



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER: EL ACOSO ESCOLAR

Máster Universitario en Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional
y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Modalidad A

Autora: Clara Sendino
Director: José Luis Soler
Curso: 2014-2015

INDICE

Introducción	2
1. Marco teórico	3
2. Breve recorrido histórico: estudios y autores relevantes	5
3. Marco legislativo	7
4. Diversas perspectivas e instrumentos	9
5. Consecuencias del acoso escolar	11
6. Conclusion de la revisión bibliográfica	11
7. Acercamiento al acoso escolar: indagación	12
8. Cuestionarios: visión del profesorado.....	12
8.1. Participantes	13
8.2. Instrumento.....	14
8.3. Resultados de las encuestas	17
8.4. Conclusiones.....	20
9. Entrevistas con alumnos y alumnas	22
9.1. Entrevista número 1: Tamara.....	23
9.2. Entrevista número 2: Rubén	24
9.3. Entrevista número 3: Pedro.....	25
9.4. Entrevista número 4: Cecilia.....	26
10. Servicios en Zaragoza.....	27
10.1. Entrevista: Asesoría de Convivencia	27
11. Conclusión final.....	29
11.1. Propuestas de futuro	30
11.2. Limitaciones del trabajo.....	32
Bibliografía.....	34
Anexos.....	40

INTRODUCCIÓN

El acoso en el aula es un tema actual, que ocurre desde hace mucho tiempo, sigue haciéndolo, y que preocupa tanto dentro como fuera de los centros educativos. Para los que esperamos convertirnos en parte de la plantilla de un Instituto de Educación Secundaria en los próximos años surgen preguntas sobre cómo es y cómo se trabaja este tema dentro de los centros escolares, cómo se vive por parte de los alumnos/as afectados/as y de que recursos disponemos en caso de necesidad.

En la prensa se oyen noticias relacionadas con este tema, cómo no tener la iniciativa de ahondar, mientras estoy formándome como orientadora. Los centros escolares son un sistema complejo y se tienen que considerar muchos factores, pretendo abarcar con este trabajo el mayor numero de puntos de vista a mi alcance (profesorado, alumnado y expertos), teniendo en cuenta que la visión de las familias sería también muy positiva pero no contando con la posibilidad de hacerlo por motivos temporales y ausencia de voluntarios en este ámbito.

En el presente trabajo me dispongo a situar el tema en un marco teórico, en primer lugar, comentando autores y estudios relevantes así como instrumentos que se suelen utilizar, sin olvidar el marco legal vigente. En una segunda parte me centraré en el pequeño estudio realizado durante el primer cuatrimestre por parte de mi grupo en la asignatura de Interacción y convivencia en el aula (con Cesar Rubio, Patricia Trigo y Ana Soria. En el anexo II) en el cual creamos unos cuestionarios y se los administramos al profesorado de nuestros centros de prácticas. Dentro de esta segunda parte, en la que se engloba el acercamiento a los agentes implicados incluiré también unas breves historias sobre la experiencia de acoso, obtenidas de alumnos y alumnas de IES de Zaragoza a los que he tenido acceso durante el período de prácticas. Por último, realizaré un intento de sistematización de los recursos para la mejora de la convivencia, la prevención y la resolución o asesoramiento de casos, así como la visión de los profesionales que trabajan en ellos, dentro de la ciudad de Zaragoza.

1. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, me gustaría resaltar que los estudios sobre el acoso escolar parten de diversas definiciones, analizan diferentes estadios educacionales y usan instrumentos heterogéneos (Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2009). Por lo tanto, entiendo que la discusión sobre qué es y cómo debería evaluarse el acoso escolar está aun abierta. Y puesto que cada autor lo hace de la manera que considera más adecuada, eso mismo me dispongo a hacer, siempre intentando partir de un enfoque ampliamente aceptado por los expertos en la materia e intentando conocer la visión de los agentes implicados, de uno u otro modo, en el acoso escolar (profesorado, alumnado y expertos).

Uno de los autores más importantes en el área del acoso escolar y pionero en el estudio de este campo, Dan Olweus, define el bullying (acoso escolar) como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a (o un grupo) contra otro/a alumno/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios” (Olweus, 1983, citado en Collell y Escudé, 2006).

Entiendo que es preciso añadir que lo que diferencia el acoso escolar de otros tipos de violencia o abuso es el contexto en el que se produce (centros de enseñanza, de educación primaria y secundaria, principalmente), así como las características relacionales entre las partes implicadas, perteneciendo estas al alumnado del centro (que idealmente deberían ser de igualdad pero en estos casos están basadas en la dominación). Para desarrollar más este último punto, a continuación se describen, más detalladamente, tanto las características comunes de las partes implicadas como las relaciones entre ellas.

De nuevo Olweus (2004), desarrolla las características típicas de acosadores y víctimas. Dentro de estas últimas concluye que el tipo más común son las víctimas pasivas o sometidas, que comúnmente presentan alguna de las siguientes características: prudentes, sensibles, calladas, apartadas, tímidas, inseguras, inquietas, tristes, con baja autoestima, pueden ser depresivas y con más frecuencia tienen ideas suicidas, no suelen tener ni un solo buen amigo y se relacionan mejor con adultos que con sus compañeros.

Posiblemente estas características hayan contribuido a que sean víctimas de acoso escolar y al mismo tiempo el acoso aumenta considerablemente su inseguridad y su autoevaluación negativa. También se mencionan (Olweus, 2004; Cerezo, 2009) las víctimas provocadoras o acosador-víctima, que siguen una combinación de patrones de inquietud y reacciones agresivas, con lo que suelen causar irritación y tensión a su alrededor.

Por su parte, siguiendo con lo expuesto por Olweus (2004), los acosadores tienden a mostrar alguna de las siguientes características: necesidad de dominar y someter a otros compañeros, impulsividad, no muestran solidaridad con las víctimas, son desafiantes y agresivos hacia los adultos, a menudo están involucrados en actividades antisociales y delictivas (vandalismo, delincuencia, drogadicción) y, contrariamente a lo que se cree, no tienen problemas con su autoestima. Otros autores (Perry, Willard y Perry, 1990) añaden que el alumno agresivo no distribuye su agresividad eventualmente sobre todos los posibles objetivos, sino que dirige sus ataques hacia aquella minoría de alumnos que presentan consistencia en su estatus de víctima, es decir, la respuesta de las víctimas, de alguna manera, refuerza la conducta de su agresor y, otorga un especie de aval al resto del grupo para entender que esa relación es admisible y que el agresor puede comportarse así sin temor a castigo alguno.

De acuerdo con Cerezo (2009), los alumnos agresores tienen mayor ascendencia social y, por tanto, son mejor considerados por, al menos, una parte de sus compañeros. En la situación opuesta se encuentran los sujetos víctimas, a los que se les atribuyen aspectos que, en cierta medida, favorecen el que se encuentren en esas situaciones de indefensión, ya que se les aísla de juegos y actividades. Así pues, según este autor, aspectos como la ascendencia social y el nivel de relaciones sociales aparecen como variables destacadas en la génesis y mantenimiento de conductas de acoso escolar.

Pero lo comentado por Olweus y Cerezo no explicaría todos los casos de acoso escolar puesto que hay ciertos estudiantes que normalmente son agradables y no agresivos que participan en el acoso sin mayores problemas. Según Avilés-Martínez (2006) esto se debe a cuatro factores principalmente: el contagio social, la debilitación del control y de las inhibiciones contra tendencias agresivas, la división de la

responsabilidad y los cambios graduales cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima.

2. BREVE RECORRIDO HISTORICO: ESTUDIOS Y AUTORES RELEVANTES

Según Olweus el interés y comienzo del estudio del acoso escolar comenzó en Escandinavia, por el propio autor, a principio de los años 70. No fue hasta finales de la década de los 80 y en los 90 cuando el maltrato escolar entre los estudiantes atrajo la atención de diferentes países, entre ellos España. Este autor señala, finalmente, que en los últimos años ha habido un desarrollo casi explosivo en este campo, tanto en investigación como en intervención y políticas nacionales (Olweus, 2004).

En lo que concierne a nuestro país, según Avilés y Monjas (2005), las investigaciones más relevantes al respecto han sido las reflejadas en la siguiente tabla (adaptación de la tabla realizada por dichos autores):

Investigadores	Ámbito	Año	Contenido
Vieira, Fernández García y Quevedo	Madrid	1989	Estudio pionero en España.
Ortega	Sevilla	1992	Estudio en IES en colaboración con P. Smith (Sheffield)
Cerezo y Esteban	Murcia	1992	Estudio en primaria y secundaria
Ortega	Sevilla	1995-1998	Proyecto SAVE en primaria y secundaria
Ortega	Andalucía	1997-1997	Proyecto ANDAVE en ESO
Carbonell	Madrid (CCAA)	1999	Programa “convivir es vivir”. Estudio en centros de primaria y secundaria
Defensor del pueblo	Estatal	1999	Estudio de incidencias a nivel estatal en ESO
Hernández y Casares	Navarra	2002	Estudio en centros públicos y privados de la ESO
Avilés	Valladolid	2002	Estudio de incidencias en ESO

Teniendo en cuenta que es un texto del 2005, sería necesario añadir algunos estudios más recientes, uno de ellos es una investigación bastante completa realizada por Oñate y Piñuel (2007) y reflejada en el Informe Cisneros X. Los autores realizaron una investigación basada en un cuestionario, al que llamaron AVE – Cuestionario de Autoevaluación de la Violencia Escolar (Piñuel y Oñate, 2006) y lo aplicaron a 24.990 alumnos entre 7 y 18 años pertenecientes a 14 comunidades autónomas, desde segundo de primaria hasta primero de bachillerato. Lo relevante de este cuestionario es que en sus resultados se describen un total de 25 comportamientos de Acoso Escolar Violento, siendo el de más alto porcentaje: “llamarle por mote” (13,90%), seguido de “no Hablarme” (10,40%), y “reírse de mi cuando me equivoco” (9,30%).

Antes de regresar al marco internacional, es relevante mencionar que según el estudio de Cano (2009), en España en torno al 30 o el 40 % del alumnado manifiesta que se ha visto envuelto en alguna ocasión en una situación de maltrato, bien como víctima, bien como agresor.

También parece acertado mencionar, olvidando por un momento el marco nacional, que en los últimos años, en general se ha observado un aumento en conflictos y conductas violentas en los adolescentes (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2002). El incremento no es igual en todos los países ni en los diferentes tipos de violencia. Dicho aumento puede tener una influencia sobre el ambiente escolar que, de hecho, es un reflejo de todos los valores y conflictos sociales (Smith-Khuri et al., 2004). Además, en lo concerniente a este trabajo, tanto la violencia, en general, como el bullying, en particular, son considerados comunes en todos los países (Smith-Khuri et al., 2004), se perciben por los profesores como un obstáculo para alcanzar un clima escolar apropiado y constituyen un factor de riesgo importante para sufrir trastornos en la adolescencia y la edad adulta (Collell y Escudé, 2006).

Como los datos específicos suelen ser más esclarecedores que las generalidades, es interesante mencionar que el Informe Mundial de la ONU sobre violencia contra niños y niñas (Pinheiro, 2006), refleja el porcentaje de jóvenes de 11, 13 y 15 años que han sufrido acoso en los últimos 2 meses en España. Aun siendo uno de los países con menor porcentaje, es del 25% para las chicas y 27% para los chicos. Si hablamos de

haber participado en peleas durante el último año, el 55% de los chicos y el 27% de las chicas españolas reportan este hecho.

3. MARCO LEGISLATIVO

Puede resultar relevante, llegados a este punto, hacer una referencia a la legislación española sobre acoso escolar. Comentar, en primer lugar, que la Ley Orgánica 2/2006, de Educación hacía especial mención a la convivencia y la no discriminación e inclusión. No centrando el foco en la disciplina, sino dando importancia a las relaciones entre el alumnado. Con esta ley se propició una toma de conciencia sobre la gravedad que envuelve al acoso escolar, que empezaba a reconocerse desde diversos ámbitos a pesar de constituir un problema que no era nuevo en los centros (Subdirección General de Inspección Educativa, 2011).

Con la reciente implantación en educación de la Ley Orgánica 8/2013 para Mejorar la Calidad Educativa se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación; de modo que se incluye como parte de los principios, entre otras cosas, la educación para la prevención del acoso. Así mismo, en el apartado 2 del artículo 124 sobre normas de organización, funcionamiento y convivencia añade que los centros deberán tener unas normas de convivencia y conducta con deberes del alumnado y medidas correctoras concretas, de carácter educativo y recuperador y de obligado cumplimiento. Concluye que aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realizan contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro (Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013). Esta última ley denota la preocupación desde el Ministerio de Educación por atacar este gran problema que es el acoso escolar, con medidas sancionadoras, más allá de la promoción de relaciones satisfactorias y un buen clima en los centros.

A nivel autonómico, está muy relacionado con el tema a tratar, el decreto 73/2011 ya que sus objetivos son, por un lado, desarrollar los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa recogidos en la legislación tanto a nivel estatal como autonómico y por otro, establecer las normas de convivencia de los centros docentes y los procedimientos de corrección de las conductas contrarias a las mismas.

En el apartado de derechos y deberes, cabe destacar el artículo 4 en el que se menciona que los alumnos tienen derecho a que se respete su identidad, intimidad y dignidad personal y el artículo 6 que trata del derecho del alumno a la integridad física y moral. En éste último artículo se hace hincapié en que los alumnos no podrán ser objeto de tratos vejatorios o degradantes. En el apartado de normas de convivencia, se pueden destacar los principios: a) respeto a sí mismo y a los demás, c) la valoración y respeto a las normas de funcionamiento, los principios democráticos, así como a comportarse de acuerdo con ellos, g) la mediación escolar y la conciliación, fundamentadas en el diálogo, la inclusión y la cooperación, como principales prácticas para la mejora de las relaciones y resolución de conflictos, y el h) la importancia y valor de las actuaciones y medidas de carácter preventivo como medio de educación para la convivencia y su importante contribución al desarrollo de la educación en valores.

Tal y como explica el decreto, antes mencionado, el objetivo del plan de convivencia del centro es implicar a la comunidad educativa en los procesos de diagnóstico y evaluación de la situación de la convivencia escolar y en la elaboración y puesta en práctica de planes de acción institucionales para resolver el conflicto y mejorar el clima de convivencia. Tanto para el Reglamento de Régimen Interno, como para las normas de convivencia, el objetivo es desarrollar unas relaciones positivas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y lograr un clima escolar adecuado que facilite el logro de los objetivos educativos y el éxito escolar y contribuya a educar al alumnado en el respeto de los derechos humanos y en el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Además en el capítulo III, del mismo decreto, también se hace alusión a las buenas prácticas sobre convivencia escolar en las que el centro incluye actividades que involucran a todos los integrantes educativos para favorecer el buen clima en el centro.

También parece acertado mencionar la Orden de 11 de noviembre de 2008, que regula la elaboración del plan de convivencia escolar en Aragón.

4. DIVERSAS PERSPECTIVAS E INSTRUMENTOS

Con lo anteriormente expuesto, se percibe que el tema del acoso puede analizarse desde varias perspectivas, teniendo diversidad de características como menciona Díaz-Aguado (2005). Esta misma autora afirma que el bullying suele incluir un abanico de conductas desde las burlas, agresiones físicas, insultos, aislamiento, etc. Según ella, estos comportamientos no son esporádicos sino que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; donde el poder es central, existiendo un matón y un grupo que lo apoya (Díaz-Aguado, 2005).

Los resultados de algunos estudios varían en función de los criterios utilizados por los investigadores como, por ejemplo, Ortega y Mora-Merchán (2000) hablan del 19,4% de agresores, pero reducen esa cifra al 1,4% al utilizar como criterio el haber cometido agresiones al menos una vez por semana durante el último trimestre.

Dentro de las diferentes visiones que tienen los componentes de la comunidad educativa, los resultados de un estudio de Badía (2001) muestran que a los profesores les preocupa el tema del acoso especialmente en lo referido a las interrupciones en el desarrollo de las tareas escolares y la indisciplina. Mientras, a los padres les preocupan los episodios de violencia física y de vandalismo y, por último, los alumnos se encuentran más preocupados por las situaciones de bullying que no salen a la luz.

Para obtener información sobre acoso escolar se pueden utilizar instrumentos muy variados, como hemos ido comentando. Entre ellos, Álvarez-García, Pérez y González (2013) destacan las entrevistas (Ararteko-IDEA, 2006; Sevilla, y Villanueva, 2000) o los grupos de discusión (Ararteko-IDEA, 2006; Síndic de Greuges de Catalunya, 2006), los partes de incidencia y expedientes disciplinarios registrados en el centro por parte de los profesores (Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas y Sancho-Vicente, 2010; Forascepi, 2001), registros de observación en el aula como el Student Observation System (SOS) del Sistema de Evaluación de Conducta de niños y adolescentes (BASC-2) (Reynolds y Kamphaus, 2004), los cuestionarios utilizados en el informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007), el Heteroinforme-P del INSEBULL (Avilés y Elices, 2007) para profesorado de secundaria. Por último creemos importante mencionar el Cuestionario Acosador-Víctima de Olweus (1996).

Cada uno de estos métodos presenta sus ventajas e inconvenientes y se pueden considerar complementarios. Dado que en la práctica es difícil que un centro educativo pueda realizar una evaluación tan exhaustiva, el uso de los cuestionarios, frente a otros métodos, permite obtener de forma sistemática una gran cantidad de información, con unos plazos y recursos asumibles (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2013). Los cuestionarios son fáciles de aplicar, requieren menos entrenamiento que otras técnicas como la observación, la entrevista o los grupos de discusión. Permiten evaluar en poco tiempo a una gran cantidad de informantes, lo que facilita evaluar varios centros con el fin de comparar los resultados. Además la información se puede codificar y analizar más fácil y rápidamente que la obtenida con otras técnicas (Álvarez-García, Pérez y González, 2013).

En lo referente a la utilización de entrevistas para este trabajo, Kvale (2011) comenta que las conversaciones son una forma antigua de obtener conocimiento sistemático y la entrevista es una conversación, un intercambio de opiniones entre dos personas en un tema de interés común, es un lugar de construcción del conocimiento. Las entrevistas cualitativas se han empleado extensamente en las ciencias sociales, dentro de las ciencias de la educación y la salud, las entrevistas se han convertido en un método clave de obtención de información. Añade el autor, que entrevistar puede ser una forma apasionante de recolectar información sólida y valiosa y, concluye, que la entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden el mundo.

Comentan Blaxter, Hughes y Tight, (2002) que es común que los investigadores utilicen más de un método. El método principal puede ser, digamos, una encuesta basada en cuestionarios, una serie de entrevistas o un conjunto de observaciones que serán complementados, como mínimo, por algún análisis documental para explorar tanto la política como la literatura pertinente. La mayoría de los proyectos de investigación en las ciencias sociales se valen, por tanto, de métodos múltiples.

5. CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR

Debemos tener en cuenta que los impactos de la violencia sufrida en el centro escolar pueden provocar repercusiones en diferentes áreas de la vida de las víctimas. Por una parte están los síntomas médicos, que pueden ser, tanto psicológicos (ansiedad, depresión, etc.), como físicos (moratones, heridas, o incluso la muerte), o sexuales (embarazos no deseados, transmisión de ETT). También hay que tener en cuenta los posibles impactos sociales, ya que el acoso sistemático puede bloquear el desarrollo de las habilidades sociales y la empatía, dificultar la internalización de valores morales, así como, predecir comportamientos anti-sociales. Por último, pero especialmente relevante, según los datos del Informe Mundial sobre violencia contra niños y niñas, se encuentran los impactos educacionales como absentismo, dificultad de atención y baja motivación (Pinheiro, 2006).

También es recomendable reflexionar sobre los resultados de algunos estudios, como añaden Dake, Prince y Telljohann (2003), tanto quien abusa como las víctimas tienden a tener menores notas y relaciones más pobres con los pares que el resto de alumnos.

Todo esto, me hace recapacitar, sobre la importancia de tener la violencia en los centros educativos muy presente, para visualizarla y llevar a cabo acciones contra ella, tanto preventivas como correctoras. Por ello, he decidido investigar sobre este tema, para tener más conocimientos y herramientas con las que luchar en mi futuro profesional.

6. CONCLUSION DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Todos estos informes, artículos y documentos hablan de que hay un problema a nivel internacional, específicamente educacional pero también cultural, hay algo que no estamos haciendo bien como sociedad y que se refleja en estos datos tan alarmantes.

También, quiero mencionar, coincidiendo con un artículo encontrado en la prensa nacional (Sanmartín, 2014), que los recortes económicos de los últimos años podrían tener una relación con el aumento del acoso escolar en las aulas. El mismo artículo continúa diciendo que en el Informe del Defensor del Profesor de este año se menciona lo siguiente: “los recortes económicos han tenido una incidencia directa en el incremento de algunos conflictos y han estancado los avances en la convivencia de las aulas”. Además se menciona que la conflictividad en el aula se debería a que ha bajado

el número de profesores (25.000 menos) al tiempo que aumenta el de estudiantes (328.000 más).

En definitiva, el acoso escolar en el contexto escolar no está diferenciado en cuestión de etnia, sexo, nivel cultural, religión, etc. Por eso, este trabajo cobra sentido, más aún, estudiando la percepción del profesorado, del alumnado y de los expertos.

Considero como una de mis obligaciones, como futura orientadora, asegurar el acceso a una educación de calidad para los alumnos/as, esto no puede conseguirse en contextos marcados por la violencia ya que, como hemos visto en el apartado anterior, sufrir violencia dificulta el proceso de desarrollo personal, social y educacional.

7. ACERCAMIENTO AL ACOSO ESCOLAR: INDAGACIÓN

Como futura profesional de la educación estoy interesada en acercarme al tema del acoso escolar, más allá de la revisión teórica, quiero conocer las percepciones de los profesores sobre la violencia en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), quiero acercarme a la realidad de alumnas y alumnos que han sufrido acoso escolar y pretendo, por último, conocer algunos de los recursos que se ofrecen en la ciudad de Zaragoza y la visión de los profesionales que trabajan en ellos, todo ello, sin perder de vista el marco global sociocultural en el cual el acoso escolar se desarrolla.

El presente trabajo pretende abarcar este diverso número de visiones sobre el tema contando con dos instrumentos principales: cuestionarios (de elaboración propia) y entrevistas semiestructuradas.

8. CUESTIONARIOS: VISIÓN DEL PROFESORADO

En un primer momento el instrumento empleado para la obtención de la visión de los profesores acerca de la violencia escolar es el cuestionario (recogiendo información cuantitativa, que se puede reflejar en gráficas o datos numéricos). La

investigación tiene un alcance descriptivo porque de acuerdo a las respuestas obtenidas a través de la encuesta diseñada para este trabajo, se han seleccionado datos, describiendo diversos aspectos y dimensiones del tema de acoso escolar desde la percepción del profesorado de cuatro Institutos Públicos de la ciudad de Zaragoza, reflejados en el cuestionario elaborado. El diseño de la investigación es no experimental porque no se ha manipulado ninguna variable de manera deliberada para observar sus efectos en otra.

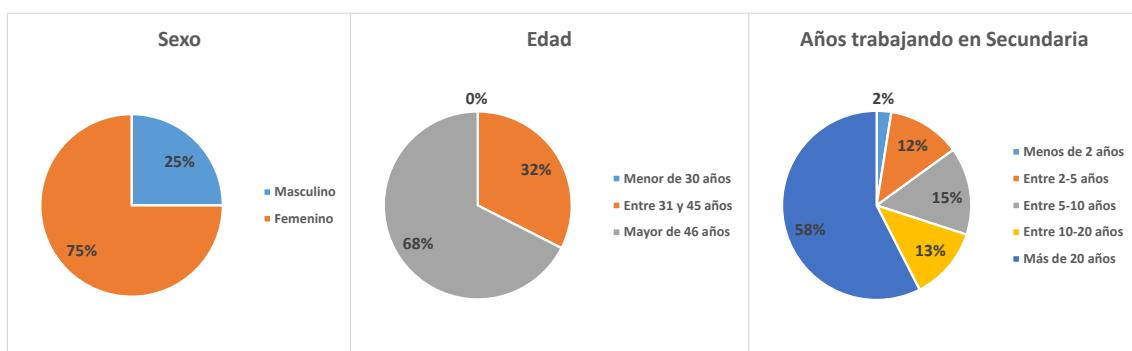
8.1. Participantes

La muestra del presente trabajo ha sido de cuarenta profesores de diferentes especialidades educativas, siendo la mayoría mayor de 46 años (ver gráfica 1). Siendo un 25% hombres y un 75% mujeres.

Todos los participantes del presente trabajo pertenecen y desarrollan su actividad docente en Centros Públicos de la Ciudad de Zaragoza en Secundaria desde Primero de la E.S.O. a Segundo de Bachillerato.

Los profesores pertenecen a cuatro Institutos Públicos que son:

- IES Santiago Hernández
- IES Luis Buñuel
- IES Francisco Grande Covián
- IES Tiempos Modernos



Gráfica 1. Sexo, edad y años trabajando en Secundaria de la muestra encuestada

8.2. Instrumento

El instrumento aplicado, para esta primera parte, ha sido un cuestionario destinado sólo a profesores (Anexo I). El cuestionario ha sido diseñado por el grupo de trabajo; esto se decidió por el poco tiempo con el que se contaba y las dudas en relación al permiso que se podría obtener, por un lado, para la obtención de cuestionarios realizados por otros autores y por parte de los Institutos para pasar los cuestionarios. Se acordó priorizar aquello que se quería investigar, formulando las preguntas que se consideraron importantes según la revisión de artículos e investigaciones sobre acoso que se citan en la parte de introducción como es el caso del Cuestionario de Autoevaluación de la Violencia Escolar-AVE (Piñuel y Oñate, 2006). Además, algunas investigaciones en este campo optan por incluir tanto las opiniones de los profesores como de los alumnos (Astor, Meyer y Behre, 1999), y en algunos casos también de las familias (Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2008). Se ha pretendido delimitar el tema y la muestra lo máximo posible para sacar conclusiones muy concretas, sin intentar abarcar todas las variables ni vertientes de este amplio y complejo fenómeno.

El Cuestionario usado contiene 12 preguntas, las cuatro primeras van dirigidas a obtener datos sobre la muestra (lugar de trabajo, edad, género, años ejerciendo) y las siete siguientes conforman las preguntas específicas planteadas para este trabajo; la última está pensada para que puedan explicar cualquier comentario sobre el tema o sobre el cuestionario que crean oportuno.

La estructura del cuestionario fue de respuesta múltiple es decir se dan alternativas de respuesta en cada pregunta y se ha optado por un cuestionario de preguntas cerradas (excepto la última) para poder obtener una información sistemática, fácil, rápida de codificar y analizar contando con el tiempo. Este cuestionario, en comparación con otros sobre el mismo tema es un instrumento de rápida realización ya que se consideró que las 12 preguntas seleccionadas podrían ser suficientes.

El instrumento, anónimo y auto-administrado, fue entregado por cada miembro que conformaba el equipo directamente a los profesores del Instituto en el que realizaron el Practicum I, todo fue dado en papel para facilitar la entrega rápida y eficaz

(evitando retrasos). Cada persona del equipo administró diez cuestionarios (cuarenta en total).

Son muchos los instrumentos que proponen el tipo de preguntas que componen el cuestionario elaborado. El cuestionario general de medición de las relaciones de convivencia en Aragón para el profesorado (Gómez Bahillo, 2006), aunque está más enfocado a la medición de la convivencia escolar, es uno de los instrumentos que más se parece a el cuestionario que se ha elaborado para este trabajo, en cuanto al tipo de preguntas realizadas a los docentes. Las preguntas coincidentes son referentes a la frecuencia, tipo, lugar, causa principal de los conflictos. Con el cuestionario para profesorado sobre clima de aula y de centro (Fernández, Andrés, Martín, Del Barrio, Muñoz, y Almeida, 2002) comparte las preguntas sobre la frecuencia y el tipo de violencia.

Sin embargo, existen otros con los que el enfoque de las preguntas es diferente, a pesar de que el título del instrumento busca obtener información referente a la violencia escolar. Uno de los ejemplos es el cuestionario para profesorado sobre conflictos y violencia (Ortega y Del Rey, 2003), que se centra en qué relaciones tiene el docente con sus compañeros y con los alumnos y cómo reacciona ante una situación de violencia. En el cuestionario usado por el equipo, no se ha considerado objeto de estudio la relación entre los profesores porque nuestra preocupación era básicamente la violencia relacionada con el alumno, no con el profesor. Con respecto a la reacción del profesor, hubiese sido interesante haber incluido esta pregunta en el cuestionario de cara a saber si el profesor reacciona correctamente o no para solventar el problema que se plantea, pero este caso ya entraría a formar parte de las distintas metodologías existentes para combatir la violencia escolar, tema que aunque cercano al elegido es muy amplio también y no se pretende abarcar.

Otro cuestionario relacionado trata sobre convivencia, conflictos y violencia escolar, y está dirigido a docentes (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008). Este cuestionario centra sus preguntas en el tipo de relación existente entre los diferentes componentes del centro (incluyendo las familias), el respeto de las normas por parte del alumno, el apoyo del profesor por parte de la normativa o compañeros, situaciones de violencia, etc. Ninguna de las opciones de preguntas características de este cuestionario

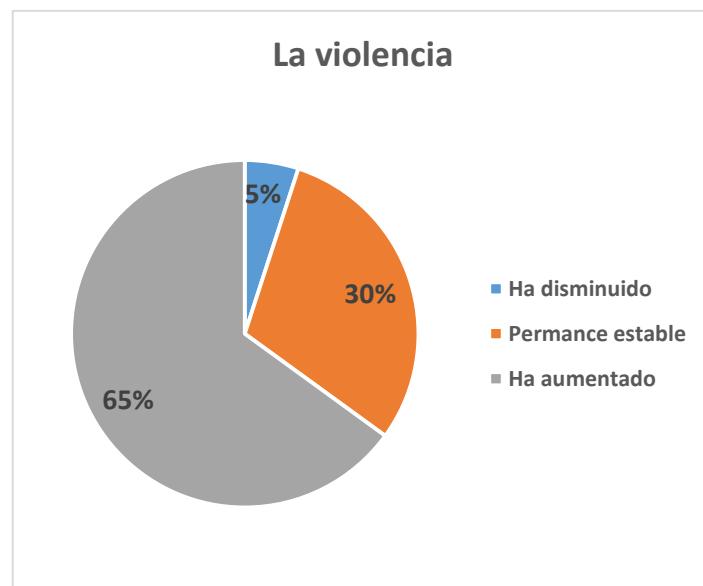
es competencia del nuestro, salvo la pregunta relacionada con el respeto de las normas por parte del alumno; se hace referencia, de modo general, puesto que si existe la percepción de que hay casos de violencia es porque no se respetan las normas de convivencia. Esta cuestión no ha sido incluida, como tal, en nuestra encuesta pero dentro de la pregunta ¿con qué frecuencia considera que ocurren casos de violencia actualmente?, y ¿cuál cree según su experiencia que es el modo de violencia más común? se obtiene información de si los alumnos respetan o no la normativa en relación a la convivencia.

En el informe mundial de las Naciones Unidas sobre violencia hacia los niños (Pinheiro, 2006), se habla de violencia escolar entre iguales, y se hace referencia a diversas formas de perpetrar, dicha violencia: el acoso escolar, la violencia sexual y la violencia de género, las peleas, la violencia con armas y el ciberbullying. Al tratarse de un informe a nivel mundial nos puede servir de guía pero, las conductas violentas claramente variarán de un país a otro. Se han incluido la mayoría de estas categorías en el cuestionario, excepto, la violencia con armas, ya que no se consideró tan relevante dentro de la población a estudiar, parece más propia de países como Estados Unidos.

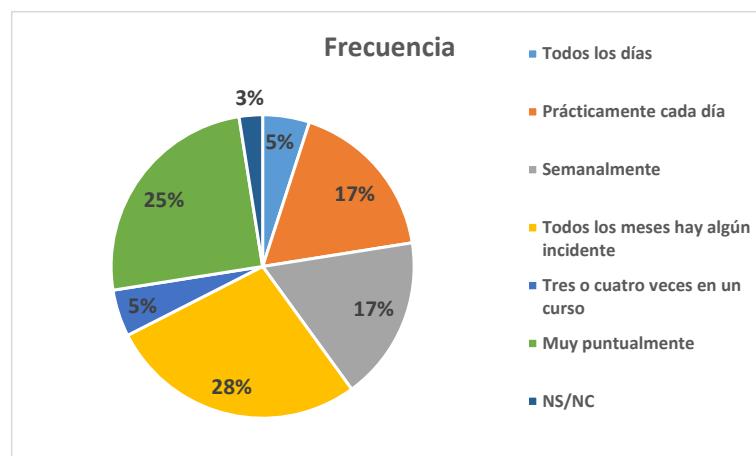
También existen estudios en los que se indaga sobre el lugar en el que ocurre la violencia, en el caso de Astor, Meyer y Behre (1999) mediante la presentación de mapas impresos del centro y las inmediaciones a profesores y alumnos. Pretendían recoger, tanto los puntos y horas más peligrosos, como las teorías explicativas de los encuestados sobre por qué la violencia ocurría en los lugares indicados. Los resultados reflejaban que los eventos violentos ocurrían principalmente en la entrada y los pasillos, el comedor y el parking, en momentos en que los adultos no solían estar presentes. De lo que concluyeron que los lugares “que no tienen dueño”, espacios que la mayoría de los adultos no percibían, como parte de su desempeño laboral ni sobre los que sintieran responsabilidad, son los más peligrosos, ya que las normas, intervenciones y consecuencias no estaban demasiado definidas. En este caso no se ha pretendido ser tan minuciosos sino más prácticos y generales, pero sí pensábamos que el área en la que se produce la violencia es una variable importante a conocer.

8.3. Resultados de las encuestas

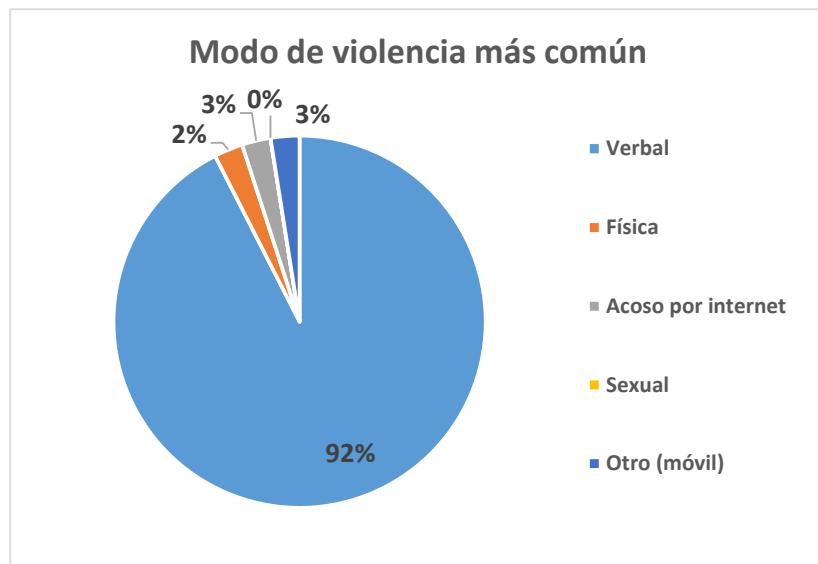
En cuanto a la evolución temporal, hay un amplio consenso dentro del profesorado en que la violencia no ha disminuido durante estos últimos años, un 65 % del profesorado percibe que esta violencia ha ido en aumento mientras que un 30 % considera que permanece estable.



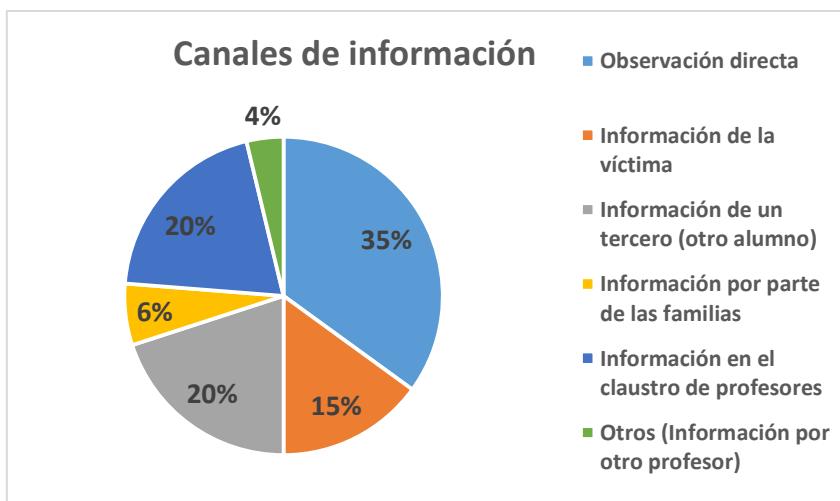
Los resultados de la frecuencia con la que se percibe la violencia son bastante variables, como se puede observar en la imagen. Para una mejor interpretación, se pueden agrupar las frecuencias menores a una semana que sumarían un 39 % y las frecuencias mayores de una semana que suman un total del 58 %. Sobre estos resultados, llama la atención que un porcentaje relativamente alto, un 17 %, observa violencia prácticamente a diario. Lo que indica que la violencia escolar actualmente sigue estando a la orden del día en la educación.



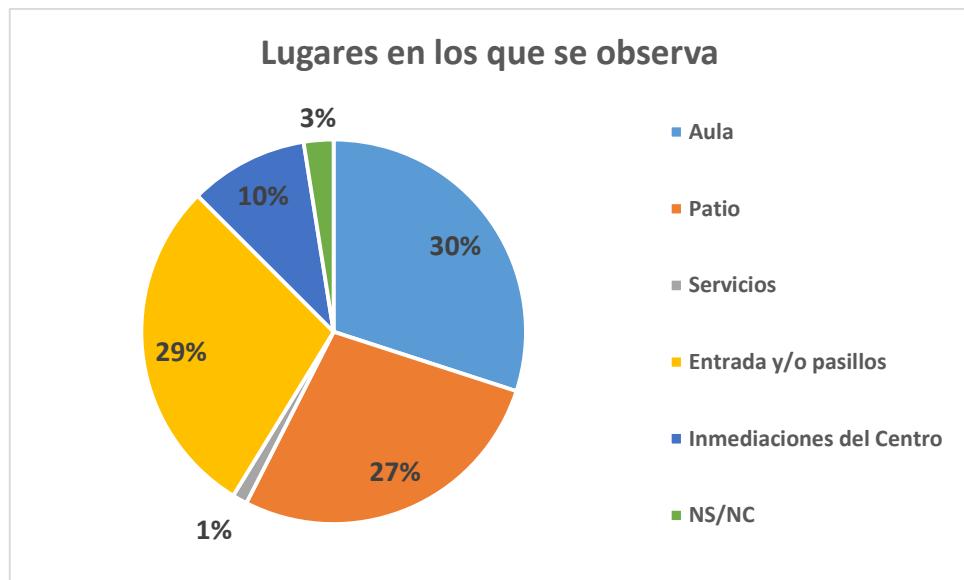
En cuanto al modo de violencia más común, sí que ha habido un claro consenso del profesorado en el que el modo de violencia más común es el ataque verbal con un 92 % de las respuestas. Sobre estos resultados hay que destacar otro resultado importante, los profesores encuestados no comentaron o hicieron mención de haber observado algún tipo de violencia sexual; como equipo recalcamos que no quiere decir que éste aspecto no se dé o llegue a existir.



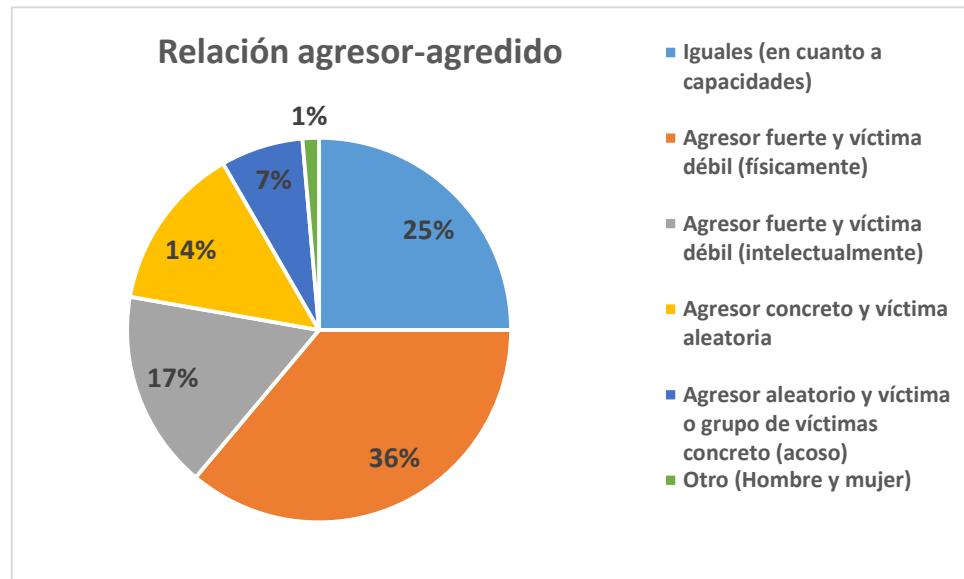
El canal de información predominante por el que el profesor es consciente de la violencia es mediante la observación directa (un 35 % de los profesores lo marcan como primera opción), si bien otros canales importantes de información son mediante otro alumno y durante el claustro de profesores (un 20 % de los profesores marca dicha respuesta en cada caso).



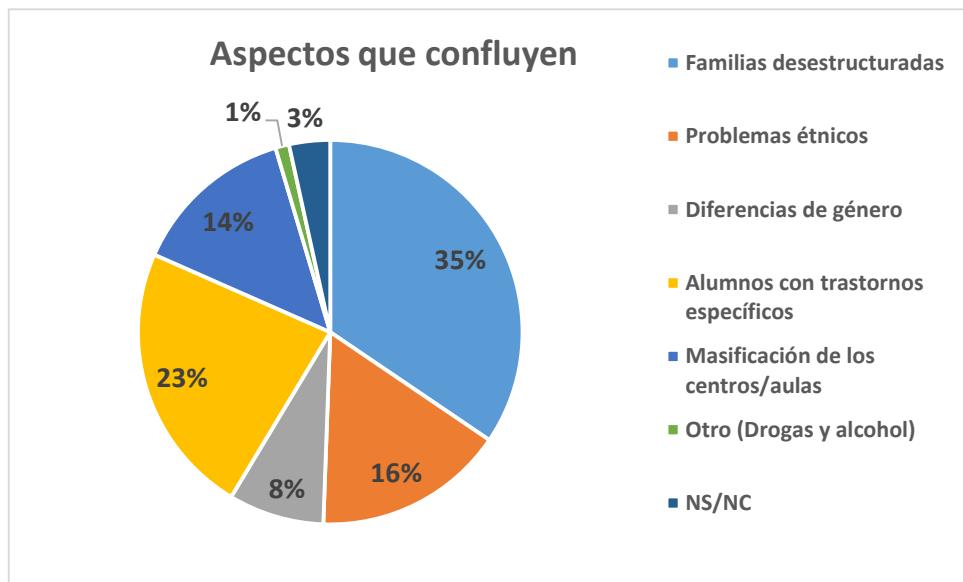
En cuanto a los lugares donde el profesorado observa la violencia, no hay un lugar que predomine sobre otro. Con el mismo porcentaje prácticamente, los profesores/as observan la violencia tanto en el aula (30 %), como en el patio (27 %) y en la entrada y/o pasillos (29%). Un menor porcentaje, un 10 %, ha indicado que observa la violencia en las inmediaciones del centro.



En cuanto a la relación que existe entre el agresor y el agredido predomina aquella en la que el agresor es más fuerte físicamente que la víctima (un 36 % de los profesores marca esta casilla). La siguiente relación más observada, con un 25 % del profesorado, es la que se mantiene entre iguales.



En los aspectos que confluyen en los casos de violencia, existe una cierta predominancia en el pensamiento de que la violencia es debida a familias desestructuradas, considerado por el 35 % de los profesores. Mientras que la segunda razón más aludida es, para el 23 % de los profesores, la presencia de trastornos específicos en los alumnos implicados. De estos resultados, se puede destacar también que la diferencia de género es el aspecto que se considera menos influyente a la hora de que haya violencia escolar.



8.4. Conclusiones

El primer dato que llama la atención es que según el análisis de las encuestas, los profesores piensan, con un 65%, que la violencia escolar ha aumentado. Deberíamos reconsiderar si la violencia es cualquier tipo de conflicto, cualquier conducta que no se rige por las normas establecidas o cualquier insulto, etc. Es difícil concluir que ese aumento coincide con la realidad ya que para ello habría que diferenciar conceptos que a veces se emplean como sinónimos.

Si nos fijamos en el tipo de violencia, los datos ofrecen una visión muy clara, el 92% de los encuestados opinan que la violencia verbal es la más frecuente. Esto coincide con el estudio realizado por Olweus con más de 130.000 estudiantes noruegues en 1983 (Olweus, 2004). En dicho estudio el acoso sin medios físicos (particularmente verbal) resultó ser la forma más común tanto entre chicos como entre chicas (distinción que aquí no se ha realizado, véase limitaciones). En el Informe del Defensor del Pueblo

(AAVV, 2007), se concreta que la forma de agresión más frecuente es la agresión verbal (insultar, poner mote ofensivo, hablar mal de alguien) que oscila entre el 55,8% y el 49%.

Así mismo, el dato aportado por la frecuencia, también es relativo ya que depende de si consideramos que todos los actos agresivos son violencia o no. Coinciendo con los estudios realizados por el Defensor del Pueblo (AA.VV., 2000 y 2007), lo que podemos considerar con este dato tan alto es que los conflictos disruptivos entorpecen la marcha de la clase perjudicando a alumnos y profesores, y deteriora la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos.

Con respecto al canal de información, llama la atención que sólo en un 15% de los casos es la víctima quien informa de lo sucedido. Se puede pensar que el miedo a las repercusiones o la normalización influyan en el hecho de no compartir lo sucedido con los profesores o familiares. En este sentido, quizá una mayor información sobre el tema, ayudando a no justificar el acoso, no culpabilizando a la víctima y desarrollando programas de mediación entre iguales podría ayudar a mejorar esta situación.

Los datos con respecto al lugar donde se produce la violencia destacan porque es en la propia aula donde más se percibe, datos que concuerdan con el estudio sobre localización de la violencia en los centros escolares de Astor, Meyer y Behre (1999). En el estudio el 40.7% de la violencia se sitúa en las aulas y el 36.6 % en el patio. Pero resulta extraño que el acoso se dé en un lugar donde el profesor está siempre presente aunque se entiende que es donde más tiempo pasan los alumnos.

Por otro lado, según el 35% de los profesores y profesoras encuestados, la causa que más influye en los casos de violencia son las familias desestructuradas. La familia es el primer entorno en que el niño se socializa, adquiere normas de conducta y convivencia y patrones de personalidad, de manera que es fundamental para su ajuste personal, escolar y social, estando en el origen de muchos problemas de agresividad que se reflejan en el entorno escolar (Fernández, 1999). Si analizamos el contexto familiar de nuestros adolescentes podemos encontrar modelos familiares que actúan como factores de riesgo que pueden desencadenar conductas agresivas: familias desestructuradas, con conflictos de pareja, falta de cuidado y afecto, abandono, maltrato

y abuso hacia el niño, etc. (Rojas Marcos, 1995). Así pues, este campo sería importante valorarlo a la hora de realizar los planes de actuación y demás actividades que se relacionen con la educación de valores de forma transversal. De modo que la familia se involucre, se informe y llegue a ser un factor de protección en lugar de un factor de riesgo.

Al realizar y analizar las encuestas se percibe que los profesores, necesitan de apoyo en el tema, algunos comentan que desde Orientación reciben cierto apoyo, pero la falta de tiempo y exigencias propias del día a día hacen que muchas veces completar ciertos programas sea una tarea difícil.

9. ENTREVISTAS CON ALUMNOS Y ALUMNAS

Para este segundo momento de la investigación, se han utilizado **entrevistas semiestructuradas**. Las entrevistas constituyen uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios de carácter cualitativo, donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades (Troncoso y Daniele, 2003).

En este caso, para elaborar las entrevistas semiestructuradas se plantearon tres ejes que actúan como elementos guía para la formulación de las preguntas posteriores al relato de los hechos relacionados con el acoso: características personales de víctima y agresor, actuaciones de la familia y del centro, y consecuencias para la persona.

Los cuatro **participantes** no han sido elegidos siguiendo ningún método de azar, han sido las personas que voluntariamente han decidido compartir su historia al saber el tema de este trabajo de fin de máster, alumnos y alumnas del centro de prácticas y personas de mi entorno.

9.1. Entrevista número 1: Tamara

Tamara llegó nueva al colegio en 6º de primaria porque se mudaron a un pueblo (cerca de Zaragoza), comenta que era muy pequeña y que al principio no se sentía aceptada por el grupo, porque era bastante cerrado pero que finalmente consiguió integrarse. En primero de ESO, cuando ya formaba parte del grupo de chicas “populares”, apareció una pintada en el baño: “Sofía puta”. Sofía acusó a Tamara y esta no supo como defenderse, acabó aislando a Tamara del resto del grupo. A partir de ahí Tamara comenta que sufrió “humillación psicológica” por parte de todo el grupo de chicas, Sofía en especial, pero después comenzaron a acosarla también otras alumnas más mayores. Le hacían jugar a un juego (achantes) que consiste en poner las manos de una determinada manera y si alguien te mira le puedes pegar. También le tiraban bolas de papel con un boli bic. Tamara llegaba a casa con moratones y chichones algunos días por lo que la madre fue a hablar con la directora del centro, quien le contestó que esto “son cosas de niños” y “lo hace por llamar la atención”. La madre de Tamara siguió luchando porque le hicieran caso y pusieran fin a las agresiones pero desde el instituto no se puso en marcha ninguna medida. Esto provocó que Tamara repitiera primero de la ESO, para intentar autoafirmarse comenzó a vestir punk (medias rotas, pelo rapado, camisetas anchas) y empezaron a llamarle “marimacho”. En este segundo año tuvo problemas con unas gitanas que querían pegarle y a mitad de curso cambió de instituto.

Tamara comenta que en el segundo instituto al que fue se integró mejor, se sentía bien y se sabía defender, tenía fuerza para responder si alguien se metía con ella. “Aquí siento más respaldo”.

¿Qué cosas hizo tu **familia** y que **actuaciones** realizaron desde el **centro**? *Los tutores “pasaban”, mi madre fue a hablar con ellos y nadie hizo nada. Mi madre siempre me ha apoyado* (sus padres están divorciados).

¿Cómo te definirías a ti misma y a la gente que te acosaba? *Yo era muy insegura, muy pava... ellos, se sentían fuertes porque eran un grupo, creo que una me tenía envidia porque yo le gustaba al chico que ella quería... pero no se, normales pero malos conmigo.*

¿Qué **consecuencias** sientes que han tenido para ti estas experiencias? *En la personalidad, a raíz de lo que pasó creo que me sirvió para madurar y hacerme más*

fuerte (resiliencia). Era muy débil, tenía el autoestima muy baja y también tuve problemas con la comida, luego me cortaba (autolesiones en los brazos). Lloraba todos los días, aun odio mi tripa. Tengo la autoestima muy tocada pero no se me nota.

9.2. Entrevista número 2: Rubén

Esta historia es un caso especial ya que he podido observar muchos de los acontecimientos puesto que el acoso se ha dado cuando yo estaba presente en el centro de prácticas, por lo que en lugar de centrarme solo en la entrevista y su visión, intentaré enriquecer la historia todo lo posible con dicha información.

Rubén es un chico con Síndrome de Tourette y TDAH combinado, actualmente está repitiendo primero de ESO, he podido comprobar personalmente el rechazo total y absoluto que la clase entera de Rubén demuestra por este (aplausos y gritos cuando sale de clase). Al ser un chico muy movido, es considerado un compañero de pupitre que nadie quiere cerca, en sus propias palabras “yo molesto, no puedo estar con gente”. Es un chico que constantemente obtiene amonestaciones por parte de los profesores, “todos me odian”. Recientemente unos compañeros de clase han conseguido unas fotos suyas desnudo y las están distribuyendo por el instituto, varias personas se meten con el por el tamaño de su miembro (una profesora confirma este hecho). Cualquier comentario que haga durante las clases es respondido con dureza por sus compañeros. En los recreos no juega con ningún otro alumno/a, se dedica a dar vueltas por el patio el solo pero al preguntarle me comenta “hablando de mis cosas con los amigos”.

Es un caso muy complejo porque aúna acoso escolar, comportamiento disruptivo, ciberbullying, problemas neurológicos y una familia desestructurada. Los padres de Rubén se divorciaron al poco tiempo de diagnosticarle Tourette y, aunque la madre se quedó con la custodia, los que realmente cuidaban de Rubén eran sus abuelos paternos. Este año su abuelo fue diagnosticado de cáncer por lo que el cuidado recayó nuevamente en la madre que a los pocos meses pidió ayuda al padre. El centro ha tenido mucho contacto con la familia, tanto el tutor, como la orientadora, como el equipo directivo se han reunido con ellos en innumerables ocasiones por diferentes motivos. El caso del acoso particularmente lo trata el tutor reuniéndose con los padres de Rubén y los de los otros chicos implicados. El chico lleva un mes expulsado y al volver el padre

considera que el centro no está respondiendo de manera adecuada por lo que hace una semana les ha denunciado.

Es complicado decir cuales son las **consecuencias** del acoso para Rubén, él dice “a mi me da igual, son todos tontos” pero cuando habla del tema se le empañan los ojos.

Las **acciones** de la **familia** son un tanto erráticas, ya que los propios padres parecen desbordados con la situación. Y desde el **centro** se intenta dar respuesta a esta situación pero considero que se les va de las manos también ya que lo más relevante parecen los malos comportamientos y recibe innumerables castigos por ellos.

9.3. Entrevista número 3: Pedro

Pedro llevaba con el mismo grupo desde la guardería, y nos situamos en quinto de primaria. Después de terminar las clases solían quedarse el grupo de chicos a jugar hasta que llegaban los padres a por ellos. El considerado por todos, “líder” del grupo (Juan), comenzó a pegarle y a insultarle a partir de un incidente jugando al futbol. Pedro comenzó ha distanciarse del grupo porque se sentía amedrentado, el resto de chicos seguían a Juan, por lo que le hacían el vacío, solo tenía un amigo en clase (que se llevaba bien con ambos). Pedro llegó a sentirse tan mal que no quería ir a clase y su rendimiento académico, que nunca había sido brillante bajo mucho. Los padres estaban preocupados porque veían a su hijo muy alicaído, Pedro acabó confesándoles lo que estaba pasando. Los padres inmediatamente se pusieron en contacto con el centro, que reunieron a los 4 progenitores de Pedro y Juan para comentar con ellos la situación, aclarar las cosas lo mejor posible y buscar una solución conjunta. Los padres de Juan, muy concienciados y respetuosos, hicieron que su hijo pidiese perdón a Pedro, pero desde entonces Pedro dejó de estar en el circulo de amigos (tenía su grupo de amigos fuera del colegio), ya no iba con los chicos de clase, ni se apuntaba a las excursiones aunque permaneció en el centro hasta segundo de bachillerato.

*¿Realizaron desde el centro, por ejemplo los **tutores**, alguna **acción** más? La tutora lo sabía pero no hizo nada, y tampoco se indagó más allá de la charla con los padres por parte de la jefa de estudios. ¿Y tu **familia**? La familia le apoyaba desde*

casa pero no sabían que más hacer. Yo tampoco les contaba todo a mis padres para no preocuparles.

*¿Cuáles crees que son las **características** tuyas y de Juan? No éramos muy diferentes, a parte de que Juan era muy dominante, le gustaba controlar al resto, ambos éramos sociables. Él venía de una familia muy muy rica, sus padres trabajaban hasta tarde y no pasaban mucho tiempo con él, tenía una cuidadora.*

*¿Consideras que ha habido **consecuencias** de estas experiencias a parte de no querer ir a clase, que bajaran las notas y el aislamiento?: Inseguridad, resentimiento, sentimiento de inferioridad con respecto a Juan. Fue una herida que nunca llegó a cicatrizar.*

9.4. Entrevista número 4: Cecilia

Cecilia comenta que sufrió acoso desde infantil durante todas las etapas educativas hasta tercero de la ESO, las conductas de los compañeros, especialmente de “la cabecilla” dentro del grupo de chicas y de “el chico más bruto” (en primaria) eran ponerle mote, reírse de ella e insultarle. “Cada vez que abría la boca en clase era una oportunidad para reírse de mi”. No se llegó a violencia física porque “no eran tan valientes y sabían que entonces habría consecuencias” además los episodios de violencia verbal o humillaciones nunca ocurrían delante de los profesores por lo que ellos nunca han hecho nada. Ella nunca contó lo ocurrido ni a los profesores ni a su familia por miedo a que las consecuencias fuesen peores. Dice que de esa etapa recuerda un sentimiento de soledad muy grande, se sentía como “la apestada”.

*¿Qué **consecuencias** crees que ha tenido para ti esta experiencia de acoso? Pues, a día de hoy soy una persona...endurecida, creo que un poco borde y desconfiada, más desapegada de la gente, no se. En las notas no se reflejó nada de esto, bueno, es difícil saberlo porque me ha pasado toda la vida.*

*¿Cómo te **describirías** a ti y a las personas que te acosaban? A ver...ellos (los cabecillas) eran arrogantes, eran los líderes y querían demostrar que tenían razón. La*

chica era muy pelota con los profesores que la tenían muy bien vista, el chico muy bocazas y agresivo en general. Físicamente, un poco más bajos que yo, nada más.

10. SERVICIOS EN ZARAGOZA

Como último paso para intentar comprender un poco más a fondo el fenómeno del acoso escolar decidí ponerme en contacto con algunos servicios y asociaciones que trabajan con este tema en la ciudad de Zaragoza. Los servicios con los que he contactado son los siguientes: Asesoría de convivencia, MOCAI (Motoristas Contra el Abuso Infantil) e Ignis.

Me ha resultado muy chocante acercarme al proyecto que desarrolla MOCAI, son un grupo de motoristas que dan charlas en Centros de Educación contra el acoso escolar para concienciar a los menores. También hacen cosas como llevar y traer de la escuela al niño o niña acosado, darle una vuelta en moto, ponerle una chupa, resulta una iniciativa muy curiosa (fotos en Anexo IV).

He tenido la oportunidad de realizar una entrevista personal con Ana Borroy, coordinadora de la Asesoría de Convivencia, un servicio del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte que atiende y orienta individualmente a los miembros de la comunidad educativa. Trabajan con casos relacionados con la convivencia y conflictos escolares, tanto de conflictos entre iguales como en relaciones asimétricas. Atienden de manera presencial, telefónica y telemática con carácter consultivo, confidencial y preventivo. En este servicio trabajan tres mujeres: una psicóloga, una pedagoga y una jurista y es un servicio dirigido tanto al alumnado como a familias y profesionales de los centros educativos públicos o privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón.

10.1. Entrevista: Asesoría de Convivencia

Ana Borroy me comenta cuáles son los pasos de actuación más comunes y me muestra un diagrama con el protocolo de actuación por el cual se guían ante un conflicto grave de violencia entre alumnos (Anexo III). En un primer lugar recogida de la demanda y puesta en marcha de la escucha activa (sobre todo por teléfono pero al haber ampliado el horario cada vez va más gente de forma presencial).

En este primer momento se hace una labor de contención, “la gente llega muy perdida, no saben que es lo que hacemos ni si les podemos ayudar, nosotras les escuchamos”. Se recoge toda la información posible y si el caso está claro se les dan pautas de actuación (siempre siguiendo las guías de la normativa vigente).

En el caso de las familias se les aconseja que en primer lugar hablen con el tutor, si esto no surge efecto, orientación educativa, posteriormente con el equipo directivo y si llegados a este punto no se toman medidas presentar un informe escrito al equipo directivo, con dos copias, para que la sellen como recibida y tener ya algo en papel (siempre se les recomienda exponer el caso de la manera más objetiva posible, contar hechos, no sentimientos). Por último, si esto tampoco funciona se puede acudir a inspección educativa. Desde inspección educativa se llama al centro para tener la visión de las dos partes y se da una respuesta a la familia.

En el caso del profesorado el recorrido es el mismo a partir de la observación de un caso de acoso o la demanda de ayuda por parte de algún alumno: hablar con el tutor, orientadora escolar, equipo directivo, que irán poniendo medidas y si no pueden resolverlo por sus propios medios contactarán con inspección educativa.

Este es un servicio sin carácter resolutivo, solo asesor, en caso de que sea necesaria alguna intervención derivamos a sanidad, bienestar social y familia al programa de orientación y mediación familiar, al CAIF (Centro de Atención Integral a las Familias), o a alguna asociación sin ánimo de lucro. A los centros les recomiendan el Plan Director desarrollado por la Policía Nacional o la Guardia Civil y que consta de seis charlas sobre: acoso escolar; drogas y alcohol; bandas, racismo e intolerancia; violencia de género; e internet y redes sociales.

Según la propia Ana Borroy, “el acoso escolar es difícil de detectar, si los alumnos no quieren que se vea no se ve y normalmente las víctimas arrastran una situación de acoso durante largos períodos de tiempo hasta que sale a la luz. Muchos de ellos piensan que tiene que ser así (lo normalizan, en algunos casos porque la respuesta de su entorno es decirles que es normal que son cosas de críos), esto afecta muy negativamente a su autoestima”.

Un dato que me resulta relevante, porque desmiente lo que opinan los profesores (según los resultados del cuestionario), es el hecho de que el acoso escolar no se da en familias desestructuradas (ni la del acosador ni la de la víctima), tampoco marginales ni alumnos físicamente destacables. Si que me comenta que las víctimas suelen ser personas más tímidas, con baja autoestima.

Ella misma se sorprendió de los perfiles de los acosadores, dice que rompen mitos, no es ni el que más llama la atención, ni el más macarra...a veces es el típico alumno que es el preferido de los profesores, el que consideran el mejor de la clase y por eso no lo ven.

¿Cuáles crees que son las acciones más útiles por parte de los centros? La mejor vía para trabajar la convivencia es a través de las tutorías. Pero tiene que haber detrás un trabajo a nivel de centro, esto es vital.

11. CONCLUSIÓN FINAL

Que la violencia existe y que los gobiernos lo saben queda reflejado en las leyes destinadas a la educación. Estas leyes marcan los objetivos que luego se desarrollarán en los centros. En el proyecto educativo de los centros se hace hincapié a la violencia desde el plan de convivencia, desde actividades tipo hermanamiento, desde el régimen de reglamento interno, desde actividades realizadas en las tutorías específicas en el tema de la violencia y en general en toda acción que se realice en el centro teniendo en cuenta este tema de forma transversal. La teoría está realmente plasmada en los documentos por el que el centro se va a regir durante ese año. No obstante, la práctica es más difícil. Los profesores no tienen una formación específica en el tema de la violencia. Igual que sus alumnos, los profesores son informados por medio del Reglamento de Régimen Interno de lo que se puede o no hacer. Pero a la hora del conflicto, se ven incapaces de resolver situaciones por no disponer de estrategias concretas para atajarlas. Por tanto, además de los programas dirigidos a los alumnos para inculcar el valor de la convivencia y la no violencia, también se tendría que tener en cuenta la formación del profesorado y de la familia en esta materia para poder afrontar y resolver situaciones de violencia de forma adecuada en cada caso.

La formación y educación impartida en los centros debe convertirse en un factor de protección para los alumnos. Para ello, es preciso crear un buen clima de convivencia y desarrollar en los alumnos habilidades adecuadas para relacionarse positivamente con los demás. La educación en valores es de vital importancia para esos objetivos, ya que supone equiparar las capacidades afectivas y sociales con las capacidades cognitivas. La etapa de primaria debería de ser vista como una oportunidad para desarrollar estrategias alternativas a la no violencia ya que es una etapa de desarrollo social.

La Loe (2006) define la orientación educativa y profesional como un medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una formación integral en conocimientos, destrezas y valores, y añade que corresponde al profesorado la tutoría de los alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje, en colaboración con las familias. En este sentido es de gran importancia, tal y como dictan las leyes, que se trabaje desde una postura sistémica en la que toda la sociedad esté implicada en el tema de la violencia dada la importancia y las repercusiones que suponen la interacción de los diferentes contextos.

Durante las Prácticas, se observó y estudió que dentro del Departamento de Orientación del I. E. S. incluyen programas para mejorar la convivencia escolar desde primero hasta cuarto de la ESO, utilizando diversos materiales y enfoques, tanto en las aulas, como en el trabajo fuera del aula (realización de viajes, visita museos, invitación al coro), como el desarrollo de actividades grupales en los horarios de tutorías (diversas charlas, educación para la paz, mediación, etc.).

Para concluir, un apunte, la mejora de la convivencia en los centros repercute de manera positiva sobre todos los agentes educativos, no es solo algo que debamos hacer por el alumnado (González, 2007).

11.1. Propuestas de futuro

El estudio de Krug et al. (2002) demuestra que la conducta violenta en la adolescencia puede ser predicha en gran medida por conductas agresivas durante la

infancia y en la mayoría de los casos los adultos que cometan actos violentos ya los habían cometido anteriormente en la infancia y adolescencia. Hay, por tanto, un patrón de persistencia a lo largo de la historia personal. Será, en este caso, muy beneficioso realizar estudios futuros en escuelas de primaria para detectar quienes son los alumnos con más riesgo de cometer actos violentos y trabajar con ellos en particular y con todo el grupo en general temas como, la resolución de conflictos de manera pacífica, la educación en valores, la educación para la paz, etc.

Las propuestas de la ONU (Pinheiro, 2006) parecen interesantes, ya que, la prevención es una herramienta que puede ayudar a que conductas de acoso no lleguen a radicalizarse y extenderse en distintos contextos escolares. Estas propuestas son están relacionadas con la priorización de la prevención, mediante la creación de programas específicos (educación para la paz, ciudadanía, derechos humanos y mediación) y la necesidad de crear códigos de conducta para velar por los derechos de los niños y niñas; la prohibición de la violencia en centros escolares incluyendo el posible uso en medidas disciplinarias; una especial atención a la igualdad de género y grupos vulnerables; la importancia de la participación en el centro tanto de los alumnos como de las familias y comunidad; y por último, realizar más investigaciones sobre violencia en chicos y chicas dentro y alrededor de los centros escolares.

Como se puede ver todas implican una puesta en marcha de iniciativas tanto a nivel individual como grupal, incluyendo no sólo al personal docente sino también a las familiares, la comunidad educativa y la sociedad. Esto se puede llevar a cabo incluyendo programas en el PAT o en la PGA, en los cuales docentes, niños y familias trabajen conjuntamente.

Comparto lo escrito por Trianes (2000) sobre que las soluciones pasan por una participación activa del alumnado, democratizando la vida del centro; una elaboración consensuada del Reglamento de Régimen Interno y las normas de convivencia y una mayor participación de madres y padres, en cuanto a la gestión de los centros. Más relacionado con el currículo estarían las propuestas sobre metodologías participativas y el desarrollo de las capacidades sociopersonales como tema transversal. Proporcionar a los alumnos una formación académica pero con contenidos relacionales- socio-afectivos, “la persona es importante”, “cada alumno es importante”.

Más específicamente, desde el Departamento de Orientación se debe realizar un buen diagnóstico del clima escolar, para priorizar intervenciones, buscando métodos sencillos de intervención pero efectivos. Algo que está teniendo gran aceptación últimamente son los programas de mediación en los institutos. Según Torrego (2007) la mediación en los centros educativos, independientemente de la mejora de las relaciones interpersonales, es útil para poner en marcha modelos de convivencia mucho más pacíficos, colaborativos y centrados en el diálogo interpersonal. Es una alternativa a la aplicación del reglamento disciplinario del centro y sobre todo la pérdida de relaciones interesantes y sentimientos de desencuentro que influyan negativamente en el proceso educativo.

11.2. Limitaciones del trabajo

Los mayores obstáculos para la realización de este trabajo han sido la limitación temporal junto con los pocos recursos (materiales, económicos y humanos) con que se contaba y la escasa experiencia que han requerido una elevada inversión temporal, dentro de los límites académicos.

En cuanto a las limitaciones relacionadas con la encuesta, la principal es que se ha realizado a 40 docentes de cuatro IES públicos diferentes de Zaragoza. Esto establece una dificultad a la hora de generalizar las conclusiones obtenidas de este estudio sobre la percepción del profesorado, ya que al ser una población relativamente pequeña no podría considerarse representativa a nivel local, ni mucho menos estatal. No obstante, los cuatro IES en los que se ha llevado a cabo las encuestas se encuentran situados en barrios diferentes (La Bombarda, Almozara, Las Fuentes y Actur) lo que favorece una mayor heterogeneidad en la población de encuestados.

También es necesario mencionar un hecho importante, ya que no hemos definido conjuntamente con los miembros del claustro qué es el acoso escolar, ni hemos explicado las diferencias entre agresiones, violencia, acoso escolar, etc. No se ha definido ni se ha preguntado sobre qué exactamente consideran violencia verbal, no se sabe si todos los profesores consideran un insulto o un mote como este tipo de

violencia, algunos de ellos al rellenar el cuestionario comentaban “depende”, “según lo que consideréis violencia”, etc.

Otra limitación en este trabajo es el hecho de no haber incluido el género de los implicados (acosador/a y víctima) como pregunta del cuestionario. Varios autores señalan que hay una prevalencia mayor entre chicos que entre chicas (Olweus, 2004; Cerezo, 2009), cosa que no hemos podido corroborar ni desmentir. La explicación es sencilla, como ya hemos dicho, se pretendía simplificar al máximo el cuestionario para que su cumplimentación no supusiese una carga adicional al trabajo del profesorado.

No se ha incluido, tampoco, como forma de violencia la exclusión social dentro del cuestionario, que según revisiones posteriores, en Educación Secundaria podría ser una de las formas más habituales de acoso (Cerezo, 2009) después de los insultos y las amenazas (que sí hemos incluido, como violencia verbal).

Por otro lado, el intento de acercamiento con las víctimas de manera comprensiva y humana, dándoles espacio para que contasen lo que les había pasado, sin restricciones temporales ni peticiones específicas, ha generado una gran cantidad de información. Dicha información ha sido difícilmente sistematizada ya que era muy abundante pero ha permitido un acercamiento más comprensivo, y personalmente, una mirada más profunda al fenómeno del acoso escolar. Ya que una parte de los casos de bullying se desconocen desde el profesorado, pues tanto los agresores, como los “espectadores” se ocupan de que los incidentes no lleguen a oídos de los adultos, mientras las víctimas con la indefensión, vergüenza y miedo que le generan los ataques difícilmente lo van a contar.

A parte de lo enumerado anteriormente, en general, y con el poco tiempo de que se disponía, los escasos medios, sumado a la inexperiencia, este ha sido, cuanto menos, un trabajo muy interesante a nivel personal, ha roto tabúes y desmontado mitos sobre el acoso escolar, siendo consciente de que queda mucho por conocer y hacer al respecto pero habiendo servido de sensibilización con el tema.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid
- AA.VV. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid
- Álvarez-García, D., Pérez, J. C. N., & González, A. D. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de psicología*, 31(2), 191-202.
- Astor, R. A., Meyer, H. A. & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times. Maps and interviews about violence in highschools. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 3- 42.
- Avilés, J.M. & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999), *Anales de Psicología*, 21 (1), 27-41.
- Avilés-Martínez, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela de José María Avilés-Martínez*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Badia, M. M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de E.S.O sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Educación, España.
- Blaxter, Hughes y Tight, (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

- Cano, S. (2009). *Estudio sobre la violencia entre iguales durante la adolescencia. Comparación entre dos centros educativos de los distritos de Salamanca y Vallecas de Madrid*. Madrid: Escuela Universitaria de Trabajo Social.
- Cerezos, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-395.
- Collell, J. & Escudé, C. (2006). El acoso escolar. Un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología clínica y de la salud*, 2, 9-14.
- Dake, J. A., Prince, J.H. & Telljohann, S.K. (2003). The Nature and Extent of Bullying at School. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180.
- Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autonómica de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 68, de 5 de abril de 2011.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*. 17(4), 549-558.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea
- Fernández, I., Andrés, S., Martín, E., Del Barrio, C., Muñoz, J. y Almeida, A. (2002). Cuestionario para profesorado sobre clima de aula y de centro. En, Fernández, I. Villaoslada, E. y Funes, S. *Conflictos en el centro escolar*, 273-282. Madrid: Edición los libros de la Catarata.

Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez, M. C. & Lucas, F. (2008). Comparative Analysis of the Perception of School Violence in Teachers, Pupils, and Families. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 443-452.

Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez, M. C. & Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (1), 49-59.

Gómez Bahillo, C. (coord.). (2006). Anexo III: Protocolo para la medición de la convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. Cuestionario para profesores. En Gómez Bahillo, C. (coord.), *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*, pp. 199- 202. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado a 22 de diciembre de 2014, de: http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/investigacion_convivencia_aragon_bahillo-2006218p.pdf

González, J. L. (2007). Convivencia y condiciones de trabajo, En Avilés, J. M. (coord.) *Convivencia escolar: convivir, compartir decisiones*. Madrid: Cuaderno STEs-Intersindical 3.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., y Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Genova: Organización Mundial de la Salud.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: Mimeo.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (2^a edición). Madrid: Ediciones Morata.

Pinheiro, P. S. (2006). Capítulo 4: Violence against children in schools and educational settings. En Pinheiro, P.S. (2006). *World Report of Violence Against Children*. Genova: ONU.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: IEDDI.

Orden de 11 de noviembre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia escolar en los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 207, de 10 de diciembre de 2008.

Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). Cuestionario para profesorado sobre conflictos y violencia. En, Ortega, R. y Del Rey, R. *La violencia escolar*, 123-124. Barcelona: Graó.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación.

Ortega, R., del Rey, R. & Mora-Merchán, J.A. (2008). Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar. *Laboratorio de Estudios para la Convivencia y Prevención de la Violencia*. Documento sin publicar

Perry, D., Williard, J. & Perry, L. (1990). Peers' Perceptions of the Consequences that Victimized Children Provide Aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *AVE: Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA Ediciones.

Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid, Espasa.

Sanmartín, O. R. (2014). Repunta la conflictividad y la violencia en las aulas. *El Mundo*. Recuperado el 3 de diciembre de 2014, de:
<http://www.elmundo.es/espagna/2014/11/19/546c9185268e3ecf1f8b4578.html>

Smith-Khuri, E., Iachan, R., Scheidt, P. C., Overpeck, M. D., Gabhainn, S. N., Pickett, W., & Harel, Y. (2004). A crossnational study of violence-related behaviors in adolescents. *Archives of Pediatrics y Adolescence Medicine*, 158, 539-544.

Subdirección General de Inspección Educativa. (2011). *Orientaciones para la prevención, detección y corrección de las situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Empleo. Recuperado el 3 de enero de 2015, de:

http://www.psie.cop.es/uploads/Acoso%20escolar.%20Orientaciones%20generales_SIE12.pdf

Torrego, J. C. (Coord) (2007). *La convivencia en los centros*. Barcelona: Wolters Kluwer

Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljive

Troncoso, C. y Daniele, E. (2003). *Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las*

ciencias naturales. Ponencia en el XIV encuentro Estado de la Investigación Educativa, Reduc 2003.