreos gracias a un “día sin pelota” o trabajar sobre la perspectiva de género en el marco del Plan de Igualdad del centro.

En esto, sin duda, influyó de forma notable las limitaciones intrínsecas a este trabajo, de las que tratará el siguiente apartado.

A pesar de ser muy conscientes de estos resultados, se considera muy positiva la aportación de este trabajo, no tanto como un programa a generalizar, sino por la contribución realizada a las vidas de los sujetos de la muestra.

Sin duda, el hecho de proporcionar a estos 26 niños y niñas herramientas interpersonales y sociales con las que puedan hacer frente a situaciones negativas de un modo más equilibrado y positivo, el sentir que, de alguna manera, se ha apoyado a las víctimas que pueda haber en el aula, que se ha hecho que los agresores/as se pongan en el lugar de sus víctimas y que se ha favorecido que los observadores no contribuyan al mantenimiento de situaciones reiteradas de violencia, así como que todos reflexionen sobre las consecuencias de sus acciones, ha tenido, tiene y tendrá consecuencias positivas, reales y efectivas a lo largo de su vida.

11.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una vez concluida esta experiencia investigadora, es el momento de hacer una reflexión sobre el proceso seguido a fin de dejar constancia de las limitaciones encontradas durante su desarrollo y, a ser posible, mejorarlas en futuros estudios.

La aparición de obstáculos y dificultades a lo largo de su ejecución forman parte del proceso, que obviamente se intentan tener presente y resolver en la medida de lo posible.

Como principal limitación de este trabajo, se destacará el tamaño reducido de la muestra (26 niños y niñas). Parece claro que cuanto menor es la muestra, menores también son las posibilidades de generalización de sus resultados. Sin embargo, hay que defender la utilidad del protocolo seguido como ejemplo para avanzar en la investigación práctica en el aula por parte del profesorado en un tema tan relevante como la convivencia escolar. También señalar que, en ningún momento, fue intención de este estudio generalizar los resultados, al ser un estudio de un caso concreto, partiendo de un modelo autorreflexivo y ecológico enmarcado en el paradigma sociocrítico, con la intención de la transformación positiva de la pequeña muestra con la que se ha trabajado.

Por otro lado, se podría calificar como limitación uno de los instrumentos utilizados (CEVEIP) en la recopilación de datos, ya que es de reciente creación, y aunque tiene validez y fiabilidad demostradas, aún arroja pocos datos de otros estudios para contrastar comparativamente.

Asimismo, debe considerarse una limitación de este estudio el carácter no voluntario de la realización de los cuestionarios, inducidos por el contexto de aplicación: el aula principal de clase. Aunque ninguno de los sujetos se negó a responder al conjunto de instrumentos utilizados, se percibieron expresiones de cansancio (Diario de Campo, pág. 4 y 84). Al igual que con la mayoría de los cuestionarios de auto-informe relacionados con respuestas que conllevan aspectos de deshabilidad social, siempre se puede considerar como un impedimento para que las respuestas sean lo más sinceras posible, especialmente teniendo en cuenta la naturaleza socialmente sensible de las preguntas formuladas. Todo esto, se vería muy acrecentado por el hecho de que la investigadora forma parte de la dinámica habitual de la clase, y había cierta seguridad de que aparecería sesgo al querer mantener ocultas las acciones realizadas, principalmente. Toda esta situación se intentó evitar, asegurando el

anonimato a la muestra, de modo que ellos/as supieran que no se iba a saber de quién era cada auto-informe. Por el contrario, como ventaja al aplicarlo directamente, el resto de las condiciones de aplicación fueron las idóneas.

Es esencial también reflexionar sobre las limitaciones inherentes a las técnicas cuantitativas, en general, y a la técnica de encuesta con cuestionarios, en particular. Así, variables tales como la motivación de los participantes, su bagaje educativo y cultural, la construcción de los ítems, el formato de respuesta o el protocolo de recogida y análisis de datos han podido influir en los resultados. Se ha pretendido suplir estas limitaciones, intentado conservar un clima de aula respetuoso y tranquilo, así como elaborando un Diario de Campo lo más detallado posible que permitieran una triangulación de técnicas lo más válida y fiable posibles. Sin duda, superar este tipo de limitaciones metodológicas permitiría conseguir una visión más precisa y clara del fenómeno de la agresividad escolar.

En el ámbito de la investigación, se espera que la continuación de estudios relacionados con este fenómeno dé lugar a una mayor concienciación de su existencia y a la definición de medidas para prevenir las consecuencias negativas que ello conlleva.

Además, a pesar de estas limitaciones, este estudio ha contribuido a un conocimiento cada vez mayor sobre el fenómeno de la agresividad entre iguales en las escuelas, mediante la elección de instrumentos para la detección de necesidades psicosociales y sociocognitivas que pueden influir en la aparición de comportamientos asociados con la agresión y victimización escolar, y con el diseño de una propuesta de intervención compatible con la actividad habitual de un docente, que puede ayudar a prevenir y erradicar la aparición de estas conductas.

Por tanto, la meta que se ha perseguido no es un fin en sí mismo, sino que se asume como un estímulo para futuras investigaciones, con comparaciones y confrontaciones desde otras perspectivas, de manera que se pueda lograr una mejor y más completa comprensión de la violencia escolar.

11.3. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez conocidas y asumidas estas limitaciones, se procederá a la presentación de algunas líneas de estudio que se podrían seguir en futuras investigaciones, dando así continuidad a este trabajo.

La primera gran aportación sería ampliar la representatividad de la muestra, estandarizando el protocolo de detección de necesidades. Sería interesante implicar a la Consejería de Educación de Andalucía, a través de los Gabinetes de Convivencia de cada Delegación Provincial para que pudieran participar el mayor número posible de centros de Primaria.

Como sugerencia, sería relevante aumentar los métodos usados en este estudio, aplicando un protocolo más personalizado de investigación con el fin de explorar la información de un modo más cualitativo. Podría ser útil introducir una entrevista semi-estructurada aleatoria a un porcentaje limitado de la muestra con el fin de obtener información más detallada acerca de lo que lleva a los niños y niñas a participar en el fenómeno de la agresión e intimidación, así como recabar información sobre las variables relacionadas con su personalidad y comprender cómo esto afecta a dicho fenómeno.

Asimismo, para los estudios en cursos mayores (5º y 6º de Primaria y Secundaria), es fundamental incluir el cyberbullying como nueva y creciente forma de acoso a través de las TIC en general, y de las redes sociales y mensajerías instantáneas en particular.

Este trabajo además se beneficiaría de una investigación longitudinal, lo que podría aclarar la etiología de convertirse en un agresor y/o víctima de acoso escolar entre iguales en las escuelas. Un estudio longitudinal para acompañar a los mismos estudiantes durante un período de tiempo, en futuras investigaciones, podría desarrollarse para evaluar diferentes comportamientos de víctimas, agresores y observadores.

Por último, obviamente, cuanto más implicados intervengan en la recogida de información, más enriquecedores serán los hallazgos, por lo que sería interesante, por un lado, recoger información de las familias y del resto del profesorado de forma sistemática y, por otro lado, abrir una línea de investigación que trabaje en su formación específica para la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de las habilidades sociales y la educación emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Y

MATERIAL AUDIOVISUAL

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1981). *Diccionario Enciclopédico Salvat Universal (15ª ed.)*. Barcelona: Salvat.
- AA.VV. (2012). *Nuevo diccionario escolar de la lengua española Santillana*. Madrid: Santillana.
- Aber, L., Allen, J., Carlson, V. y Cichetti, D. (1989). The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. En D. Cichetti y V. Carlson (eds.), *Child maltreatment* (pp. 579-620). Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Ahmad, Y. y Smith, P.K. (1990). Behavioural measures: bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, July, 12, 26-27.
- Ainsworth, M. (1980). Attachment and child abuse. En G. Gerbner; C. Ross, and E. Zigler. (eds.), *Child abuse. An agenda for action* (pp. 35-47). Nueva York: Oxford University Press.
- Ainsworth, M.D. y Bell, S.M. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 1. Madrid: Alianza.
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria*. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
- Almeida, A.M. (1999). Portugal. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 174-187). Londres: Routledge.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar- Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 59-83.

- Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez (coord.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnau, J. (1989). Metodología de la investigación y diseño. En J. Arnau y H. Carpintero (Eds.), *Historia, teoría y método*. En J. Mayor, y J. L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General* (Vol.1) (pp. 581-616). Madrid: Alhambra Universidad.
- Arnau, J. (1990). Metodología experimental. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez (coord.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arora, C.M. y Thompson, D.A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Education and Child Psychology*, vol. 4 (3 – 4), 110-120.
- Atlas, R. y Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92 (2), 86-99.
- Ávila, J.A. (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Avilés, J.M, (2002). *PRECONCIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: JMAM.
- Avilés, J.M. (2003). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Nueva York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. En R.G. Geen y E.I. Donnerstein (eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews*, vol. 1 (pp. 1-40). Nueva York: Academic Press.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Grusec, J.E y Menlove, F.L. (1966). Observational learning as function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37, 499-506.
- Bandura, A. y Mischel, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 698-705.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1984). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la Delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A. y Walker, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York: Ronald Press.
- Baron, R.A. (1977). *Human Aggression*. Nueva York: Plenum
- Basalisco, S. (1989). Bullying in Italy. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*. Londres: David Fulton Publishers.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression. A social psychological analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences and control*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.

- Berkowitz, L. y Rawling, E. (1963). Effects of film violence on inhibitions against subsequent aggression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 405-412.
- Bernal, A. y Velázquez, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Besag, V. (1991). *Bullies and victims in school*. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: DDB.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: DDB.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bjorkqvist, K. (1997). The inevitability of conflict but not of violence: Theoretical considerations on conflict and aggression. En D.P. Fry y K. Bjorkqvist. *Mahwah Cultural variation in conflict resolution* (pp. 9-23). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. Londres: Penguin.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Vol. 3: Loss, sadness, and depression*. Londres: Hogarth.
- Bowlby, J. (1985). The role of childhood experience in cognitive disturbance. En M. J. Mahoney y A. Freeman (eds.), *Cognition and psychotherapy* (pp. 181-200). Nueva York y Londres: Plenum Publishing Corporation.

- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C. y Fondón, M. (2000). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw – Hill.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendships, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101 -1111.
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. Nueva York: Wiley.
- Byrne, B.J. (1987). *A study of nature and incidence of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school for boys*. (Tesis inédita de doctorado). Dublín: Trinity College.
- Byrne, B.J. (1994). Bullies and victims in school settings with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.
- Byrne, B.J. (1999). *Ireland*. En P.K. Smith, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.): *The Nature of School Bullying. A crossnational perspective*, (pp. 112-128). Londres: Routledge.
- Carbonell. J.L. (Dir.) (1999). *Programa para el Desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los Malos Tratos. Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Caron, J. (1992). *An Introduction to Psycholinguistics*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Casler, L. (1968). Perceptual deprivation in institutional settings. En G. Newton y S. Levine (Eds.), *Early experience and behavior*. Illinois: Thomas.
- Cerezo, F. (1994). El test BULL. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica: propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2000). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (1).
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2002). *El test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 106-114.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). El fenómeno Bully-victim entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol. XIV, 2, 131-145.
- Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C. (2010). *El programa CIP. Intervención Psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Cicchetti, D. (1987). Developmental psychopathology in infancy: Illustration from the study of maltreated youngsters, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(6), 837-845.
- Cicchetti, D. (1989). How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. En D. Cicchetti y V. Carlson (eds.), *Child maltreatment* (pp. 377-431). Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Cicchetti, D. y Schneider-Rosen, K. (1986). An organizational approach to childhood depression. En M. Rutter, C.E. Izard y P.B. Read (Eds.), *Depression in young*

people: Developmental and clinical perspectives (pp. 71-134). Nueva York: Guilford.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon y N. Eisenberg (eds.): *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed.) (pp. 779-862). Nueva York: Wiley.

Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Consejo Escolar de Andalucía (2005). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer counselling schools*. Londres: David Fulton Publishers.

Cowie, H. y Wallace, H. (1998). *Peer support: A teacher's manual*. Londres: The Price's Trust.

Crittenden, P. (1992). Children's strategies for coping with adverse home environments. *Child Abuse and Neglect*, 16, 329-343.

Davitz, J.R. (1952). The effects of previous training on post-frustration behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 309-315.

Defensor del Pueblo – UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
Recuperado en julio de 2014 de:

<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo. Recuperado en julio de 2014 de: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- De la Torre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001a). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla anti-violencia (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001b). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N.K. (1970). *The Research Act in Sociology: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Londres: The Butterworth Group.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (1996). *Programas para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004a). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*.

Volumen 2. Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M.J. (2004b). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: la prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10 (2), 81-100.

Díaz-Aguado, M.J. (2006). *El acoso escolar. Claves para prevenir la violencia desde la familia.* Madrid: Comunidad de Madrid.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado en junio de 2014 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>

Diener, E. e Iran-Nejad, A. (1986). The relationship in experience between various types of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1031-1038.

Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.

Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.). *Minnesota symposium in child psychology*. NJ: Lawrence Erlbaum.

Dodge, K.A. y Crick, N.R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16 (1), 8-22.

Dodge, K.A. y Frame, C. (1982). Social cognitive bases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.

Dodge, K.A. y Newman, J.P. (1981). Based decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 375-379.

Dollard, J.; Doob, D.W.; Miller, N.E.; Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression.* New Haven: Yale University Press.

- Dorsch, F., Bergius, R., Ries, H., y Becker-Carus, C. (Eds.) (2008). *Diccionario de psicología* (8ª ed.). Barcelona: Herder.
- Echeburúa, E. (1994). *Personalidades violentas*. Madrid: Pirámide.
- Egeland, B., Erickson, M. (1987). Psychological unavailable caregiving. En M. Brassard, R. Germain y S. Hart (Eds.), *Psychological maltreatment of children and youth*. Nueva York: Pergamon Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1970). *Ethology: the Biology of Behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Elliot, M. (1991). Bully courts. En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Harlow: Longman.
- Eron, L.D. (1963). Relationship of T.V. viewing habits and aggressive behavior in children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 193-196.
- Eron, L.D. (1982). Parent-Child interaction, television violence, and aggression of children. *American Psychologist*, 37, 197-211.
- Eron, L.D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, 435-442.
- Eron, L.D. y Huesmann, L.R. (1984). The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior*, 10, 201-211.
- Eron, L.D.; Huesmann, L.R.; Lefkowitz, M.M.; Walder, L.O. (1972). Does television violence cause aggression? *American Psychologist*, 27, 253-263.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

- Fernández, I. (coord.) (2007). *Guía para la convivencia en el aula*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Fernández, I. y otros (1991). *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. Madrid: CEP de Villaverde.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives, ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Ferreira, P.J. (2009). *Acoso moral y estatuto entre pares en la escuela*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Feshbach, N. (1974). The development and regulation of aggression. En I. Dewit y W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior*. Paris: Mouton.
- Field, T. (1981). Early peer relations. En P.S. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behaviour change agents*. Nueva York: Plenum Press.
- Fonzi, A. (Ed.) (1997). *Il bullismo en Italia*. Florencia: Giunti.
- Fonzi, A., Genta, M.L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. (1999). Italy. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A crossnational perspective* (pp. 140-157). Londres: Routledge.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1930). *El malestar de la cultura*. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania, estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.

- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos. Evaluación de programas de intervención para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development: An ecological perspective*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Geen, R.G. y Donnerstein, E.I. (1983). *Aggression: theoretical and empirical reviews. Volume 1: Theoretical and methodological issues*. Nueva York: Academic Press, Inc.
- Gil, F. y León, J.M. (Eds.) (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gómez-Bahillo, C. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflictos escolares en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Grañeras, M. y Vázquez, E. (coord.) (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las aulas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Madrid: CIDE.
- Hartup, W.W. (1985). Las amistades infantiles. En J. Palacios; A. Marchesi y M. Carretero (Comp.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- Heinemann, P.P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 2.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hollander, E. (1968). *Principios y métodos en Psicología Social*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Huesman, L.R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, L.R. y Eron, L.D. (1984). Cognitive process and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 10, 243-251.
- Huesman, L.R. y Eron, L.D. (1986). *Television and the aggressive child: A cross-national comparison*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huesmann, L.R.; Eron, L.D.; Lefkowitz, M.M.; Walder, L.O. (1984). The stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of behavior. An introduction to behavior theory*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Publicaciones e informaciones varias*. Recuperado de: www.ine.es. Consultado en julio de 2015.
- James, N. (1989). Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings. *The Sociological Review*. Vol. 37, Issue 1, 15-42.
- Jares, X.R. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais.
- Kandel, E.R., Schwartz, S.H., Jessel, T.M., (1991). Principles of Neural Science. Sensory systems of the brain. *Sensation and perception*, 5, 326-529.
- Korstanje, M. (2008). Turismo y Crítica a la teoría de la Base segura en Bowlby. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. XI (2). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en enero de 2015 de: www.iztacala.unam.mx/carreras/psicología/psiclin
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Lacasa, P. y García Madruga (1997). Concepciones teóricas en psicología evolutiva: Contexto y desarrollo. En A. Corral; F. Gutiérrez y M.P. Herranz (Eds.), *Psicología Evolutiva. Tomo I*. Madrid: UNED.
- Lagerspetz, K.M.; Bjorkqvist, K.; Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45–52.
- León, O.G. y Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Leyens, J.P. (1982). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Nueva York: Sage
- Loeber, R. y Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Lorenz, K. (1965). *El comportamiento animal y humano*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Lösel, F. y Bliesener, T. (1999). Germany. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Mackal, P.K. (1983). *Teorías Psicológicas de la Agresión*. Madrid: Pirámide.
- Main, N.M. y Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En T.B. Brazelton y M. Yogman (eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- Marazziti, D., Rotondo, A., Presta, S., Pancioli-Guadagnucci, L., Palego, L. y Conti, L. (1993). Role of serotonin in human aggressive behavior. *Aggressive Behavior*. Volume 19, Issue 5, 347–353.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Marsh, P.E. (1978). *Aggro: the illusion of Violence*. Londres: Dent.

- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Laertes.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1477-1486.
- McDougall, W. (1910): *An introduction to social psychology*. Londres: Methuen.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Melero, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente*. Málaga: Aljibe.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish secondary schools*. Edinburgh: SCRE.
- Mellor, A. (1999). *Bullying in Scottish schools in the nature of school bullying*. Londres: Routledge.
- Moliner, M. (2012). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Monjas, M.I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Moreno, J.L. (1972). *Fundamentos de Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Mucchielli, R. (1974). *L'observation psychologique et psychosociologique*. Paris: E.S.F.
- Mugishima, F., Kiyonaga, K., y Takahashi, Y. (1985). An investigation of the delinquency related to bullying. En On the occurrence of the delinquency and the attributes of the subjects. *Reports of National Research Institute of Police Science*, 26, 134-143.
- Mulvey, E., Arthur, M. y Reppucci, N. (1997). The prevention of juvenile delinquency: A review of the research. *The Prevention Researcher*, 4 (2), 1-4.

- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense.
- Musitu, G. y Mengual, J.B. (1984). Elaboración de un instrumento de medida de la agresividad en el escolar. *Actas IV Congreso Nacional de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría Infanto-Juvenil*. Barcelona.
- Naradowsky, M. (1998). El control de la disciplina en las escuelas. *Perspectivas*, 108, vol. XXVII, 601-608.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría Psicométrica (3ª ed.)*. México, D.F.: McGraw-Hill Latinoamericana.
- O'Brien, S. y Bierman, K.L. (1988). Conception and perceived influence of peer groups: Interviews with preadolescents and adolescents. *Child Development*, 59, 1360 -1365.
- O'Moore, A.M. y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin School. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- O'Moore, A.M., Kirkham, C. y Smith, M. (1997). Bullying behavior in Irish schools: a nation-wide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.
- Observatorio para la convivencia escolar (2011). *Informe anual 2010-2011*. Andalucía: Consejería de Educación. Recuperado en diciembre de 2014 de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/convivenciaescolar/informe2010_11/1328792334992_infce201011.pdf
- Oliva, A. (2004). Estado Actual de La Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4, 55-69.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, Hemisphere.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and Whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in male: a review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-60.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1985). *80.000 barn er innblandet y mobbing. Norsk beavior in school*. Nueva York: Wiley.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behaviour: Definition and measurements. En M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Olweus, D. (1991a). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: LEA.
- Olweus, D. (1991b). Bullying among school-boys. En N. Canywell (Ed.), *Children and violence*. Stockolm: Akademilitteratur.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: antecedent and long term outcomes. En K.H. Rubin y J.B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Olweus D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999a). Norway. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). Londres: Routledge.
- Olweus, D (1999b). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 7-28). Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: Guilford Press.
- Olweus, D., Limber, S.P., Flerx, V.C., Mullin, N., Riese, J. y Snyder, M. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide Guide*. Center City, MN: Hazelden.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud.
- OMS (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Orpinas, P. y Horne, M. (2005). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. E.U.A: American Psychological Association.
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 254-280.

- Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre violencia y maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (Coord.) (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. (2008a). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Ministerio de educación, política social y deporte.
- Ortega, R. (dir.) (2008b). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Justicia, F. y Rueda, E. (2002). La violencia entre escolares dentro y fuera del centro escolar en la ciudad de Jaén. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4).

- Ortega, R. y Lera, M.J. (2000). The Seville Anti-bullying in School Project. *Aggressive Behaviour*, 26, 113-123.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J.A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. y Mora, J. (2000). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. En R. Ortega y J.A. Mora-Merchán, *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero (Coord.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 11-56) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A., Smith, P.K. y Yubero, S. (Coord.) (2013): *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Patterson, G.R. (1979). A performance theory for coercive family interactions. En R. Cairns (Eds.): *Social interaction: Methods, analysis and illustration*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G.R. y Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.

- Paul, E.L. y White, K.M. (1990). The development of intimate relationships in late adolescence. *Adolescence*, 25, 375-400.
- Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Londres: Oxford University Press
- Pepler, D.J. y Slaby, R.G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. En L.D. Eron, J.H. Gentry and P. Schlegel (eds.): *Reason to Hope: A Psychosocial Perspective on Youth and Violence* (pp. 22-58). Washington, D.C.: American Psychologist Association.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L. y Smith, P.K. (1996). Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. *Comunicación presentada en European Conference on Educational Research*, Sevilla, España.
- Perry, D.G. y Bussey, K. (1984). *Social Development*. Englewood Cliffs, N.D.: Prentice Hall.
- Perry, D.G., Kusel, S.J. y Perry L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Development Psychology*, 24, 807-814.
- Perske, R. (1988). *Circle of friends*. Londres: Abingdon Press.
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: principles for and the results of the work of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Education Research*, 19, 1-12.
- Pikas, A. (1976). *Slik stopper vi mobbing*. Oslo: Gyldendal.
- Pikas, A. (1989a). A Pure Concept of Mobbing Gives the Best Results for Treatment. *School Psychology International*, 10 (2), 95-104.
- Pikas, A. (1989b). The common concern method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.): *Bullying: An international perspective* (pp. 91-105). Londres: David Fulton Publishers.

- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado en julio de 2014 de <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Test AVE, Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Real Academia Española (Ed.). (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23^a ed). Madrid: Espasa.
- Rey, R., Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. CIE-FUHEM e IDEA FUHEM.
- Richard, B.A. y Dodge, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226-233.
- Rieder, C., y Cichetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Developmental Psychology*, 25, 382-393.
- Robinson, G. y Maines, B. (1997). *Crying for help. The no blame approach to bullying*. Bristol: Lane Duck Publishing.
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE.
- Rodicio-García, M.L. e Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y Prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Roff, M. (1975). Juvenile delinquency in girls: A study of a recent sample. En M. Roff y D.F. Ricks (Eds.), *Life history research in psychopathology* (vol.4, pp.135-151). Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Roff, M. y Wirt, D. (1984): Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 12, 111-126.
- Rojas, A.J., Fernández, J.S. y Pérez, C. (eds.) (1998): *Investigar mediante encuestas*. Madrid: Síntesis.
- Roland, E. (1980). *Terror y skolen*. Stavanger: Roga Landsforskning.
- Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. En R. Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 33-53). Madrid: Alianza.
- Roland, E. y Munthe, E. (Eds) (1989). *Bullying: an international perspective*. Londres: David Fulton Publishers.
- Rubin, K.H. y Krasnor, L. (1986). Social cognitive y social behavioral perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on child psychology*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Rule, B.G., Taylor, B.R. y Dobbs, A.R. (1987). Priming Effects of Heat on Aggressive Thoughts. *Social Cognition*, 5 (2), 131-143.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1- 5.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (coord.): *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Madrid: Alianza.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Schaffer, H.R. y Emerson, P.E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29, 3, serial n° 94.

- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Selye, H.B. (1956). *The Stress of life*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía. Recuperado en agosto de 2014 de: http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe_reina_sofia-violencia200594p.pdf
- Serrano, I. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Serrate, R. (2007). *Bullying. Acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Laberinto.
- Skinner, B.F. (1969). *Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis*. Nueva York: Appleton-Century Crofts.
- Skinner, B.F. y Holland, J.G. (1961). *The Analysis of Behavior: A Program for Self-Instruction*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (Eds.) (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K. y Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. Londres: David Fulton Publishers.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974): *Social Adjustment of young children: A Cognitive Approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.

- Stein, A.H., Friedrich, L.K. y Vondracek, F. (1972). Television content and young children's behavior. En J.P. Murray; E.A. Rubinstein y GA. Comstock (Dirs.), *Television and social behavior, vol.2. Television and social learning* (pp. 202-317). Washington, D.C.: Printing Office.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 18, 236-237.
- Stern, D. (2000). *El Mundo Interpersonal del Infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Steuer, F.B., Applefield, J.M. y Smith, R. (1971). Televised aggression and the interpersonal aggression of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 11, 442-447.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la Enseñanza Secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Thordinke, E.L. (1935). *The Psychology of Wants, Interests, and Attitudes*. Nueva York: Appleton-Century Crofts.
- Tirbengen, N. (1951). *The study of instinct*. Oxford: Clarendon Press.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (2001). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia escolar. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación.

- Torrego, J.C. y Moreno, J. M. (2001). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: “Proyecto Atlántida”. En Comisiones Obreras, *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación Atlántida. Educación y Cultura democrática* (pp. 13-28). Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. *Psicothema*, 18, 272-277.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao: DDB.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.
- Tuvilla, J. (2004): *La convivencia escolar y resolución pacífica de los conflictos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1988). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México: Paidós.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling of the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (eds.): *Bullying: an International Perspective*. Londres: David Fulton Publisher.
- Virkunnen, M. (1994). “Suicidality and 5-HIAA concentration associated with a tryptophan hydroxylase polymorphism” and “CSF biochemistries, glucose metabolism, and diurnal activity rhythms in alcoholic, violent offenders, fire setters, and healthy volunteers”. *Archives of General Psychiatry*, 51.
- VVAA (2002): Maltrato infantil en la familia. España (1997-1998). *Documentos del Centro Reina Sofía, n°4*. Valencia: Centro Reina Sofía.

- Waters, E., Crowell, J., Elliot, M., Corcoran, D. y Treboux, D. (2002). Bowlby's Secure Base Theory and the Social/Personality Psychology of Attachment Style: work in progress. *Attachment and Human Development*, vol. 4, 230-242.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 1, 3-25.
- Wurtman, R. (1995). A treatable problem? *Crime Times*, 1 (1-2), 7.
- Yela, M. (1994). El problema del método científico en Psicología. *Anuario de Psicología*, 60, 3 – 12.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

MATERIAL AUDIOVISUAL

- Lasseter, J. y Dufilho, K. (productores) y Eggleston, R. (director) (2000). *For he birds* (Trad.: Pajaritos) [cortometraje]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.
- Chian Tey, T. (productor y director) (2010). *Bridge* (Trad. El puente) [cortometraje]. Malasia: Autoedición.
- Parets, C. (productora y directora). *Mi lado de la bufanda* [videocuento]. España: Autoedición.

CONTENIDO

ANEXOS

- ↵ **Anexo 1:** Carta de presentación a dirección del centro
- ↵ **Anexo 2:** Carta de presentación y consentimiento informado para familias
- ↵ **Anexo 3:** Instrumentos de recogida de datos
 - **Anexo 3.1.** CEVEIP para el alumnado
 - **Anexo 3.2.** Test BULL-S para el alumnado
- ↵ **Anexo 4:** Datos pretest del CEVEIP tratados en SPSS
- ↵ **Anexo 5:** Fichas del programa de intervención por talleres
- ↵ **Anexo 6:** Datos post-test del CEVEIP tratados en SPSS
- ↵ **Anexo 7 (cd adjunto):** Material audiovisual: “Mi lado de la bufanda”, “*For the birds*”, “El puente”.

ANEXO 1: CARTA DE PRESENTACIÓN A LA DIRECCIÓN DEL CENTRO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

A/A D.
DIRECTOR CEIP F. HERNÁNDEZ CÁNOVAS

Estimado Sr:

Pongo en su conocimiento que M^a Dolores Domínguez Jurado está desarrollando la investigación titulada "*Agresividad entre iguales: detección de necesidades y propuesta de intervención educativa para mejorar la convivencia en un aula de Educación Primaria*", que será el trabajo de tesis doctoral, inscrita en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, dirigida por las profesoras doctoras M^a José Mayorga Fernández y Dolores Madrid Vivar.

La finalidad de este trabajo, como bien recoge el título del estudio, es mejorar la convivencia en el aula de Educación Primaria que esta maestra tutoriza.

Para poder desarrollar dicho estudio necesitamos contar con el visto bueno de las familias, ya que nos encontramos en la fase de recogida de datos.

Por ello, *solicitamos autorización* para recoger la información que necesitamos para la realización de dicho trabajo. Si los resultados que obtengamos pueden ser de su interés, no tendremos inconveniente en facilitar un resumen de los mismos.



Fdo: Dolores Madrid Vivar
Directora de la tesis doctoral

V^oB^o Director:

ANEXO 2: CARTA DE PRESENTACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA FAMILIAS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

A/A Familias del aula de
CEIP F. HERNÁNDEZ CÁNOVAS

Estimadas familias:

Pongo en su conocimiento que M^a Dolores Domínguez Jurado está desarrollando la investigación titulada "*Agresividad entre iguales: detección de necesidades y propuesta de intervención educativa para mejorar la convivencia en un aula de Educación Primaria*", que será el trabajo de tesis doctoral, inscrita en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, dirigida por las profesoras doctoras M^a José Mayorga Fernández y Dolores Madrid Vivar.

La finalidad de este trabajo, como bien recoge el título del estudio, es mejorar la convivencia en el aula de Educación Primaria que esta maestra tutoriza.

Para poder desarrollar dicho estudio necesitamos contar con el visto bueno de las familias/tutores legales para las tres fases de actuación de aquí a final de curso: una primera recogida de datos sobre el tema en cuestión, una serie de talleres para la mejora de la convivencia y el desarrollo de las habilidades sociales y finalizando con una segunda recogida de datos para evaluar las actuaciones llevadas a cabo.

Se garantiza la confidencialidad de los datos y el anonimato de los protagonistas, de tal manera que no permitan su identificación. Es este, un compromiso ético de la investigadora para respetar el derecho de intimidad de cada profesional y la institución.

Así, *solicitamos su consentimiento* para que su hijo/a participe en el estudio.



Fdo: Dolores Madrid Vivar
Directora de la tesis doctoral

Alumno/a: _____

Firma y nombre: _____

ANEXO 3: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

ANEXO 3.1. CEVEIP PARA EL ALUMNADO

Edad:	Soy: Chico ()	Chica ()
-------	----------------	-----------

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

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

SITUACIONES REALIZADAS: He llevado a cabo situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como...	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
He insultado en clase.				
He insultado en el recreo.				
He pegado en clase.				
He pegado en el recreo.				
He empujado o fastidiado en la fila.				
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero/a.				
He quitado o escondido las cosas a algún compañero/a.				
He estropeado el trabajo a algún compañero/a.				
He dejado de jugar con algún compañero/a.				

Si quiero conseguir algo de algún compañero/a, le pido algo a cambio.				
---	--	--	--	--

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

ANEXO 3.2. TEST BULL-S PARA EL ALUMNADO

Edad:	Soy: Chico () Chica ()
-------	--------------------------

A continuación, leerás algunas preguntas que se refieren a **CÓMO VES A TUS COMPAÑEROS/AS Y A TI MISMO/A EN CLASE**. Tus respuestas servirán para que tus profesores conozcan mejor la situación y puedan ayudaros a mejorar las relaciones entre vosotros.

Lee con atención y cuidado cada una de ellas. Contesta a todas.

I. Responde escribiendo cómo máximo TRES NOMBRES de compañeros/as de tu clase que mejor se ajusten al contenido de cada pregunta.

1. ¿A quién o quiénes elegirías como compañero/a de grupo en clase?

1° _____

2° _____

3° _____

2. ¿A quién o quiénes **NO** elegirías como compañero/a de grupo en clase?

1° _____

2° _____

3° _____

3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?

1° _____

2° _____

3° _____

4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?

1° _____

2° _____

3° _____

5. ¿Quién o quiénes con los más fuertes de la clase?

1° _____

2° _____

3° _____

6. ¿Quién o quiénes actúan como cobardes o como niños pequeños?

1° _____

2° _____

3° _____

7. ¿Quién o quiénes maltratan o pegan a otros/as compañeros/as?

1° _____

2° _____

3° _____

8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas?

1° _____

2° _____

3° _____

9. ¿Quiénes suelen comenzar las peleas?

1° _____

2° _____

3° _____

10. ¿A quiénes se les tiene manía?

1° _____

2° _____

3° _____

II. Ahora, señala la respuesta más adecuada POR ORDEN de preferencia: 1°, 2°, 3°...

11. Las agresiones, suelen ser:

Insultos y amenazas

Rechazo

Maltrato físico

Otras formas _____

12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?

En el aula

En los pasillos

En el patio

En otros lugares

III. Ahora, elige UNA RESPUESTA, señalando el recuadro correspondiente con una cruz.

13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?:

Todos los días 1-2 veces por semana Rara vez Nunca

14. ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?

Poco o nada Regular Bastante Mucho

15. ¿Te encuentras seguro/a en el Centro Escolar?

Poco o nada Regular Bastante Mucho

ANEXO 4: DATOS PRETEST DEL CEVEIP TRATADOS EN SPSS

ANÁLISIS UNIDIMENSIONAL DE LOS DATOS

A) Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

SP1: Insultarle en clase^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	26,9	28,0	28,0
	Pocas veces	10	38,5	40,0	68,0
	Muchas veces	8	30,8	32,0	100,0
	Total	25	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,8		
Total		26	100,0		

a. Antes_Despues = Antes

SP2: Insultarle en el recreo^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	11,5	11,5	11,5
	Pocas veces	11	42,3	42,3	53,8
	Muchas veces	11	42,3	42,3	96,2
	Siempre	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SP3: Pegarle en clase^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	13	50,0	52,0	52,0
	Pocas veces	9	34,6	36,0	88,0
	Muchas veces	3	11,5	12,0	100,0
	Total	25	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,8		
Total		26	100,0		

a. Antes_Despues = Antes

SP4: Pegarle en el recreo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	19,2	19,2	19,2
	Pocas veces	12	46,2	46,2	65,4
	Muchas veces	8	30,8	30,8	96,2
	Siempre	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SP5: Empujarle o fastidiarle en la fiŕa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	19,2	19,2	19,2
	Pocas veces	11	42,3	42,3	61,5
	Muchas veces	10	38,5	38,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SP6: Molestarle o no dejarle hacer el trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	9	34,6	34,6	34,6
	Pocas veces	15	57,7	57,7	92,3
	Muchas veces	1	3,8	3,8	96,2
	Siempre	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SP7: Quitarle o esconderle las cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	23,1	23,1	23,1
	Pocas veces	14	53,8	53,8	76,9
	Muchas veces	4	15,4	15,4	92,3
	Siempre	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SP8: Estropearle los trabajos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	19	73,1	73,1	73,1
	Pocas veces	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

B) Situaciones de Violencia Escolar Vividas

SV1: Me insultan en clase^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	14	53,8	53,8	53,8
	Pocas veces	10	38,5	38,5	92,3
	Muchas veces	1	3,8	3,8	96,2
	Siempre	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SV2: Me insultan en el recreo^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	8	30,8	30,8	30,8
	Pocas veces	11	42,3	42,3	73,1
	Muchas veces	6	23,1	23,1	96,2
	Siempre	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SV3: Me pegan en clase^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	22	84,6	88,0	88,0
	Pocas veces	2	7,7	8,0	96,0
	Muchas veces	1	3,8	4,0	100,0
	Total	25	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,8		
Total		26	100,0		

a. Antes_Despues = Antes

SV4: Me pegan en el recreo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	38,5	40,0	40,0
	Pocas veces	14	53,8	56,0	96,0
	Muchas veces	1	3,8	4,0	100,0
	Total	25	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,8		
Total		26	100,0		

a. Antes_Despues = Antes

SV5: Me empujan o fastidian en la fila

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	14	53,8	53,8	53,8
	Pocas veces	9	34,6	34,6	88,5
	Muchas veces	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SV6: Me molestan o no me dejan hacer el trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	11	42,3	42,3	42,3
	Pocas veces	11	42,3	42,3	84,6
	Muchas veces	2	7,7	7,7	92,3
	Siempre	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SV7: Me quitan o esconden las cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	11	42,3	42,3	42,3
	Pocas veces	10	38,5	38,5	80,8
	Muchas veces	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SV8: Me estropean los trabajos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	19	73,1	73,1	73,1
	Pocas veces	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SV9: Me dejan jugar los compañeros con ellos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Pocas veces	2	7,7	7,7	11,5
	Muchas veces	6	23,1	23,1	34,6
	Siempre	17	65,4	65,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SV10: Mis compañeros no se quieren sentar conmigo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	15	57,7	57,7	57,7
	Pocas veces	8	30,8	30,8	88,5
	Muchas veces	2	7,7	7,7	96,2
	Siempre	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SV11: Tengo que jugar solo en el recreo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	16	61,5	61,5	61,5
	Pocas veces	7	26,9	26,9	88,5
	Muchas veces	2	7,7	7,7	96,2
	Siempre	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SV12: Me dejan jugar si les doy los que me piden o hago lo que me dicen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	17	65,4	65,4	65,4
	Pocas veces	2	7,7	7,7	73,1
	Muchas veces	5	19,2	19,2	92,3
	Siempre	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

C) Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

SR1: He insultado en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	18	69,2	69,2	69,2
	Pocas veces	8	30,8	30,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SR2: He insultado en el recreo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	38,5	38,5	38,5
	Pocas veces	15	57,7	57,7	96,2
	Muchas veces	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SR3: He pegado en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	22	84,6	84,6	84,6
	Pocas veces	3	11,5	11,5	96,2
	Muchas veces	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SR4: He pegado en el recreo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	9	34,6	36,0	36,0
	Pocas veces	15	57,7	60,0	96,0
	Muchas veces	1	3,8	4,0	100,0
	Total	25	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,8		
Total		26	100,0		

a. Antes_Despues = Antes

SR5: He empujado o fastidiado en la fifa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	16	61,5	61,5	61,5
	Pocas veces	8	30,8	30,8	92,3
	Muchas veces	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SR6: He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	11	42,3	42,3	42,3
	Pocas veces	12	46,2	46,2	88,5
	Muchas veces	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SR7: He quitado o escondido las cosas a algún compañero/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	8	30,8	30,8	30,8
	Pocas veces	14	53,8	53,8	84,6
	Muchas veces	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SR8: He estropeado el trabajo a algún compañero/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	20	76,9	83,3	83,3
	Pocas veces	4	15,4	16,7	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,7		
Total		26	100,0		

a. Antes_Despues = Antes

SR9: He dejado de jugar con algún compañero/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	13	50,0	50,0	50,0
	Pocas veces	10	38,5	38,5	88,5
	Muchas veces	1	3,8	3,8	92,3
	Siempre	2	7,7	7,7	100,0
Total		26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

SR10: Si quiere conseguir algo de algún compañero/a, le pido algo a cambio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	20	76,9	76,9	76,9
	Pocas veces	5	19,2	19,2	96,2
	Siempre	1	3,8	3,8	100,0
Total		26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

D) Comportamiento ante Violencia Escolar

CS1: Si tienes algún problema, ¿se lo dices al profesora?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Pocas veces	9	34,6	34,6	38,5
	Muchas veces	6	23,1	23,1	61,5
	Siempre	10	38,5	38,5	100,0
Total		26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

CS2: Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Pocas veces	10	38,5	38,5	42,3
	Muchas veces	8	30,8	30,8	73,1
	Siempre	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

CS3: Si tienes algún problema, ¿te vas sin decir nada?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	13	50,0	50,0	50,0
	Pocas veces	10	38,5	38,5	88,5
	Muchas veces	1	3,8	3,8	92,3
	Siempre	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

CS4: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices al profesor?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Pocas veces	7	26,9	26,9	30,8
	Muchas veces	9	34,6	34,6	65,4
	Siempre	9	34,6	34,6	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

CS5: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices a tu familia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	8	30,8	30,8	30,8
	Pocas veces	8	30,8	30,8	61,5
	Muchas veces	5	19,2	19,2	80,8
	Siempre	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Despues = Antes

CS6: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿te vas sin decir nada?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	17	65,4	65,4	65,4
	Pocas veces	9	34,6	34,6	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

a. Antes_Después = Antes

ANÁLISIS BIDIMENSIONAL DE LOS DATOS SEGÚN SEXO

A) Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

Tabla de contingencia Situaciones presenciadas * Sexo

Recuento		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Situaciones presenciadas	Nunca	5	3	8
	Pocas veces	7	10	17
Total		12	13	25

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones presenciadas
U de Mann-Whitney	63,500
W de Wilcoxon	141,500
Z	-,975
Sig. asintót. (bilateral)	,329
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,437 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Estadísticos de contraste^b

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SP1: Insultarle en clase	74,000	165,000	-,232	,817	,852 ^a
SP2: Insultarle en el recreo	77,000	168,000	-,418	,676	,724 ^a
SP3: Pegarle en clase	67,000	158,000	-,664	,507	,574 ^a
SP4: Pegarle en el recreo	64,500	155,500	-1,102	,271	,311 ^a
SP5: Empujarle o fastidiarle en la fila	70,000	161,000	-,801	,423	,479 ^a
SP6: Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	58,000	149,000	-1,551	,121	,186 ^a
SP7: Quitarle o esconderle las cosas	61,500	152,500	-1,296	,195	,243 ^a
SP8: Estropearle los trabajos	78,000	169,000	-,434	,665	,762 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

B) Situaciones de Violencia Escolar Vividas

Tabla de contingencia Situaciones vividas * Sexo

Recuento

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Situaciones vividas	Nunca	7	8	15
	Pocas veces	5	5	10
Total		12	13	25

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones vividas
U de Mann-Whitney	75,500
W de Wilcoxon	166,500
Z	-,160
Sig. asintót. (bilateral)	,873
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,894 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilaterial)]
SV1: Me insultan en clase	73,000	164,000	-.664	,506	,579 ^a
SV2: Me insultan en el recreo	64,000	155,000	-1,118	,264	,311 ^a
SV3: Me pegan en clase	58,500	149,500	-1,880	,060	,295 ^a
SV4: Me pegan en el recreo	72,000	163,000	-.374	,708	,769 ^a
SV5: Me empujan o fastidian en la fila	81,500	172,500	-.172	,864	,880 ^a
SV6: Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	70,500	161,500	-.779	,436	,479 ^a
SV7: Me quitan o esconden las cosas	68,000	159,000	-.912	,362	,418 ^a
SV8: Me estropean los trabajos	78,000	169,000	-.434	,665	,762 ^a
SV9: Me dejan jugar los compañeros con ellos	81,500	172,500	-.183	,855	,880 ^a
SV10: Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	70,500	161,500	-.813	,416	,479 ^a
SV11: Tengo que jugar solo en el recreo	65,500	156,500	-1,127	,260	,336 ^a
SV12: Me dejan jugar si les doy los que me piden o hago lo que me dicen	78,000	169,000	-.395	,693	,762 ^a

- a. No corregidos para los empates.
 b. Variable de agrupación: Sexo
 c. Antes_Despues = Antes

C) Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

Tabla de contingencia Situaciones realizadas * Sexo

Recuento

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Situaciones realizadas	Nunca	8	12	20
	Pocas veces	2	1	3
Total		10	13	23

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones realizadas
U de Mann-Whitney	57,000
W de Wilcoxon	148,000
Z	-.850
Sig. asintót. (bilateral)	,395
Sig. exacta [2*(Sig. unilaterial)]	,648 ^a

- a. No corregidos para los empates.
 b. Variable de agrupación: Sexo

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SR1: He insultado en clase	71,500	162,500	-,833	,405	,511 ^a
SR2: He insultado en el recreo	43,000	134,000	-2,454	,014	,034 ^a
SR3: He pegado en clase	71,000	162,000	-1,104	,270	,511 ^a
SR4: He pegado en el recreo	66,000	157,000	-,760	,448	,538 ^a
SR5: He empujado o fastidiado en la fila	72,500	163,500	-,716	,474	,545 ^a
SR6: He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	75,000	166,000	-,536	,592	,650 ^a
SR7: He quitado o escondido las cosas a algún compañero/a	84,500	175,500	,000	1,000	1,000 ^a
SR8: He estropeado el trabajo a algún compañero/a	69,500	160,500	-,179	,858	,910 ^a
SR9: He dejado de jugar con algún compañero/a	74,500	165,500	-,567	,571	,614 ^a
SR10: Si quiere conseguir algo de algún compañero/a, le pido algo a cambio	70,500	161,500	-,978	,328	,479 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

c. Antes_Despues = Antes

D) Comportamiento ante Situaciones

Tabla de contingencia Comportamiento ante situaciones * Sexo

Recuento		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Comportamiento ante situaciones	Nunca	2	1	3
	Pocas veces	7	9	16
	Muchas veces	4	3	7
Total		13	13	26

Estadísticos de contraste^b

	Comportamiento ante situaciones
U de Mann-Whitney	83,500
W de Wilcoxon	174,500
Z	-,059
Sig. asintót. (bilateral)	,953
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,960 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
CS1: Si tienes algún problema, ¿se lo dices al profesor?	73,500	164,500	-,598	,550	,579 ^a
CS2: Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?	46,000	137,000	-2,086	,037	,050 ^a
CS3: Si tienes algún problema, ¿te vas sin decir nada?	58,500	149,500	-1,473	,141	,186 ^a
CS4: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices al profesor?	61,000	152,000	-1,271	,204	,243 ^a
CS5: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices a tu familia?	80,500	171,500	-,213	,831	,840 ^a
CS6: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿te vas sin decir nada?	52,000	143,000	-2,021	,043	,101 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

c. Antes_Despues = Antes

ANÁLISIS BIDIMENSIONAL DE LOS DATOS SEGÚN SEXO

A) Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

Tabla de contingencia Situaciones presenciadas * Edad

Recuento		Edad		Total
		8	9	
Situaciones presenciadas	Nunca	2	6	8
	Pocas veces	3	14	17
Total		5	20	25

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones presenciadas
U de Mann-Whitney	45,000
W de Wilcoxon	60,000
Z	-,420
Sig. asintót. (bilateral)	,674
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,767 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SP1: Insultarle en clase	48,500	63,500	-,108	,914	,921 ^a
SP2: Insultarle en el recreo	25,000	256,000	-1,943	,052	,079 ^a
SP3: Pegarle en clase	31,000	46,000	-1,432	,152	,216 ^a
SP4: Pegarle en el recreo	51,000	282,000	-,105	,917	,950 ^a
SP5: Empujarle o fastidiarle en la fila	41,500	272,500	-,771	,441	,486 ^a
SP6: Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	46,000	61,000	-,483	,629	,705 ^a
SP7: Quitarle o esconderle las cosas	44,500	59,500	-,572	,567	,613 ^a
SP8: Estropearle los trabajos	48,000	63,000	-,381	,703	,801 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad2

c. Antes_Despues = Antes

B) Situaciones de Violencia Escolar Vividas

Tabla de contingencia Situaciones vividas * Edad

Recuento		Edad2		Total
		8	9	
Situaciones vividas	Nunca	4	11	15
	Pocas veces	1	9	10
Total		5	20	25

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones vividas
U de Mann-Whitney	37,500
W de Wilcoxon	52,500
Z	-1,000
Sig. asintót. (bilateral)	,317
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,408 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SV1: Me insultan en clase	52,000	283,000	-,037	,971	1,000 ^a
SV2: Me insultan en el recreo	47,500	278,500	-,346	,729	,753 ^a
SV3: Me pegan en clase	42,500	57,500	-,903	,367	,621 ^a
SV4: Me pegan en el recreo	48,500	63,500	-,117	,907	,921 ^a
SV5: Me empujan o fastidian en la fila	51,500	66,500	-,073	,942	,950 ^a
SV6: Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	48,500	279,500	-,282	,778	,801 ^a
SV7: Me quitan o esconden las cosas	43,500	274,500	-,631	,528	,569 ^a
SV8: Me estropean los trabajos	48,000	63,000	-,381	,703	,801 ^a
SV9: Me dejan jugar los compañeros con ellos	47,000	278,000	-,425	,671	,753 ^a
SV10: Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	40,500	271,500	-,884	,377	,447 ^a
SV11: Tengo que jugar solo en el recreo	45,000	60,000	-,564	,573	,659 ^a
SV12: Me dejan jugar si les doy los que me piden o hago lo que me dicen	39,500	54,500	-1,001	,317	,409 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad2

c. Antes_Después = Antes

C) Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

Tabla de contingencia Situaciones realizadas * Edad

Recuento		Edad2		Total
		8	9	
Situaciones realizadas	Nunca	4	16	20
	Pocas veces	0	3	3
Total		4	19	23

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones realizadas
U de Mann-Whitney	32,000
W de Wilcoxon	42,000
Z	-,834
Sig. asintót. (bilateral)	,405
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,667 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SR1: He insultado en clase	45,500	60,500	-,569	,569	,659 ^a
SR2: He insultado en el recreo	50,000	65,000	-,188	,851	,900 ^a
SR3: He pegado en clase	42,500	57,500	-1,038	,299	,527 ^a
SR4: He pegado en el recreo	46,000	61,000	-,316	,752	,818 ^a
SR5: He empujado o fastidiado en la fila	51,500	66,500	-,076	,940	,950 ^a
SR6: He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	48,000	279,000	-,322	,747	,801 ^a
SR7: He quitado o escondido las cosas a algún compañero/a	46,500	277,500	-,433	,665	,705 ^a
SR8: He estropeado el trabajo a algún compañero/a	32,000	42,000	-,959	,337	,575 ^a
SR9: He dejado de jugar con algún compañero/a	31,500	46,500	-1,510	,131	,178 ^a
SR10: Si quiere conseguir algo de algún compañero/a, le pido algo a cambio	37,500	52,500	-1,330	,184	,340 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad2

c. Antes_Despues = Antes

D) Comportamiento ante Situaciones

Tabla de contingencia Comportamiento ante situaciones * Edad

Recuento		Edad2		Total
		8	9	
Comportamiento ante situaciones	Nunca	0	3	3
	Pocas veces	5	11	16
	Muchas veces	0	7	7
Total		5	21	26

Estadísticos de contraste^b

	Comportamiento ante situaciones
U de Mann-Whitney	42,500
W de Wilcoxon	57,500
Z	-,753
Sig. asintót. (bilateral)	,452
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,527 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
CS1: Si tienes algún problema, ¿se lo dices al profesor?	46,000	61,000	-,448	,654	,705 ^a
CS2: Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?	36,500	267,500	-1,100	,271	,308 ^a
CS3: Si tienes algún problema, ¿te vas sin decir nada?	37,000	52,000	-1,114	,265	,340 ^a
CS4: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices al profesor?	45,000	276,000	-,515	,607	,659 ^a
CS5: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices a tu familia?	46,000	61,000	-,439	,661	,705 ^a
CS6: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿te vas sin decir nada?	43,000	58,000	-,750	,454	,569 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad2

c. Antes_Después = Antes

ANEXO 5: FICHAS DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

TALLER 1: CORTOMETRAJES: “MI LADO DE LA BUFANDA”, “FOR THE BIRDS”, “EL PUENTE”(Los vídeos están disponibles en CD anexo)

Mi lado de la bufanda

El cuento comienza diciendo: ¿Quieres ser mi amigo? ¿Cuántos amigos de verdad tienes tú?

También nos dice que cuando dos amigos /as se conocen, encuentran a su media bufanda y que, a veces, cuando jugamos nos enfadamos porque queremos cosas diferentes y parece que nuestra bufanda se va a romper. ¿Tienes muchas veces esa sensación? ¿Qué haces en ese momento?
.....
.....

¿Olvidas muchas veces las palabras mágicas?
Escribe cuándo fue la última vez que deberías haberlas recordado y no lo hiciste.
.....
.....

El cuento también habla de que la bufanda no es solamente para dos personas, que puede estirarse y estirarse lo que quieras. ¿Cabe mucha o poca gente en tu bufanda? Escribe qué tendrías que hacer para que cupiese más gente.
.....
.....
.....

Dibújate por detrás con tu bufanda y todos los/as amigos/as que quisieras que estuvieran dentro.

Birds

El corto comienza con un grupo de pájaros todos iguales que se encuentra pasando el rato en un cable de la luz, eso sí, peleándose por el poco sitio que tienen para estar. Es en este momento cuando llega otro pájaro, diferente al resto, que intenta unirse al grupo, pero es rechazado por todos los demás. ¿Te has sentido tú alguna vez diferente al resto? ¿Cuándo y por qué?

Vemos que los pájaros iguales se sienten ofendidos ante el diferente y empiezan a criticarle en voz baja y a reírse de él sin ningún miramiento. Todos/as hemos hecho esto alguna vez, ¿puedes contar cuándo fue la última vez que lo hiciste?

En ese momento todo son risas entre el grupo de pájaros que solo piensa en fastidiar y burlarse del nuevo, sin darse cuenta de que lo que están haciendo tan solo es negativo para ellos. ¿Por qué piensas que es negativo reírse de alguien diferente a ti?

Describe qué harás la próxima vez que tengas ganas de reírte de alguien diferente a ti o lo veas hacer delante de ti.

Dibuja por detrás una escena en la que defiendes a alguien del que se están riendo.

El puente

En la primera parte vemos dos animales muy grandes: un ciervo y un oso. Ambos quieren pasar a la vez por un puente y ninguno quiere dejar pasar al otro ¿Cuándo fue la última vez que no “dejaste pasar a otro”? ¿Qué pasó al final?

.....

.....

.....

.....

A continuación, vemos a dos animales pequeñitos: un conejo y un mapache que quieren pasar a la vez también pero ellos aprovechan sus habilidades para hacerlo.

¿Qué opción te ha parecido más razonable?.....¿Por qué?

.....

.....

Piensa en tu día a día en el colegio y escribe qué podrías hacer para trabajar mejor con los demás. Especifica qué actitudes positivas puedes ofrecer y cuáles tienes que controlar para conseguirlo.

Para trabajar mejor, podría

.....

Para ello, soy muy bueno en

Pero tendría que intentar.....

Dibuja por detrás una escena en la que hagas algo cooperando con los demás.

.....

TALLER 2: IGUALES Y DIFERENTES. TRABAJANDO LA IDENTIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL.

<p style="text-align: center;"><u>IGUALES PERO DIFERENTES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◊ ¿Cuál es tu grupo musical favorito? ◊ ¿Cuál es tu color preferido? ◊ ¿Cuál es tu actividad deportiva predilecta? ◊ ¿Qué te gusta hacer los fines de semana? ◊ ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho? ◊ ¿Qué quieres ser cuando seas mayor? 	<p style="text-align: center;"><u>IGUALES PERO DIFERENTES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◊ ¿Cuál es tu grupo musical favorito? ◊ ¿Cuál es tu color preferido? ◊ ¿Cuál es tu actividad deportiva predilecta? ◊ ¿Qué te gusta hacer los fines de semana? ◊ ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho? ◊ ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?
<p style="text-align: center;"><u>IGUALES PERO DIFERENTES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◊ ¿Cuál es tu grupo musical favorito? ◊ ¿Cuál es tu color preferido? ◊ ¿Cuál es tu actividad deportiva predilecta? ◊ ¿Qué te gusta hacer los fines de semana? ◊ ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho? ◊ ¿Qué quieres ser cuando seas mayor? 	<p style="text-align: center;"><u>IGUALES PERO DIFERENTES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◊ ¿Cuál es tu grupo musical favorito? ◊ ¿Cuál es tu color preferido? ◊ ¿Cuál es tu actividad deportiva predilecta? ◊ ¿Qué te gusta hacer los fines de semana? ◊ ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho? ◊ ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?
<p style="text-align: center;"><u>IGUALES PERO DIFERENTES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◊ ¿Cuál es tu grupo musical favorito? ◊ ¿Cuál es tu color preferido? ◊ ¿Cuál es tu actividad deportiva predilecta? ◊ ¿Qué te gusta hacer los fines de semana? ◊ ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho? ◊ ¿Qué quieres ser cuando seas mayor? 	<p style="text-align: center;"><u>IGUALES PERO DIFERENTES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◊ ¿Cuál es tu grupo musical favorito? ◊ ¿Cuál es tu color preferido? ◊ ¿Cuál es tu actividad deportiva predilecta? ◊ ¿Qué te gusta hacer los fines de semana? ◊ ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho? ◊ ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?

TALLER 3: ¿HAS PROBADO A CONTARLO HACIENDO TEATRO? EXPRESANDO CÓMO NOS SENTIMOS

Situación a)

Diseñada para: 3 niños/as



Puesta en escena: Dos niños/as quieren contarse algo en secreto, un tercero/a se acerca para enterarse.

Situación b)

Diseñada para: 3 niños/as.



Puesta en escena: Dos niños/as están jugando, un tercero se acerca para jugar también.

Situación c)

Diseñada para: 3 niños/as



Puesta en escena: Tres amigas/os hablando, uno/a empieza a criticar a alguien que no está presente.

Situación d)

Diseñada para: 2 niños/as



Puesta en escena: Dos amigas/os discutiendo porque una/o se ha juntado con otro/a y le ha dicho: "Si eres su amiga, no puedes ser amiga mía".

Situación e)

Diseñada para: 4 niños/as



Puesta en escena: Están jugando dos contra dos y una pareja gana y se alegra por ello. Los "perdedores" dicen que le están "vacilando".

Situación f)

Diseñada para: 3 niños/as



Puesta en escena: Están dos niños/as en fila y viene un tercero a colarse en medio.

Situación g)

Diseñada para: 2 niños/as



Puesta en escena: Están dos niños/as trabajando y uno/a de ellos/as no para de hablar, hacer ruido y no deja trabajar al otro/a.

Situación h)

Diseñada para: 2 niños/as



Puesta en escena: Están dos niños/as trabajando y uno/a necesita que el otro/a le preste el pegamento.

Situación i)

Diseñada para: 2 niños/as



Puesta en escena: Un niño/a ve a un compañero/a hacer algo que no debe y este le amenaza con pegarle si se "chiva".

Situación j)

Diseñada para: 2 niños/as



Puesta en escena: Un niño/a ha empujado a otro en la escalera sin querer y este le insulta agresivamente.

TALLER 4: BUSCO UNA ALTERNATIVA: NO ENTRO EN PELEAS (PRESENTACIÓN)

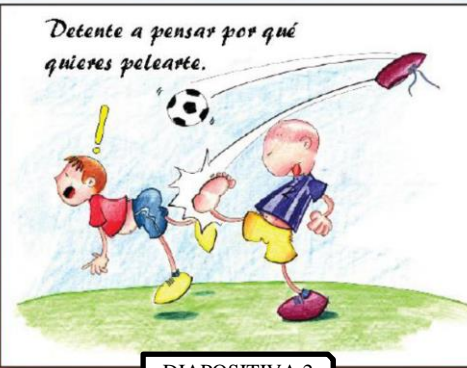
* BUSCO UNA ALTERNATIVA:

NO ENTRO EN PELEAS



DIPOSITIVA 1

Detente a pensar por qué quieres pelearte.



DIPOSITIVA 2

Piensa en las consecuencias de la pelea, en lo que probablemente sucederá después.



DIPOSITIVA 3

Busca otras formas de conseguir lo que quieres



DIPOSITIVA 4

Elige la mejor forma de resolver la situación y ponla en práctica.



DIPOSITIVA 5

* Ahora, a aplicar lo aprendido...



DIPOSITIVA 6

(FICHAS PARA ROLE-PLAY)

Situación 1P

¿Qué harías?: Un niño/a te insulta en el patio.



Situación 2P

¿Qué harías?: Mientras estás jugando, otro/a niño/a te da una patada.



Situación 3P

¿Qué harías?: Al salir de clase, la persona que va detrás te empuja y casi te caes.



Situación 4P

¿Qué harías?: Quieres jugar con un grupo de niños/as de tu clase pero no te dejan.



TALLER 5: BUSCO UNA ALTERNATIVA: RESPONDO A LAS BROMAS.

(PRESENTACIÓN)

*** BUSCO UNA ALTERNATIVA:**
RESPONDO A LAS BROMAS



!!!Ja ja!!!

DIAPOSITIVA 1

Decide si te están tomando el pelo. ¿Te hacen bromas, murmuran, su intención es fastidiarte, pretenden verse de ti?

¡Andal! Pensaba que estabas bastante lejos. ¿Sabes por qué?

Porque eres tan pequeño que tengo que esforzarme para verte.



DIAPOSITIVA 2

Piensa en la forma de solucionarlo. (acéptalo con simpatía, humor frente a humor, haz chistes, ignóvalo...)

Pues yo me sé uno bueno: Era un hombre tan pequeño tan pequeño que se sentó en un euro y le colgaban los pies. Y era un hombre tan pequeño tan pequeño que cogió una canica y dijo: "El mundo es mío!"



DIAPOSITIVA 3

Elige la mejor forma y ponla en práctica evitando las alternativas que impliquen agresividad y comentarios maliciosos.

¿Sabes por qué los enanitos van por el bosque tan contentos? Pues porque las hierbecitas les hacen cosquillas en el culito. Y era un hombre muy pequeño que le dijo a otro hombre...



JAJAJA JAJAJA JAJAJA JAJAJA JAJAJA JAJAJA JAJAJA JAJAJA JAJAJA JAJAJA

DIAPOSITIVA 4

*** Ahora, a aplicar lo aprendido...**



JAJAJA JAJAJA JAJAJA JAJAJA

DIAPOSITIVA 5

(FICHAS PARA ROLE – PLAY)

Situación 1B

¿Qué harías?: Se ríen de ti porque te has ofrecido a ayudar a algún profesor/a o compañero/a.



Situación 2B

¿Qué harías?: Se ríen de ti por tu nuevo corte de pelo.



Situación 3B

¿Qué harías?: Se ríen de ti hablándote de posibles chicos o chicas que te gustan.



Situación 4B

¿Qué harías?: Se ríen de ti por tu forma de hablar.



Situación 5B

¿Qué harías?: Se ríen de ti por haber sacado malas notas en un examen.



Situación 6B

¿Qué harías?: Se ríen de ti poniéndote un mote.



TALLER 7: DÍA DE LA AMISTAD

Día de la amistad

Pensando en el día de ayer, contesta:

1. Escribe tu nombre: _____
2. Escribe el nombre de tu amigo/a de ayer: _____
3. ¿Cómo te sentiste ayer? _____
4. ¿Cómo crees que se sintió tu amigo/a? _____
5. ¿Qué es lo que más te gustó del día de ayer? _____

6. ¿Qué echaste en falta el día de ayer? _____

Día de la amistad

Pensando en el día de ayer, contesta:

1. Escribe tu nombre: _____
2. Escribe el nombre de tu amigo/a de ayer: _____
3. ¿Cómo te sentiste ayer? _____
4. ¿Cómo crees que se sintió tu amigo/a? _____
5. ¿Qué es lo que más te gustó del día de ayer? _____

6. ¿Qué echaste en falta el día de ayer? _____

Día de la amistad

Pensando en el día de ayer, contesta:

1. Escribe tu nombre: _____
2. Escribe el nombre de tu amigo/a de ayer: _____
3. ¿Cómo te sentiste ayer? _____
4. ¿Cómo crees que se sintió tu amigo/a? _____
5. ¿Qué es lo que más te gustó del día de ayer? _____

6. ¿Qué echaste en falta el día de ayer? _____

Día de la amistad

Pensando en el día de ayer, contesta:

1. Escribe tu nombre: _____
2. Escribe el nombre de tu amigo/a de ayer: _____
3. ¿Cómo te sentiste ayer? _____
4. ¿Cómo crees que se sintió tu amigo/a? _____
5. ¿Qué es lo que más te gustó del día de ayer? _____

6. ¿Qué echaste en falta el día de ayer? _____

TALLER 8: LECTURA DE “LOS LÍOS DE MAX”

Nombre: _____ Curso: _____

Los líos de Max



<input type="checkbox"/>	Titulo del libro:
<input type="checkbox"/>	Autor:
<input type="checkbox"/>	Ilustrador:
<input type="checkbox"/>	Editorial:
<input type="checkbox"/>	Colección:
<input type="checkbox"/>	Capítulos de los que consta el libro:
<input type="checkbox"/>	Número de páginas:
<input type="checkbox"/>	Protagonista del libro:
<input type="checkbox"/>	Resumen del libro:

Comprensión lectora

- ❑ ¿Cuál es el nombre completo de Max?.....
- ❑ ¿Por qué Max teme que le llamen gallina?
- ❑ ¿Cómo se llama la persona que Max considera una bruja?
- ❑ ¿Cómo quiere Max celebrar su cumpleaños?
- ❑ ¿Cuándo deja Max de tartamudear?.....
- ❑ Escribe cinco cosas que se lleva Max a la playa.
- ❑ Escoge el lio en que se metió Max que te haya divertido más y escribe un resumen sobre él junto con un dibujo. ¡No olvides poner un título!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 6: DATOS POST-TEST DEL CEVEIP TRATADOS EN SPSS

ANÁLISIS BIDIMENSIONAL SEGÚN SEXO

A) Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

Tabla de contingencia Situaciones presenciadas * Sexo

Recuento		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Situaciones presenciadas	Nunca	5	3	8
	Pocas veces	7	10	17
Total		12	13	25

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones presenciadas
U de Mann-Whitney	63,500
W de Wilcoxon	141,500
Z	-,975
Sig. asintót. (bilateral)	,329
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,437 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Estadísticos de contraste^b

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SP1: Insultarle en clase	74,000	165,000	-,232	,817	,852 ^a
SP2: Insultarle en el recreo	77,000	168,000	-,418	,676	,724 ^a
SP3: Pegarle en clase	67,000	158,000	-,664	,507	,574 ^a
SP4: Pegarle en el recreo	64,500	155,500	-1,102	,271	,311 ^a
SP5: Empujarle o fastidiarle en la fila	70,000	161,000	-,801	,423	,479 ^a
SP6: Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	58,000	149,000	-1,551	,121	,186 ^a
SP7: Quitarle o esconderle las cosas	61,500	152,500	-1,296	,195	,243 ^a
SP8: Estropearle los trabajos	78,000	169,000	-,434	,665	,762 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

B) Situaciones de Violencia Escolar Vividas

Tabla de contingencia Situaciones vividas * Sexo

Recuento		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Situaciones vividas	Nunca	7	8	15
	Pocas veces	5	5	10
Total		12	13	25

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones vividas
U de Mann-Whitney	75,500
W de Wilcoxon	166,500
Z	-,160
Sig. asintót. (bilateral)	,873
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,894 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SV1: Me insultan en clase	73,000	164,000	-,664	,506	,579 ^a
SV2: Me insultan en el recreo	64,000	155,000	-1,118	,264	,311 ^a
SV3: Me pegan en clase	58,500	149,500	-1,880	,060	,295 ^a
SV4: Me pegan en el recreo	72,000	163,000	-,374	,708	,769 ^a
SV5: Me empujan o fastidian en la fila	81,500	172,500	-,172	,864	,880 ^a
SV6: Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	70,500	161,500	-,779	,436	,479 ^a
SV7: Me quitan o esconden las cosas	68,000	159,000	-,912	,362	,418 ^a
SV8: Me estropean los trabajos	78,000	169,000	-,434	,665	,762 ^a
SV9: Me dejan jugar los compañeros con ellos	81,500	172,500	-,183	,855	,880 ^a
SV10: Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	70,500	161,500	-,813	,416	,479 ^a
SV11: Tengo que jugar solo en el recreo	65,500	156,500	-1,127	,260	,336 ^a
SV12: Me dejan jugar si les doy los que me piden o hago lo que me dicen	78,000	169,000	-,395	,693	,762 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

c. Antes_Después = Antes

C) Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

Tabla de contingencia Situaciones realizadas * Sexo

Recuento		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Situaciones realizadas	Nunca	8	12	20
	Pocas veces	2	1	3
Total		10	13	23

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones realizadas
U de Mann-Whitney	57,000
W de Wilcoxon	148,000
Z	-,850
Sig. asintót. (bilateral)	,395
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,648 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SR1: He insultado en clase	71,500	162,500	-,833	,405	,511 ^a
SR2: He insultado en el recreo	43,000	134,000	-2,454	,014	,034 ^a
SR3: He pegado en clase	71,000	162,000	-1,104	,270	,511 ^a
SR4: He pegado en el recreo	66,000	157,000	-,760	,448	,538 ^a
SR5: He empujado o fastidiado en la fila	72,500	163,500	-,716	,474	,545 ^a
SR6: He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	75,000	166,000	-,536	,592	,650 ^a
SR7: He quitado o escondido las cosas a algún compañero/a	84,500	175,500	,000	1,000	1,000 ^a
SR8: He estropeado el trabajo a algún compañero/a	69,500	160,500	-,179	,858	,910 ^a
SR9: He dejado de jugar con algún compañero/a	74,500	165,500	-,567	,571	,614 ^a
SR10: Si quiere conseguir algo de algún compañero/a, le pido algo a cambio	70,500	161,500	-,978	,328	,479 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

c. Antes_Despues = Antes

D) Comportamiento ante Situaciones

Tabla de contingencia Comportamiento ante situaciones * Sexo

Recuento		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Comportamiento ante situaciones	Nunca	2	1	3
	Pocas veces	7	9	16
	Muchas veces	4	3	7
Total		13	13	26

Estadísticos de contraste^b

	Comportamiento ante situaciones
U de Mann-Whitney	83,500
W de Wilcoxon	174,500
Z	-,059
Sig. asintót. (bilateral)	,953
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,960 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
CS1: Si tienes algún problema, ¿se lo dices al profesor?	73,500	164,500	-,598	,550	,579 ^a
CS2: Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?	46,000	137,000	-2,086	,037	,050 ^a
CS3: Si tienes algún problema, ¿te vas sin decir nada?	58,500	149,500	-1,473	,141	,186 ^a
CS4: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices al profesor?	61,000	152,000	-1,271	,204	,243 ^a
CS5: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices a tu familia?	80,500	171,500	-,213	,831	,840 ^a
CS6: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿te vas sin decir nada?	52,000	143,000	-2,021	,043	,101 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Sexo

c. Antes_Despues = Antes

ANÁLISIS BIDIMENSIONAL SEGÚN EDAD

A) Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

Tabla de contingencia Situaciones presenciadas * Edad

Recuento		Edad		Total
		8	9	
Situaciones presenciadas	Nunca	2	6	8
	Pocas veces	3	14	17
Total		5	20	25

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones presenciadas
U de Mann-Whitney	45,000
W de Wilcoxon	60,000
Z	-,420
Sig. asintót. (bilateral)	,674
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,767 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SP1: Insultarle en clase	48,500	63,500	-,108	,914	,921 ^a
SP2: Insultarle en el recreo	25,000	256,000	-1,943	,052	,079 ^a
SP3: Pegarle en clase	31,000	46,000	-1,432	,152	,216 ^a
SP4: Pegarle en el recreo	51,000	282,000	-,105	,917	,950 ^a
SP5: Empujarle o fastidiarle en la fila	41,500	272,500	-,771	,441	,486 ^a
SP6: Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	46,000	61,000	-,483	,629	,705 ^a
SP7: Quitarle o esconderle las cosas	44,500	59,500	-,572	,567	,613 ^a
SP8: Estropearle los trabajos	48,000	63,000	-,381	,703	,801 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad2

c. Antes_Después = Antes

B) Situaciones de Violencia Escolar Vividas

Tabla de contingencia Situaciones vividas * Edad

Recuento		Edad2		Total
		8	9	
Situaciones vividas	Nunca	4	11	15
	Pocas veces	1	9	10
Total		5	20	25

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones vividas
U de Mann-Whitney	37,500
W de Wilcoxon	52,500
Z	-1,000
Sig. asintót. (bilateral)	,317
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,408 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SV1: Me insultan en clase	52,000	283,000	-,037	,971	1,000 ^a
SV2: Me insultan en el recreo	47,500	278,500	-,346	,729	,753 ^a
SV3: Me pegan en clase	42,500	57,500	-,903	,367	,621 ^a
SV4: Me pegan en el recreo	48,500	63,500	-,117	,907	,921 ^a
SV5: Me empujan o fastidian en la fila	51,500	66,500	-,073	,942	,950 ^a
SV6: Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	48,500	279,500	-,282	,778	,801 ^a
SV7: Me quitan o esconden las cosas	43,500	274,500	-,631	,528	,569 ^a
SV8: Me estropean los trabajos	48,000	63,000	-,381	,703	,801 ^a
SV9: Me dejan jugar los compañeros con ellos	47,000	278,000	-,425	,671	,753 ^a
SV10: Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	40,500	271,500	-,884	,377	,447 ^a
SV11: Tengo que jugar solo en el recreo	45,000	60,000	-,564	,573	,659 ^a
SV12: Me dejan jugar si les doy los que me piden o hago lo que me dicen	39,500	54,500	-1,001	,317	,409 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad2

c. Antes_Después = Antes

C) Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

Tabla de contingencia Situaciones realizadas * Edad

Recuento		Edad2		Total
		8	9	
Situaciones realizadas	Nunca	4	16	20
	Pocas veces	0	3	3
Total		4	19	23

Estadísticos de contraste^b

	Situaciones realizadas
U de Mann-Whitney	32,000
W de Wilcoxon	42,000
Z	-,834
Sig. asintót. (bilateral)	,405
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,667 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad

Estadísticos de contraste^c

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
SR1: He insultado en clase	45,500	60,500	-,569	,569	,659 ^a
SR2: He insultado en el recreo	50,000	65,000	-,188	,851	,900 ^a
SR3: He pegado en clase	42,500	57,500	-1,038	,299	,527 ^a
SR4: He pegado en el recreo	46,000	61,000	-,316	,752	,818 ^a
SR5: He empujado o fastidiado en la fila	51,500	66,500	-,076	,940	,950 ^a
SR6: He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	48,000	279,000	-,322	,747	,801 ^a
SR7: He quitado o escondido las cosas a algún compañero/a	46,500	277,500	-,433	,665	,705 ^a
SR8: He estropeado el trabajo a algún compañero/a	32,000	42,000	-,959	,337	,575 ^a
SR9: He dejado de jugar con algún compañero/a	31,500	46,500	-1,510	,131	,178 ^a
SR10: Si quiere conseguir algo de algún compañero/a, le pido algo a cambio	37,500	52,500	-1,330	,184	,340 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad2

c. Antes_Despues = Antes

D) Comportamiento ante Situaciones

Tabla de contingencia Comportamiento ante situaciones * Edad

Recuento		Edad2		Total
		8	9	
Comportamiento ante situaciones	Nunca	0	3	3
	Pocas veces	5	11	16
	Muchas veces	0	7	7
Total		5	21	26

Estadísticos de contraste^b

	Comportamiento ante situaciones
U de Mann-Whitney	42,500
W de Wilcoxon	57,500
Z	-,753
Sig. asintót. (bilateral)	,452
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,527 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad

Estadísticos de contraste^{b,c}

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
CS1: Si tienes algún problema, ¿se lo dices al profesor?	46,000	61,000	-,448	,654	,705 ^a
CS2: Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?	36,500	267,500	-1,100	,271	,308 ^a
CS3: Si tienes algún problema, ¿te vas sin decir nada?	37,000	52,000	-1,114	,265	,340 ^a
CS4: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices al profesor?	45,000	276,000	-,515	,607	,659 ^a
CS5: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices a tu familia?	46,000	61,000	-,439	,661	,705 ^a
CS6: Si ves a alguien que tiene problemas, ¿te vas sin decir nada?	43,000	58,000	-,750	,454	,569 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Edad2

c. Antes_Despues = Antes

ANÁLISIS BIDIMENSIONAL SEGÚN EL MOMENTO DE LA INTERVENCIÓN

A) Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

Tabla de contingencia Situaciones presenciadas * Antes_Despues

Recuento		Antes_Despues		Total
		Antes	Después	
Situaciones presenciadas	Nunca	8	8	16
	Pocas veces	17	16	33
	Muchas veces	0	2	2
Total		25	26	51

Estadísticos de contraste^b

	SPC_D - SPC_A
Z	-,535 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,593

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste^d

	Z	Sig. asintót. (bilateral)
SP1_D - SP1_A	,000 ^a	1,000
SP2_D - SP2_A	-1,896 ^b	,058
SP3_D - SP3_A	-,351 ^c	,725
SP4_D - SP4_A	-1,385 ^b	,166
SP5_D - SP5_A	-,920 ^b	,358
SP6_D - SP6_A	-1,098 ^b	,272
SP7_D - SP7_A	-,042 ^c	,967
SP8_D - SP8_A	-,277 ^b	,782

a. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

b. Basado en los rangos negativos.

c. Basado en los rangos positivos.

d. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

B) Situaciones de Violencia Escolar Vividas

Tabla de contingencia Situaciones vividas * Antes_Despues

Recuento		Antes_Despues		Total
		Antes	Después	
Situaciones vividas	Nunca	15	14	29
	Pocas veces	10	10	20
Total		25	24	49

Estadísticos de contraste^b

	SVC_D - SVC_A
Z	-,333 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,739

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste^d

	Z	Sig. asintót. (bilateral)
SV1_D - SV1_A	-,302 ^a	,763
SV2_D - SV2_A	-2,000 ^b	,046
SV3_D - SV3_A	-,264 ^b	,792
SV4_D - SV4_A	-1,129 ^b	,259
SV5_D - SV5_A	-2,673 ^b	,008
SV6_D - SV6_A	-,775 ^a	,439
SV7_D - SV7_A	-1,032 ^b	,302
SV8_D - SV8_A	-,540 ^b	,589
SV9_D - SV9_A	-,577 ^a	,564
SV10_D - SV10_A	,000 ^c	1,000
SV11_D - SV11_A	-,707 ^b	,480
SV12_D - SV12_A	-,365 ^b	,715

a. Basado en los rangos positivos.

b. Basado en los rangos negativos.

c. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

d. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

C) Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

Tabla de contingencia Situaciones realizadas * Antes_Despues

Recuento		Antes_Despues		Total
		Antes	Después	
Situaciones realizadas	Nunca	20	18	38
	Pocas veces	3	5	8
Total		23	23	46

Estadísticos de contraste^b

	SRC_D - SRC_A
Z	,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	1,000

a. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste^b

	Z	Sig. asintót. (bilateral)
SR1_D - SR1_A	-,816 ^a	,414
SR2_D - SR2_A	-2,111 ^a	,035
SR3_D - SR3_A	-1,134 ^b	,257
SR4_D - SR4_A	-1,000 ^b	,317
SR5_D - SR5_A	-,577 ^b	,564
SR6_D - SR6_A	-1,500 ^b	,134
SR7_D - SR7_A	-,832 ^b	,405
SR8_D - SR8_A	-1,000 ^b	,317
SR9_D - SR9_A	-1,442 ^a	,149
SR10_D - SR10_A	-2,333 ^a	,020

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

D) Comportamiento ante Situaciones

Tabla de contingencia Comportamiento ante situaciones * Antes_ Después

Recuento		Antes_ Después		Total
		Antes	Después	
Comportamiento ante situaciones	Nunca	3	0	3
	Pocas veces	16	16	32
	Muchas veces	7	10	17
Total		26	26	52

Estadísticos de contraste^b

	CSC_D - CSC_A
Z	-1,732 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,083

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste^c

	Z	Sig. asintót. (bilateral)
CS1_D - CS1_A	-1,979 ^a	,048
CS2_D - CS2_A	-1,281 ^a	,200
CS3_D - CS3_A	-,372 ^b	,710
CS4_D - CS4_A	-1,077 ^b	,282
CS5_D - CS5_A	-1,327 ^b	,185
CS6_D - CS6_A	-1,778 ^a	,075

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon