



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

VIOLENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE VALPARAÍSO (CHILE): COMPARACIÓN CON UNA MUESTRA DE ZARAGOZA (ESPAÑA).

School Violence in high school students of Valparaiso (Chile):
Comparison with a sample from Zaragoza (Spain).

Autor/es

Sara Abigail Chamorro Vargas

Director/es

Nuria del Olmo Vicén

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Campus Zaragoza.
Curso 2017-2018

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

ÍNDICE

1	Resumen.....	7
2	Introducción.....	8
3	Objetivos de la investigación	10
4	Revisión de la literatura	11
5	Metodología.....	13
6	Marco teórico.....	17
7	Contexto:.....	22
7.1	General.....	22
7.1.1	En España.	22
7.1.2	En Chile.....	23
7.2	Centros educativos.....	24
8	Datos y análisis.....	28
9	Conclusiones de investigación.	38
10	Propuestas de mejora	41
11	Bibliografía	45

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

“Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España)”.

“School Violence in high school students of Valparaíso (Chile): Comparison with a sample from Zaragoza (Spain)”.

- Elaborado por Sara Abigail Chamorro Vargas.
- Dirigido por Nuria del Olmo Vicén.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 14.967.

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

1 Resumen

El objetivo de esta investigación social descriptiva transversal sobre el campo de la adolescencia es comparar las percepciones que estudiantes y profesores poseen sobre la violencia escolar; en el contexto educativo público, chileno y español. La perspectiva metodológica de este estudio es mixta, es decir, cuantitativa y cualitativa. Los resultados de esta investigación han sido: la forma de violencia escolar percibida como más frecuente es la psicológica en ambos contextos; la relación en la que se percibe que se genera más violencia escolar es *entre estudiantes* en los dos centros. Además, los principales factores percibidos como los que más favorecen la aparición de la violencia escolar son individuales en el contexto español. Mientras que, en el chileno, son sociales, familiares e individuales. Por lo demás el nivel percibido de violencia escolar es alto-medio en el contexto chileno, en tanto que, en el español es bajo.

Palabras clave: violencia escolar, *Bullying*, España, Chile.

The objective of this descriptive transversal social research on the field of adolescence is to compare the perceptions that students and teachers have about school violence; in the educational public Chilean and Spanish context. The methodological perspective of this study is mixed, that is, qualitative and quantitative. The results of this investigation have been: the form of school violence perceived as more frequent is the psychological one in both contexts; the relationship in which it is perceived that more school violence is generated is between students in the two centers. In addition, the main factors perceived as those that favor the appearance of school violence are individual in the Spanish context. While in Chile they are social, family and individual ones. Furthermore, the perceived level of school violence is high-medium in the Chilean context. However, that level is low in Spain.

Key words: School violence, *Bullying*, Spain, Chile.

2 Introducción

El siguiente Trabajo de Fin de Grado (TFG, en adelante) tendrá por tema principal la violencia escolar. La violencia escolar es un asunto de interés social, ya que preocupa a la sociedad actual (Garaigoldobil, Martínez Valderrey y Machimbarrena, 2017; Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb, 2010; todos estos autores han sido citados en Domínguez, Álvarez & López, 2017).

La violencia escolar es, internacionalmente, uno de los retos más importantes del sistema educativo que no se ha logrado disminuir significativamente (Debarbieux, 2006; Gázquez, Pérez-Fuentes, y Fernández, 2009, citados en Guerra et al., 2011). Con este trabajo se busca profundizar en el fenómeno de la violencia escolar con la finalidad de favorecer el principio educativo fijado, en España, mediante la Ley Orgánica 2/2006 (De España, 2006) y en Chile mediante la política de Convivencia de 2015-2018 de priorizar lo preventivo (MINEDUC, 2017c, citado en Chamorro, 2017) y de prevenir la violencia escolar, así como, contrarrestar su incidencia en la actualidad.

La justificación de este trabajo es que con él se pretende abordar las percepciones que se poseen sobre la violencia escolar, ya que esta es una problemática social que afecta a la mayor parte de los menores en el mundo y que, cada vez, presenta mayor incidencia en las comunidades educativas, provocando numerosos efectos negativos, sobre todo, en la convivencia, en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, a corto, medio y largo plazo.

Por tanto, el objetivo principal de esta investigación es comparar el conjunto de apreciaciones (Bourdieu mencionado por Gutiérrez 2012 citados en Chamorro 2017), o lo que es lo mismo, la percepción que docentes y estudiantes poseen sobre la violencia escolar (entendida como toda aquella *“acción, situación o relación, (...) que atente contra la integridad física, moral, psicológica o social, de algún miembro de la comunidad”*; Ajenjo & Bas 2005, p.37; citados en Varela et al., 2010; p. 13; en Chamorro, 2017 p. 25) producida en dos contextos diferentes. Estos dos entornos son, en este caso, el Instituto Superior de Comercio, Francisco Araya Benet, de Valparaíso (Chile) y el instituto IES Pablo Gargallo de Zaragoza (España). Con la finalidad de conseguir este objetivo general, se ha repetido el estudio de Chile (cuyo propósito era realizar una aproximación a las percepciones de estudiantes y profesores sobre la violencia escolar) en España, durante el año 2018. De esta manera, ha sido posible, a lo largo de este trabajo, comparar los resultados de las percepciones sobre la violencia escolar obtenidos de ambos contextos.

Con el fin de llevar a cabo este trabajo, se ha definido el tema y sus conceptos clave, se ha recopilado toda la información de la que se disponía, y se han definido los criterios de inclusión o exclusión. Por tanto, el tema fijado fue la violencia escolar. Se determinaron como criterios de

inclusión o exclusión los años de edición que van desde el 2000 hasta el 2018 y que la bibliografía, ante todo, estuviera en español; se fijaron como conceptos definatorios los siguientes: violencia escolar, *Bullying*, España, Chile, prevención. Además, se utilizaron truncamientos (*, ¿?) en la búsqueda bibliográfica. Así también, se eligieron las bases de datos y los catálogos donde se buscaría la información: (Alcorze, dialnet, SOCIndez Google académico, páginas del MECD, libros impresos).

3 Objetivos de la investigación

Dentro de esta investigación en sí se han propuesto un objetivo general y cuatro objetivos específicos, detallados a continuación:

Objetivo general. Este es comparar la percepción que profesores y estudiantes poseen sobre la violencia escolar, en dos contextos educativos diferentes, estos son, por un lado, el Instituto Superior de Comercio, Francisco Araya Benet, de Valparaíso (Chile) y el instituto IES Pablo Gargallo de Zaragoza (España); tras haber realizado una aproximación a estas percepciones en ambos contextos. La percepción se puede vincular a las apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los agentes (Bourdieu mencionado por Gutiérrez 2012 citados en Chamorro 2017); la percepción se puede definir como un proceso de captar estímulos los cuales pueden ser personas o conductas, como, por ejemplo, las propias de la violencia escolar, (Universidad de Concepción de Chile, citada en Chamorro, 2017).

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la forma o la dimensión de la violencia escolar percibida como la más frecuente.
- Aproximarse a la relación habida entre los distintos actores de la comunidad educativa en la que se percibe que se genera mayor violencia escolar.
- Identificar los principales factores percibidos como los que más favorecen la aparición de la violencia escolar.
- Aproximarse a la visión o percepción sobre el nivel de violencia escolar.

4 Revisión de la literatura

En este apartado se presenta la bibliografía hallada a partir de los datos secundarios sobre la violencia escolar.

La violencia escolar es una problemática cada vez más presente y acentuada (Domínguez et al., 2017; Chaux, 2011). Además de que, a nivel internacional, la violencia escolar es uno de los retos más importantes del sistema educativo (Debarbieux, 2006; Gázquez et al., 2009; citados en Guerra et al., 2011).

Se han realizado numerosas iniciativas para acabar con la violencia escolar (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014; Cerezo y Calvo, 2011; Garaigordobil, 2009; citados en Domínguez et al., 2017) y se ha logrado aumentar la sensibilidad social ante esta problemática (Garaigordobil et al., 2017; Palmero et al., 2010 citados en Domínguez et al., 2017).

La violencia escolar, ante todo, ha venido enfocándose desde las políticas educativas y sociales. En consecuencia, se pueden hallar diferentes medidas políticas.

A nivel internacional, por ejemplo, se puede hallar en 2011, en Chile la Ley 20536 de violencia escolar y, en Perú, la Ley N° 29719 que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas; en México, la Ley General para la Prevención y Atención de la violencia escolar y la Ley de la Convivencia Libre de violencia en el Entorno escolar, de 2012; en Paraguay, la Ley N° 4633 de 2012 contra el acoso escolar en instituciones educativas públicas, privadas o privadas subvencionadas; en Colombia, la Ley Convivencia escolar de 2013.

En el caso de Chile, se estableció para combatir esta problemática la Ley sobre violencia escolar de 2011; la nueva política de Convivencia 2015-2018 implementada por el Ministerio de Educación y los respectivos protocolos de actuación en caso de acoso escolar.

En España se implantó en 2002/2003 el programa Tutoría Entre Iguales (TEI) contra la violencia escolar; a partir de 2016 se propusieron iniciar las siguientes medidas de intervención contra la violencia escolar: el Plan Estratégico de Convivencia escolar, el protocolo de actuación e intervención de todos los centros educativos en caso de acoso escolar, el Observatorio Estatal de la Convivencia escolar, el Registro estatal de Convivencia, el Programa de Cooperación Territorial, el Congreso Estatal de Convivencia escolar, Itinerarios de formación del profesorado de Convivencia, Red de escuelas Tolerancia Cero; Manual de apoyo a víctimas de la violencia escolar a nivel estatal; de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM) de 2016. Además de algunas normativas como la orden del 11 de noviembre de 2008, del Departamento de Educación, cultura y deporte; la orden del 28 de enero de 2015, de la consejera de Educación,

Universidad, Cultura y Deporte por la que se regula la asesoría de convivencia escolar; el Decreto 73/2011 del 22 de marzo del Gobierno que favorece la mediación como una forma de resolver conflictos; la Orden ECD/715/2016 del 9 de mayo, de Aragón que pone en marcha el teléfono de contacto para la atención del menor en casos de riesgo; programas de formación y de diagnóstico del acoso escolar; la orden del ECD/1003/2018 del 7 e junio, sobre Actuaciones que contribuyen a promover las siguientes figuras en torno al acoso escolar tales como el alumno ayudante, el ciber ayudante, el hermano mayor (o alumno que apoya a otros de menor edad), alumno mediador, tutoría individualizada o afectiva (cuyo propósito es proveer de una figura de referencia al menor), alumnado por la igualdad de género cualesquier otra que tenga evidencia y validez científica, garantía de éxito para la convivencia en las comunidades educativas (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)¹. Así como, que se han llevado a cabo programas para la mejora de competencias, para educar en autoestima, para el entrenamiento de la asertividad, empatía y competencia (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)¹. En numerosas comunidades autónomas se han llevado a cabo programas como el proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), el proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE); el programa Convivir es vivir de Madrid; el Plan de prevención de la violencia en centros educativos de la Comunidad de Aragón; el programa de convivencia y participación (Conpa) de Castilla y León, además de los correspondientes protocolos de intervención que por ley debe aplicar cada centro educativo, de trabajar con otros programas para prevenir la violencia, entre otros (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)¹.

A nivel social, han intervenido en contra de esta problemática organizaciones internacionales y nacionales, privadas o públicas. De todas ellas, se destaca la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (u OCDE), SaveTheChildren, Unicef, Unesco, el Observatorio Europeo de la violencia escolar, el Instituto de Prevención de la Violencia Escolar de la Universidad de Ewha de Seúl; la Fundación Paz Ciudadana, la Fundación Anar, la Asociación Española para la prevención del acoso escolar (AEPAE), los ministerios de educación de los diferentes países afectados por esta problemática tales como el de España o el de Chile, así como diferentes universidades, como por ejemplo, la Universidad de Bergen en Noruega, la Universidad de Sheffield en el Reino Unido, la Universidad de York en Canadá, Universidad Estatal de Arizona, la Universidad de Illinois-Urbana Champaign, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Murcia, la Universidad de Navarra, la Universidad de Sevilla, La Universidad de Viña del Mar, la Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Guadalajara, entre otras, para prevenir esta problemática.

¹ Salavera, C. Antoñanzas, J. L., Usán, P., Cerra, R. (Ciclo del curso celebrado del 2 de julio al 16 de julio de 2018,). *Prevención de la violencia en el aula y abuso entre compañeros. Casos prácticos*. Facultad de educación Universidad de Zaragoza.

5 Metodología

Dentro de este apartado se presentará la perspectiva de este estudio, el porqué de esta, su universo, su muestra, la técnica de recogida de datos (el cuestionario), el análisis de datos, la perspectiva de este estudio y los tipos de datos utilizados en esta investigación.

Antes de empezar con la metodología cabe explicar brevemente tres puntos clave de este trabajo:

1. Con la finalidad de conseguir el objetivo general de esta investigación, es decir, comparar las perspectivas que se poseen sobre violencia escolar; en este estudio se ha repetido el objetivo del estudio de Chile (que fue el de realizar una aproximación a las percepciones que estudiantes y profesores poseen sobre la violencia escolar) en España durante el 2018, para poder comparar los resultados de las percepciones sobre la violencia escolar.
2. Este trabajo de fin de grado se trata de una investigación social de carácter transversal sobre el campo de la adolescencia puesto que se han descrito las percepciones que estudiantes y profesores poseen sobre la violencia escolar en un determinado momento.
3. Este trabajo se basa, principalmente, en una investigación debido a que, en este estudio, se han identificado y relacionado diferentes aspectos de la percepción poseída sobre la violencia escolar.

El universo o población que se ha escogido está compuesta por un grupo de adolescentes y un grupo de profesores o docentes de la Comunidad de Aragón (de la provincia de Zaragoza) y de la Región de Valparaíso tanto del sexo masculino como del femenino. El universo total seleccionado está compuesto por 1760 miembros de la comunidad educativa, es decir, 150 profesores/as y 1455 alumnos/as de entre 12 y 18 años.

La muestra ha sido compuesta por 767 miembros de la comunidad educativa, es decir, por 92 profesores y 675 estudiantes de entre 12 y 18 años de un instituto de secundaria público o municipal de España, en concreto, de la Comunidad de Aragón (de la provincia de Zaragoza) y de Chile, en concreto, de la Región de Valparaíso, de Valparaíso.

Se tomó una muestra de 767 sujetos de institutos de secundaria públicos o municipales de España y de Chile. La muestra del contexto español constó de 10 profesores (respecto de un total de 50 docentes) y de 153 estudiantes (sobre un total de 305) de entre 12 y 18 años y de todos los niveles de educación secundaria. Mientras que, la muestra de Chile estaba compuesta por 522 alumnos de las mismas edades (respecto de un total de 1150 estudiantes) y de 82 docentes (respecto de un total de 150 profesores). El tipo de muestreo aplicado en esta investigación ha

sido el aleatorio porque todos los sujetos del universo tienen la misma probabilidad de ser seleccionados y de pasar a ser parte de la muestra.

La técnica de recogida de datos de esta comparación se enmarca en la metodología cuantitativa. Cuantitativa porque se distribuyó el instrumento (o el cuestionario) que cuantifica las percepciones. En el caso de Chile, por parte de varios profesionales del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett a los docentes y alumnos de un instituto municipal o público o liceo de Valparaíso; en el caso de España se pasó el cuestionario a docentes y a alumnos de un instituto público o municipal de Zaragoza. El procedimiento de recogida de datos se basó en explicar, aplicar nuestro instrumento, en el mes de marzo de 2017 en Chile y en el mes de mayo de 2018 en España; con una duración estimada de 10-15 minutos en ambos casos. Y en su recogida en papel (en Chile) y mediante la plataforma online de Google Formularios (en España).

El cuestionario. Por un lado, antes de aplicar este cuestionario en el contexto español, se realizó una prueba piloto con dos alumnas del instituto IES Pablo Gargallo. Por otro lado, la realización de la encuesta ha sido anónima. Además del instrumento de investigación aplicado en ambos contextos sólo se analizarán, para este trabajo, las siguientes variables:

- 1) *Formas* de violencia escolar percibidas como más frecuentes (correspondiente a la pregunta 1 del cuestionario).
- 2) *Relación* habida entre los distintos actores de la comunidad educativa en la que se percibe que se produce más violencia escolar (correspondiente a la pregunta 2 del cuestionario).
- 3) *Factores* por los que se genera violencia escolar (correspondiente a la pregunta 5 del cuestionario).
- 4) *Nivel* percibido de violencia escolar (correspondiente a la pregunta 8 del cuestionario).

Se reconoce que estas y todas las variables del cuestionario pasado en Chile y sus posibles opciones las ha establecido la trabajadora social y supervisora institucional, Violeta Serey, del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett (Chile). Y que, posteriormente, yo elaboré la base de datos en el programa de análisis de datos denominado SPSS, (ayudada por un profesor de la Universidad Católica de Valparaíso), a la que después pasé los datos obtenidos en Chile de la encuesta que pasó Violeta Serey.

Cabe mencionar que yo sola y, como parte del estudio de Chile, realicé la revisión de la literatura habida en Chile sobre la violencia escolar tanto en papel como en Internet, la metodología, el

marco teórico, el contexto, el análisis de los datos, la interpretación de los datos, las conclusiones de la investigación y toda la redacción del documento.

Además, reconozco que, del cuestionario que Violeta Serey pasó, lleve a cabo una adaptación de este al nuevo contexto español, por lo que la autora de ambos cuestionarios es Violeta Serey. Así mismo, se recomienda al lector que, para ver las posibles respuestas de cada pregunta, se mire el anexo II de este trabajo titulado: "Cuestionarios".

A continuación, abro un paréntesis con el fin de aclarar que, para el análisis de la primera variable de este cuestionario (que es la misma en ambos casos), es decir, la forma de violencia escolar percibida como más frecuente, se ha seleccionado la clasificación de violencia escolar establecida por Ajenjo & Bas, 2005, (Varela, Farren y Tijmes, 2010 citados en Chamorro, 2017) detalladas en el marco teórico de este informe. De esta manera, las posibles respuestas a esta variable serán clasificadas (durante el proceso de análisis de datos del apartado "análisis") en:

1. Física (equivalente a la respuesta *c*: *golpes, empujones, riñas y peleas*)
2. Material (equivalente a la respuesta *d*: *esconder, robar o romper objetos personales y/o institucionales*).
3. Psicológica (equivalente a las respuestas *a* (*ofender con palabras, insultar o divulgar rumores*) o a la *b* (*actitud desafiante, amenazar, intimidar y hostigar*) o a la *e* (*celos control y limitación de la vida social*) o a la *f* (*humillar, burlarse, discriminar, rechazar e ignorar*).
4. Mixta (equivalente a la combinación de las variables ya detalladas anteriores tales como la a-c o la b-c o la e-c o la f-c).

Cerrando el paréntesis y con la finalidad de llevar a cabo el análisis de los datos, estos se han introducido en la base de datos estadística denominada SPSS 22.0 en el estudio de Chile. Mientras que, en el de España, los datos se gestionaron a través de Google Drive Formularios. Además de que se ha efectuado para todas las variables el análisis de su frecuencia en relación con la muestra. Así mismo, en este trabajo se ha realizado un análisis de carácter univariante porque analizamos la frecuencia en porcentajes de cada variable y descriptivo, debido a que, en este estudio, se han identificado, descrito y relacionado diferentes aspectos o variables de la percepción poseída sobre la violencia escolar. Así también, a lo largo de esta investigación, se trabajará con variables nominales tales como las formas, la relación en la que más se produce, los factores de riesgo y el nivel de la violencia escolar.

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

Además, para elaborar este trabajo se ha elegido una perspectiva mixta, es decir, cuantitativa-cualitativa. Cuantitativa ya que se ha aplicado un cuestionario y, ante todo, cualitativa porque en este trabajo se ha pretendido indagar más que cuantificar mediante, por ejemplo, la entrevista abierta como la realizada el lunes 7 de mayo de 2018 al director del IES Pablo Gargallo, Fco. Javier Martínez Cisneros.

Y los tipos de datos utilizados en esta investigación han sido de carácter secundario y primario. Los de carácter secundario han sido extraídos del apartado titulado "Revisión de la literatura". Los datos de carácter primario se han obtenido de la aplicación de un cuestionario, de fuentes primarias, en este caso, representadas por las percepciones de los alumnos y de los profesionales, las cuales se han registrado en el apartado de este trabajo titulado "Datos y análisis".

6 Marco teórico

La violencia escolar ha sido un fenómeno estudiado desde finales del S.XX, principalmente, en el Reino Unido y en los países nórdicos por el Modelo Sheffield de Smith y Sharp de 1994 y el psicólogo Dan Olweus de 1983, este último fue quien identificó una parte de la violencia escolar, es decir, la intimidación o el acoso escolar como *bullying* (Herrera, 2013). Dan Olweus constató que el género más implicado en el acoso escolar era el masculino, de hecho, en la mayoría de los casos los implicados suelen ser del mismo sexo, salvo en el acoso sexual (Melchor, 2018). Mientras que, el *bullying* presentaba mayor incidencia a finales de la educación primaria y en el primer ciclo de la educación secundaria (Guerra et al., 2011). De todas maneras, la violencia escolar no deja de aumentar (Zapata & Ruiz, 2015) llegando a ser un problema de salud pública, (Organización Mundial de la salud, 2003 citada en Zapata & Ruiz, 2015).

El acoso escolar afecta a 1 de cada 5 estudiantes, es decir al 19% de los estudiantes del mundo según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos u OCDE, (Trucco & Inostroza, 2017). En tanto que, según (Richardson & Hiu267, 2016), las tasas de intimidación o acoso escolar van, de media, del 29% al 46% en los países del mundo en los cuales se ha estudiado el fenómeno del acoso escolar que afecta al desarrollo y al aprendizaje del menor; sobre todo, el acoso escolar afecta a los menores de países con menos recursos (Guerra et al., 2011).

La violencia escolar, la cual está formada por el acoso escolar, presenta diferentes dificultades al ser estudiada, ya que no hay un consenso en la definición de acoso escolar entre los numerosos estudios llevados a cabo (Richardson & Hiu267, 2016).

Los conceptos de violencia y *bullying* o acoso escolar presentan numerosas dificultades al conceptualizarlos (Ayala, 2015; Giorgi, Kaplún y Morás, 2012; Torrego, 2007; citados en Domínguez et al., 2017), así como diferentes definiciones de las cuales se destacan algunas a continuación.

Los conceptos de violencia y maltrato entre iguales se engloban en la definición de agresividad (Olweus, 1983 citado en Del Rey & Ortega, 2008). En tanto que, el acoso escolar o *bullying* es un tipo de violencia interpersonal (Debarbieux y Blaya, 2001; citado en Del Rey, & Ortega, 2008). Guerra et al., (2011) afirman que son conductas intencionadas que dañan a otro individuo de la comunidad educativa. Según el Defensor del pueblo de España (citado en Salavera, Antoñanzas,

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

Usán, Cerra, 2018)² el *bullying* empieza con la exclusión social, es decir, aislar, ignorar que vienen a ser diferentes manifestaciones de maltrato por abuso de poder entre iguales.

Sin embargo, para este trabajo se propone definir la violencia escolar (Ajenjo & Bas 2005, p.37; citados en Varela et al., 2010; p. 13; citados en Chamorro, 2017 p. 25):

“Como toda acción, situación o relación, (...) que atente contra la integridad física, moral, psicológica o social, de algún miembro de la comunidad (...).”

Comunidad, en este caso, educativa definida como aquella que es integrada por todas las personas vinculadas al centro educativo tales como: alumnos, profesores, familias, profesionales, etc. (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2018).

Cabe diferenciar el concepto de violencia del de acoso escolar (Melchor, 2018). El acoso escolar se produce sólo entre iguales, mientras que la violencia escolar no necesariamente tal como entendieron Guerra et al. (2011); Garaigordobil, (2011); Orjuela, Cabrera de los Santos, Calmaestra Mora & Ortega, (2014); Álvarez (2015).

Por lo tanto, en consonancia con esto anterior, la violencia escolar engloba al *bullying* (y, por ende, al *ciberbullying*) pudiendo ser también definido como una manifestación más de la violencia escolar pero que sólo se produce entre pares mediante una asimetría de poder (Olweus, 1998; citado en Guerra et al., 2011) y que se caracteriza en todos los lugares que se produce (Garaigordobil, 2011) por lo siguiente (Orjuela, et al., 2014: p. 21):

- *“Intencionalidad por parte del agresor. Trabajos posteriores han puesto de manifiesto que para definir una situación de acoso los escolares se basan en la percepción subjetiva de la víctima, más que del agresor sobre la intencionalidad de la conducta.*
- *Repetición en el tiempo. Un hecho aislado, por muy grave que sea, no puede considerarse acoso escolar.*
- *Desequilibrio de poder. Esta desigualdad puede ser física, psicológica o social y hace que la víctima no pueda defenderse fácilmente por sí misma.”*

² Ver la cita que está situada al pie de la página 9 de este trabajo.

Mientras que, la violencia escolar se caracteriza por (Berríos et al., 2016 citados en Chamorro, 2017):

- Poseer alta incidencia según la mayor parte (en concreto un 50,97%) de las respuestas que dieron los 157 padres del instituto que realizaron un cuestionario el año pasado para dichos practicantes. Las principales causas de la violencia escolar, según los mismos encuestados, provienen del contexto nacional.
- Ser un fenómeno contagioso ya que los actos violentos generan más respuestas comportamentales violentas (Berríos et al., 2016 citados en Chamorro, 2017).
- Ser prevenible por lo que, de la mano del ex coordinador del equipo multidisciplinar y psicólogo del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, don Carlos Olgún, un grupo de practicantes de psicología de la Universidad de Valparaíso, realizó un proyecto basado en la prevención de la violencia escolar.

La violencia en el ámbito educativo posee una tipología diversa y multidimensional por lo que son numerosas las formas en las que se puede manifestar la violencia escolar (Baridon y Martín, 2014; Hernández, Martínez y Torres, 2006 citados en Domínguez et al., 2017). Así mismo, son varias las perspectivas desde las que se puede analizar la violencia escolar dependiendo de en qué se ponga el acento (Guerra et al., 2011). De manera que, si se atiende a la motivación que la produce, la violencia puede ser reactiva o proactiva; si nos fijamos el número de personas que la provocan puede ser individual o grupal (Guerra et al., 2011); dependiendo del medio por el cual tiene lugar, es decir, si el físico o virtual, se tratará de violencia escolar tradicional o de *ciberbullying*, basándonos en la forma o dimensión en la que se produce esta puede ser, (Ajenjo & Bas, 2005 citados en Varela et al., 2010 citados en Chamorro, 2017):

- Violencia física: o daño directo causado por una agresión a un componente de la comunidad educativa por otro individuo del sistema educativo en los espacios del centro escolar. Comprende formas directas (agredir, incluso sexualmente, amenazar, etc.) o indirectas tales como el robo o destrucción de cosas de alguno de la institución o de los agentes educativos (Araos & Correa, 2004, citados en Varela et al., 2010 citados en Chamorro, 2017).
- Violencia material: aquella que afecta a la infraestructura o bienes del centro educativo, como, por ejemplo, destruir muebles en salas o en otro espacio del colegio, entre otros.
- Violencia psicológica: incluye agresiones verbales como o la exclusión social o aislamiento de otro. Humillaciones, ofensas, la exclusión de diferentes actividades, como, por ejemplo, de interacción, la participación en actividades de ocio, etc.

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

- Violencia mixta: es toda aquella que va desde la violencia de tipo física y a la psicológica. Ejemplos de este tipo de violencia son las amenazas y constantes acosos las agresiones físicas o de tipo sexuales. Incorpora, por tanto, la violencia físico-psicológicas: amenazar con el fin de intimidar y/ u obligar, y acosar y/ o agredir sexualmente.

No hay causas específicas por las que, científicamente, se produce la violencia escolar pero sí una serie de factores (de riesgo) que favorecen su aparición y permanencia (Orjuela et al., 2014). Los factores de riesgo nacen de la imposibilidad de establecer una causa exacta que genere el acoso entre dos o más individuos, aunque si se observan factores de riesgo estos no implican que la/s persona/s que los presentan sean agresores o víctimas de la violencia escolar (Orjuela et al., 2014).

Hay diferentes tipos de factores de riesgos que se pueden vincular a una o varias personas a la violencia escolar.

Según de Frutos & del Olmo, (2014) pueden ser factores de riesgo la identidad sexual, ante todo por ser una persona lesbiana más que por ser bisexual; el padecer sobrepeso u obesidad; la ausencia de condiciones familiares que propicien el bienestar tales como: el alcoholismo, la drogadicción, encarcelamiento, la escasez económica, una estructura familiar frágil y el no fomento de la socialización del menor, entre otras ; o culturales como la influencia de los medios de comunicación, ante todo, si estos transmiten violencia, repercutiendo en el nivel de agresividad de los menores.

Pero, para este trabajo se ha elegido la clasificación que realizó la organización Save The Children según la cual estos factores de riesgo pueden ser individuales, familiares y sociales (Orjuela et al., 2014).

Individuales, tales como el estar expuesto a violencia de género (Naciones Unidas, 2006, citadas por (Orjuela et al., 2014); la ansiedad, el tener dificultades para ejercitar las habilidades sociales, no ser físicamente fuerte, ser parte de minorías étnicas (Goldbaum, Craig, Pepler y Connolly, 2003 y Calmaestra, 2011, citados en Orjuela et al., 2014), entre otros. A esta clasificación hay que añadirle dos factores de riesgo que favorecen la violencia escolar. Por una parte, el sentimiento de superioridad desde la perspectiva de los profesores (Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2018) y desde la perspectiva de los alumnos (Sánchez, 2012) y por otra, los comportamientos de riesgo que son conductas que favorecen la aparición de agresividad, como

pueden ser, el consumo de sustancias (tales como drogas, consumo de tabaco, etc.), el control de peso, las conductas violentas (Hernández de Frutos & del Olmo, 2014), etc.

Familiares. Cuando en la familia de dicha persona se legitima la conducta agresiva, el ser educado con violencia emocional o física, la falta de supervisión paterna (Frutos & del Olmo, 2014); una educación permisiva, (Olweus, 1980, 1999 citado en Orjuela et al., 2014; Frutos & del Olmo, 2014) o una escasa relación filial (Ybarra y Mitchell, 2004 citados en Orjuela et al., 2014).

Sociales. Como, por ejemplo, la influencia de contenido violento a través de los medios de comunicación (Elledge et al., 2013 citado en Orjuela et al., 2014; Frutos & del Olmo, 2014) y un clima que no favorece las relaciones positivas (Calmaestra, 2011, citado en Orjuela et al., 2014).

Además, en este trabajo, la percepción se vincula a las apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los agentes (según Bourdieu (1967) mencionado por Gutiérrez 2012 (citados en Chamorro 2017). Entendiendo que la percepción es un proceso de captar estímulos los cuales pueden ser personas o conductas vinculados a la violencia escolar, (Universidad de Concepción de Chile, citada en Chamorro, 2017).

Mientras que, la percepción en relación con su nivel se clasificará como baja (cuando los episodios de violencia escolar se produzcan 2 o 3 veces al año en el establecimiento), mediana (cuando la violencia escolar tenga lugar al menos una vez al mes en el centro) y alta (cuando haya episodios de violencia escolar todos los días o una vez a la semana), (MINEDUC y Universidad Alberto Hurtado, 2005; citados en Chamorro, 2017).

7 Contexto:

7.1 General

Este apartado contendrá una contextualización de los datos generales hallados sobre la violencia escolar y *bullying*, a nivel nacional. Además, este segmento se centrará sólo en los países en los que se ha aplicado el cuestionario, es decir, en España y en Chile para, posteriormente, en los apartados titulados “Centros educativos” y “Datos y análisis” de este trabajo, ofrecer en detalle los datos relacionados, ante todo, a la violencia escolar que caracterizan a cada uno de los centros educativos en los que se aplicó el cuestionario.

7.1.1 En España.

No ha habido diferencias significativas en la expansión del acoso escolar en las comunidades autónomas españolas ni en la incidencia que ha tenido según el tipo de centro educativo (Orjuela et al., 2014). Pero, numerosos estudios como el de Navarro et al, 2012, León del Barco et al, 2012, Álvarez García et al 2011 citados en Orjuela et al., (2014), avalan la creciente presencia del *ciberbullying* el cual ha aumentado, estadísticamente, de un 19.4% en 2008 a un 23.5% en 2011 (Calmaestra, del Rey, Mora-Merchán y Ortega, citados en Orjuela et al., (2014).

De los informes más actuales realizados en España sobre el acoso escolar en España destacan dos estudios, uno de ellos fue realizado por la Fundación Anar y por la Fundación Mutua Madrileña (2018) en 2016- 2017 a 2600 menores de 6º de primaria, 1º y 2º de la ESO a un centenar de profesores de centros concertados y públicos, en el marco del programa de prevención del *bullying* en centros escolares. Otro de ellos fue un estudio sobre la incidencia del Acoso Escolar por edades realizado en Aragón a menores de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO de centros concertados y públicos, a través de la aplicación del análisis *Cluster* que se define como un estudio que se basa en la clasificación según el perfil de la persona que puede ser el de acosador, víctima o espectador. Los autores de este estudio fueron Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, (2018)³, ellos nos compartieron los resultados de este durante la realización del curso de Universa titulado *Prevención de la violencia en el aula y abuso entre compañeros. Casos prácticos* realizado en Zaragoza del 2 al 16 de julio de 2018.

Los principales resultados del estudio llevado a cabo en Aragón señalaron que el acoso escolar se suele producir a lo largo de toda la vida, ante todo, en personas jóvenes que no han hallado su identidad, es decir, en aquellas que están en el periodo de la adolescencia, momento en el cual tiene lugar el desarrollo fisiológico y académico de la persona, así como, un cierto aumento de su

³ Ver la cita que está situada al pie de la página 9 de este trabajo.

agresividad como consecuencia de una crisis madurativa, (relativa a la identidad, autoconcepto y autoestima). Esto anterior puede implicar que en esta etapa vital se adquieran algunos comportamientos antisociales por la falta de herramientas para gestionar asertivamente los conflictos internos y externos, (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)³. Esto se podría vincular a que el 90% de los menores de este estudio han sido testigos de una conducta agresiva propia del acoso escolar en su entorno y, a que, la mayoría de los menores encuestados son potencialmente víctimas de acoso escolar por lo que estos investigadores han planteado como solución la prevención primaria para contrarrestar la violencia escolar y, en concreto, el *bullying* o acoso escolar, (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)³. Aunque este estudio afirma que las conductas agresivas pueden comenzar en el individuo, ya desde los 3 años cuando suele aparecer una actitud desafiante y, que es posible que continúen a lo largo de la vida de los individuos. En base a esto último se propone estudiar la continuidad en el medio, en la relación, en la edad y en la familia del acoso escolar (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)⁴.

El informe de la Fundación Anar y por la Fundación Mutua Madrileña (2018) indica lo siguiente: Uno de cada tres niños reconoce que en su clase otros alumnos son víctimas de acoso escolar; la mayoría de alumnos encuestados creen que el acoso escolar es una forma de maltrato; hay más estudiantes que ven como solución al *bullying* la unión entre compañeros; los alumnos identifican que las formas de acoso más frecuentes son los insultos y las agresiones entre compañeros; los profesores creen que las principales causas del acoso son la presión del grupo y la normalización de la violencia; las medidas más adecuadas de prevención del acoso escolar son los talleres de concienciación y las charlas; lo que caracteriza a las personas que ejercen el acoso escolar son la baja autoestima, la inseguridad, el miedo al rechazo, la agresividad o el sentimiento de superioridad lo cual también fue reconocido por Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, (2018)⁴.

7.1.2 En Chile

Del contexto histórico de la violencia escolar se destaca que, tras el restablecimiento de las democracias en Chile, desde 1990, el Estado empezó a mostrar cierto interés en conocer y tratar o reparar esta problemática (Baeza, Espinoza, Ochsenius, Osses, 2017 citados en Chamorro, 2017). Vinculándose principalmente al *bullying*, la violencia escolar y, con el pasar de los años, se ha ido ampliando su definición hasta incluir diferentes tipos de violencia escolar que se han venido produciendo en el espacio escolar y que se han reconocido a nivel estadístico, (Gamboa, 2014, citado en Chamorro, 2017). Por tanto, la violencia escolar empezó a reconocerse

⁴ Ver la cita que está situada al pie de la página 9 de este trabajo.

formalmente en los años 90 momento a partir del cual se va incorporando, principalmente, en las escuelas como un problema social (Madriaza, 2006 citado en Chamorro 2017).

En la actualidad, el ámbito escolar la incidencia de la violencia es preocupante en Chile (Preiss, Calcagni & Grau, 2015 citados en Chamorro, 2017). Además, hay pocos estudios sobre violencia escolar realizados, además de que estos son contradictorios. Esto se debe a que en el Cuestionario Nacional en el Ámbito escolar (de la Universidad Alberto Hurtado y del Gobierno de Chile, (2006); citados en Guerra et al. 2011) hay una menor incidencia de la violencia escolar en los centros educativos particulares. Mientras que, el Cuestionario Nacional de violencia en el Ámbito escolar indica que la violencia escolar se produce en mayor medida en establecimientos particulares (Guerra et al., 2011).

Los niveles de educación secundaria en los que se produce más la violencia escolar han sido los primeros niveles, es decir, la violencia escolar tiene lugar en mayor medida en el primer ciclo de secundaria en Chile (Guerra et al., 2011). El tipo de violencia escolar más habitual es la verbal o psicológica produciéndose sobre todo entre alumnos (Guerra et al., 2011). La violencia escolar tiende a ser mayor en Chile que en España (Guerra et al., 2011).

En concreto, en Valparaíso en 2016 se hallaron una serie de demandas en contra de la violencia escolar hasta el punto de que se creó un plan para contrarrestar las elevadas cifras de acoso escolar en la región Valparaíso pues, sólo en 2016 y según la Superintendencia de Educación, se recibieron 610 denuncias por agresiones sexuales, discriminación y maltrato a nivel escolar (Trejo, 2017). Esta realidad ha salpicado al Instituto Superior de Comercio, Francisco Araya Benet (en adelante, INSUCO) desde donde se hizo necesario un plan de prevención de la violencia escolar. Además, ya en 2016, practicantes de psicología del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett (Berríos et al., 2016, citados en Chamorro, 2017) detectaron la existencia de una *“gran distancia en el área comunitaria”* (Berríos, et al. 2016, p. 6, citados en Chamorro) y, por ende, trabajaron y propusieron una serie de iniciativas basadas en la prevención para mejorar la convivencia del liceo o instituto.

7.2 Centros educativos

7.2.1.1 Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett

Dentro del contexto institucional del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett cabe destacar el reconocimiento de las siguientes problemáticas o fenómenos sociales que han originado intervenciones institucionales (Chamorro, 2017):

-El absentismo de los/as alumnos/as del liceo que se ha pretendido reducir promoviendo su asistencia (con, por ejemplo, la gestión de incentivos económicos como puede ser la Beca de Ayuda a la Retención escolar o BARE).

-La falta de calidad en la enseñanza académica del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett (lo cual se ha intentado contrarrestar, a base de acciones concretas por parte de los profesionales del liceo, tales como, talleres de matemáticas o de lectura) como algunos de obstáculos a superar para cumplir con los requisitos con la finalidad de adquirir, como liceo, la Subvención escolar Preferencial, según el director del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, el 24 de octubre de 2017, durante la Jornada de Reflexión del PME (Plan de Mejoramiento Educativo).

-Otras problemáticas son (Chamorro, 2017):

Por un lado, el consumo de drogas y alcohol (para lo que se emprendieron acciones concretas como la realización de un diagnóstico por parte de un investigador del Sistema Nacional de Prevención).

Por otro lado, y relacionado con lo anterior, se encuentra el fenómeno de la violencia escolar, dentro de lo cual se halla la falta de acciones de promoción de, por ejemplo, comportamientos no violentos. Además de que, en el proyecto educativo de 2017 del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett se ha enunciado como necesidad institucional el posicionarse en contra de dicha violencia escolar a través del Comité de Convivencia escolar. Así mismo, para acabar con la violencia escolar, en el 2016, se emprendió un pequeño proyecto de prevención de la violencia escolar, recogido en un trabajo titulado *"Pasantía en Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett"*, cuyos autores fueron Ibes Berríos, William Cofré, Camila Martínez, estudiantes de psicología de la Universidad de Valparaíso (Chamorro, 2017). Esta temática ha sido continuada en el año 2017 por la trabajadora social del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, Violeta Serey, quien, a partir del sociólogo francés, Pierre Bourdieu (1930-2002), entiende la violencia escolar como un tipo de práctica social. Violeta Serey ha elaborado y aplicado un cuestionario destinado a todos los niveles educativos de secundaria o estamentos del liceo para diagnosticar, desde las percepciones de los sujetos, diferentes aspectos sobre la violencia escolar habida en el liceo.

En el marco de la Convivencia del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, por tanto, se halla la problemática o el fenómeno de la violencia escolar contra la cual se concretan acciones protocolizadas en pro de la prevención y resolución de conflictos en el documento, titulado Manual de Convivencia escolar Del Instituto Superior de Comercio, que se

enmarca en la Política Nacional de Convivencia escolar de 2011 del Gobierno de Chile. A propósito de esta problemática, destaca la Ley- 20536 de violencia escolar del Gobierno de Chile. Dicha Ley, propugna la realización de acciones formativas y no sólo punitivas (Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, 2016) a aplicar ante estos fenómenos.

El abordaje práctico de una situación de violencia, desde este liceo, se plantea a nivel teórico desde el enfoque constructivista de Bourdieu (mencionado por Gutiérrez, 2012 citado en Chamorro 2017). Aunque en la práctica, los profesionales del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett aplican, en mayor medida, un enfoque positivista. El positivismo se liga al funcionalismo (o a la lógica de los reparadores) y pone el énfasis en la medición objetiva (de los hechos sociales, de las actitudes, de las opiniones), en la generalización de los resultados y en la demostración de la causalidad (D'Ancona, 1996; Cárcamo Vásquez, (2005); citados en Chamorro, 2017). Esto se ve en la aplicación del cuestionario por estamentos sobre la violencia escolar sistematizada en SPSS, con protocolos de contención, expulsión de sujetos problemáticos (INSUCO, 2016 & Berríos et al., 2016 citados en Chamorro, 2017) lo cual responde a la lógica de los reparadores de situaciones o comportamientos que se salen de la norma en el liceo. Pese a esto, la mayoría de los profesionales afirmaban desarrollar su trabajo de forma constructivista. En la práctica, numerosos profesionales del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, trabajaban desde la observación y reparación de situaciones de violencia como reconocieron en una entrevista abierta varios asistentes de la educación tales como Sebastián Saravena y Rodrigo Shlachk componentes del equipo multidisciplinar de este instituto (Chamorro, 2017).

Dejando la identificación de problemáticas que trabaja la institución, a continuación, se presentará la visión de la violencia escolar del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett.

La violencia escolar se halla dentro del ámbito de la Convivencia escolar del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett la cual está determinada por la política de Convivencia propuesta para 2015-2018 la cual se desarrolla en el contexto de una reforma educativa por la que se propone un cambio basado en una mirada formativa que supere la punitiva. Además de que sugiere priorizar las acciones preventivas al tratar episodios de violencia escolar (Chamorro, 2017). Por tanto, el objetivo principal de esta nueva política es orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos en favor de la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva, democrática, con un enfoque: formativo (centrado en el sujeto, como por ejemplo, los que componen los equipos

profesionales), participativo entendiendo la convivencia como un asunto de toda la comunidad educativa, de derechos, esto es, de los estudiantes, de equidad de géneros y de gestión institucional y territorial (Mineduc, 2015 citado en Chamorro, 2017).

7.2.1.2 IES Pablo Gargallo

Antes de comenzar con este centro, a modo de breve anotación, sobre la legislación o normativa que rige la violencia escolar en España, cabe destacar el principio del capítulo I, titulado “Principios y fines de la educación” de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación actualizada a diciembre de 2013, de enseñar para reducir los diferentes tipos de violencia, sobre todo contra la violencia escolar y en concreto el *bullying*, (de España, 2006). Y el artículo 172 ter y en el 173.1 del código penal que penalizan las conductas de violencia escolar o *bullying* entendidas como contrarias a la libertad y como delito contra integridad moral, respectivamente.

Dejando atrás la anterior anotación, al igual que el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, el IES Pablo Gargallo tiene integrado un protocolo de actuación a aplicar a modo de intervención en caso de que detecte un caso de acoso escolar (C.I.Z., 2018, 30 de abril). Además de esto, en el instituto Pablo Gargallo se han implementado algunas acciones en relación con la violencia escolar como las siguientes:

Un teatro foro sobre el acoso escolar (Dpto. de Innovación y Formación, 2017, 22 de diciembre).

El Plan Integral contra el Acoso escolar en Aragón implementado por la Diputación general de Aragón (D.G.A.) desde 2016 que es una estrategia de atención telefónica a personas que padecen acoso escolar (Profesor Lite, 2016, 11 de mayo).

La regulación de situaciones violentas a través de su plan de convivencia para evitar tanto la violencia producida entre iguales o en una relación asimétrica, es decir, entre estudiante y profesional (Instituto de Enseñanza Secundaria Pablo Gargallo, 2017).

Una charla sobre la prevención del acoso escolar en el instituto Pablo Gargallo durante el año 2012 (TGC, 2012, 10 de octubre).

Por lo demás, durante una entrevista abierta realizada el lunes 7 de mayo de 2018 al director, Fco. Javier Martínez Cisneros, este manifestó que el IES Pablo Gargallo no posee datos significativos sobre violencia escolar, por lo que, no ha sido necesario realizar más formación de la ya indicada ni llevar a cabo acciones para prevenir el acoso escolar en este centro.

8 Datos y análisis

Los datos que serán aquí expuestos se centran en analizar la percepción de los sujetos de la muestra sobre las diferentes variables de violencia escolar que se corresponden con los objetivos específicos del apartado titulado “objetivos de la investigación” de este trabajo.

Los resultados de esta investigación en relación con los objetivos específicos de este estudio han sido respecto al objetivo de:

- Identificar la forma de violencia escolar percibida como la más frecuente. En el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, la forma de violencia escolar percibida como la más frecuente es, según la mayoría de los profesores (un 69,5%) y de los alumnos encuestados (un 58,5%), *ofender con palabras, insultar o divulgar rumores* como se puede observar en la ilustración 1 (Chamorro, 2017). También en el IES Pablo Gargallo, como se puede ver en la ilustración 2, la principal forma de violencia escolar es, según la mayoría de los docentes (un 70%), *ofender con palabras, insultar o divulgar rumores*. En tanto que, según la mayor parte de los alumnos (un 38,2%) son *todas las anteriores* y, en segundo lugar, *ofender con palabras, insultar o divulgar rumores* tal y como afirmaba el 33,6% de los estudiantes, como aparece en la ilustración 2.

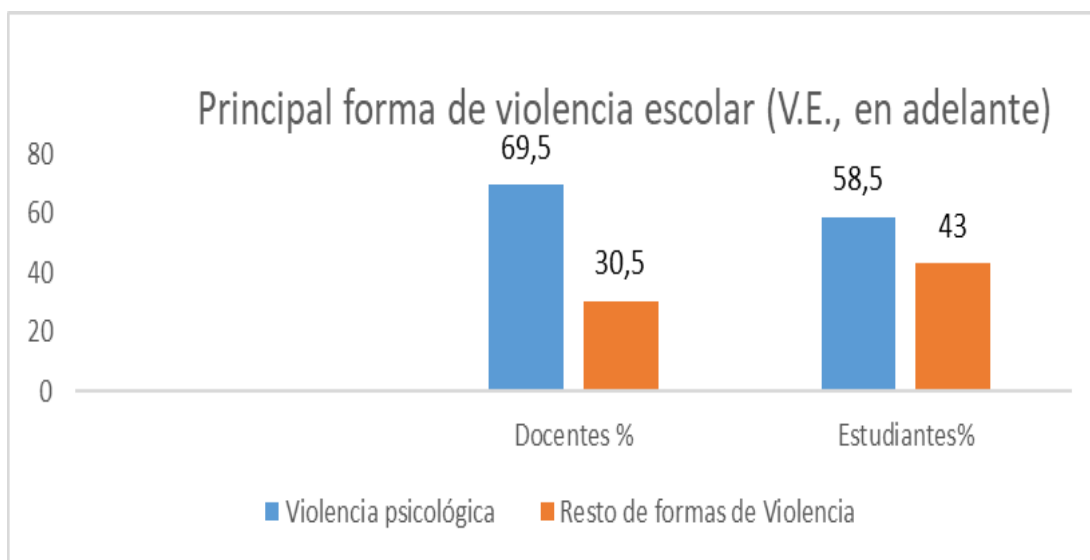


Ilustración 1. Chamorro (2017). *Principal forma de violencia escolar en el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, según docentes y estudiantes.*

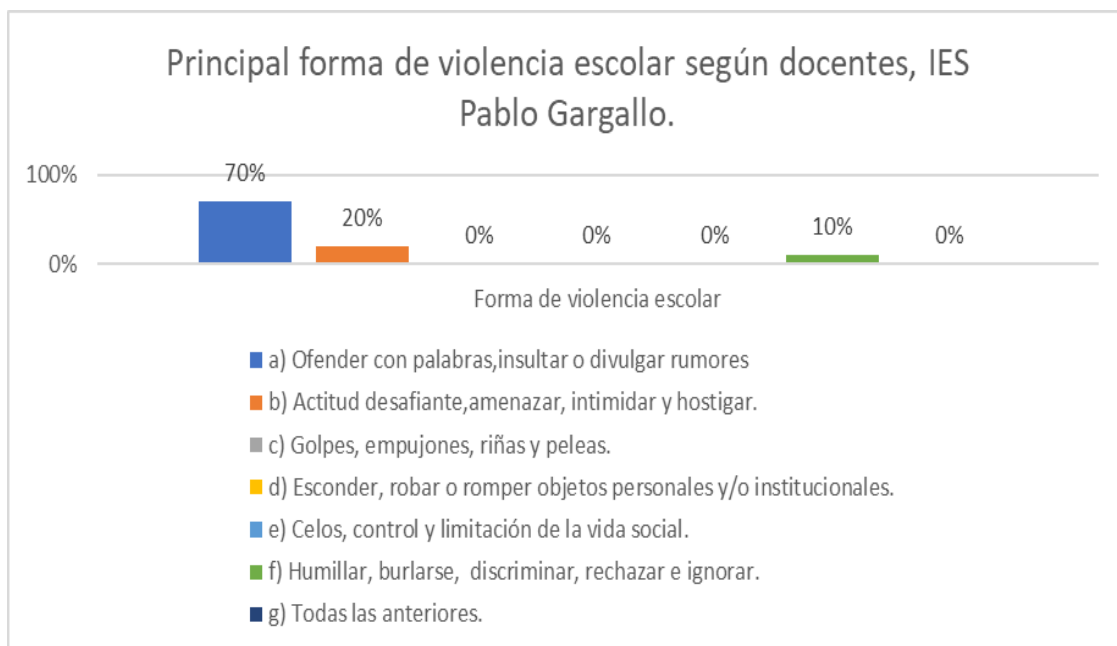


Ilustración 2. Elaboración propia (2018). *Principal forma de violencia escolar según docentes, IES Pablo Gargallo.*

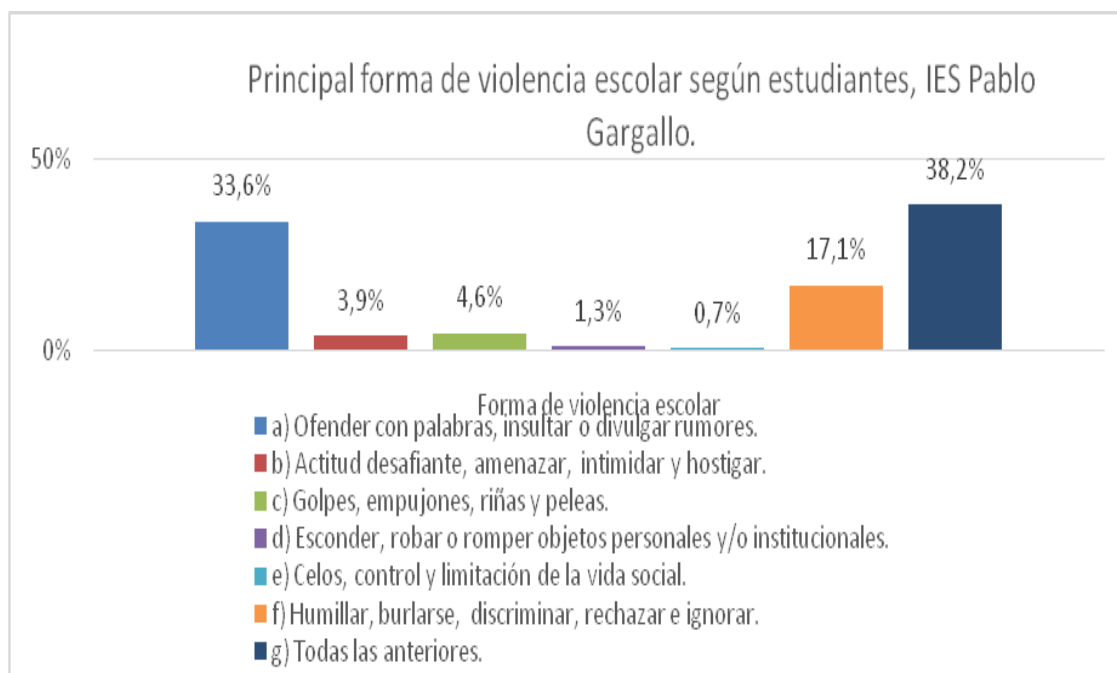


Ilustración 3. Elaboración propia (2018). *Principal forma de violencia escolar según estudiantes, IES Pablo Gargallo.*

La interpretación de estos resultados da lugar a pensar lo siguiente:

Por un lado, que, ante todo, en el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett más que en el IES Pablo Gargallo, se percibe una de las manifestaciones que caracterizan la violencia escolar psicológica que incluye agresiones verbales como *ofender con palabras, insultar*

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

o divulgar rumores (Chamorro, 2017). Esto coincide con otro estudio realizado en España sobre las percepciones de docentes y alumnos quienes, sobre todo, percibieron que los insultos, es decir, la ofensa verbal era la principal forma de violencia escolar (Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2018) y con los datos aportados por la Unesco (2017 citada en García, 2017, 31 de enero) según la cual en la violencia escolar destaca por su frecuencia el hostigamiento verbal. La violencia escolar psicológica, por tanto, es una de las posibles expresiones de la dificultad de los adolescentes para gestionar adecuadamente su crisis madurativa la cual abarca los conflictos internos y externos en el individuo (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)⁵.

Por otro lado, el ambiente de respeto es un elemento del indicador denominado Clima de Convivencia escolar que *“considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento”* (Mineduc, 2014, p.26 citado en Chamorro, 2017). Se utiliza para medir el desarrollo de aspectos no académicos de los estudiantes, pero que sí intervienen en la formación integral del estudiante (Mineduc, 2014 citado en Chamorro, 2017). Por tanto, los datos del cuestionario en relación con el ambiente de respeto nos indican que los profesores y los estudiantes de Valparaíso y de Zaragoza apenas perciben respeto debido a la gran percepción de agresiones verbales (Chamorro, 2017) que da indicios de la gran presencia que posee la violencia escolar psicológica en ambos establecimientos.

Por lo que, se ha identificado que la forma de violencia escolar percibida como la más frecuente, en ambos institutos o contextos, es la de *ofender con palabras, insultar o divulgar rumores*. Estos datos revelan que, sobre todo, en el contexto chileno, se percibe la violencia verbal que es parte de la violencia escolar psicológica (Varela et al., 2010 citados en Chamorro, 2017).

-Aproximarse a la relación habida entre los distintos actores de la comunidad educativa, en la que se percibe que se genera mayor violencia escolar. En el caso del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, la relación en la que se percibe mayor violencia escolar, según la gran mayoría de los profesores (un 89% de los mismos) y alumnos (un 88,7% de los tales) es *entre estudiantes* como se puede observar en la ilustración 4 (Chamorro, 2017). Así también, en el IES Pablo Gargallo la relación en la que se percibe que se genera mayor violencia escolar es *entre estudiantes*, según la mayoría de los estudiantes (el 92,8%) y de profesores (el 80%) como lo muestran las ilustraciones 5 y 6.

⁵ Ver la cita que está situada al pie de la página 9 de este trabajo.

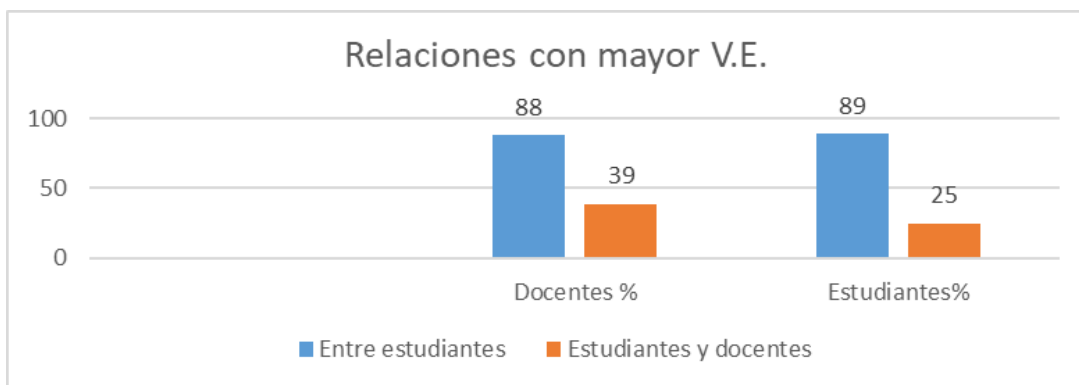


Ilustración 4. Chamorro (2017). Relaciones con mayor violencia escolar en el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, según docentes y estudiantes.

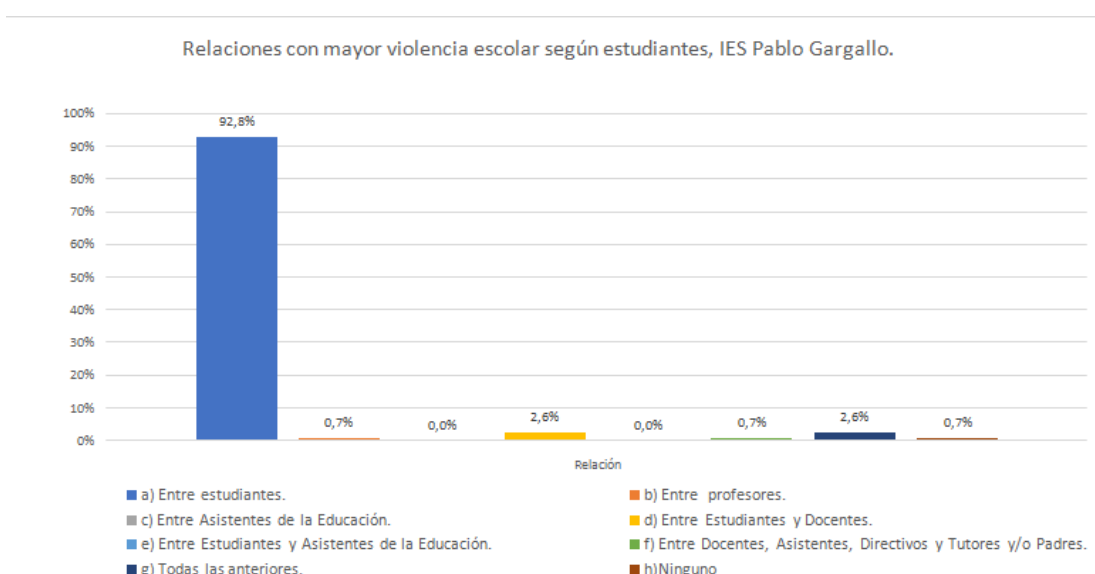


Ilustración 5. Elaboración propia (2018). Relaciones con mayor violencia escolar según estudiantes, IES Pablo Gargallo.

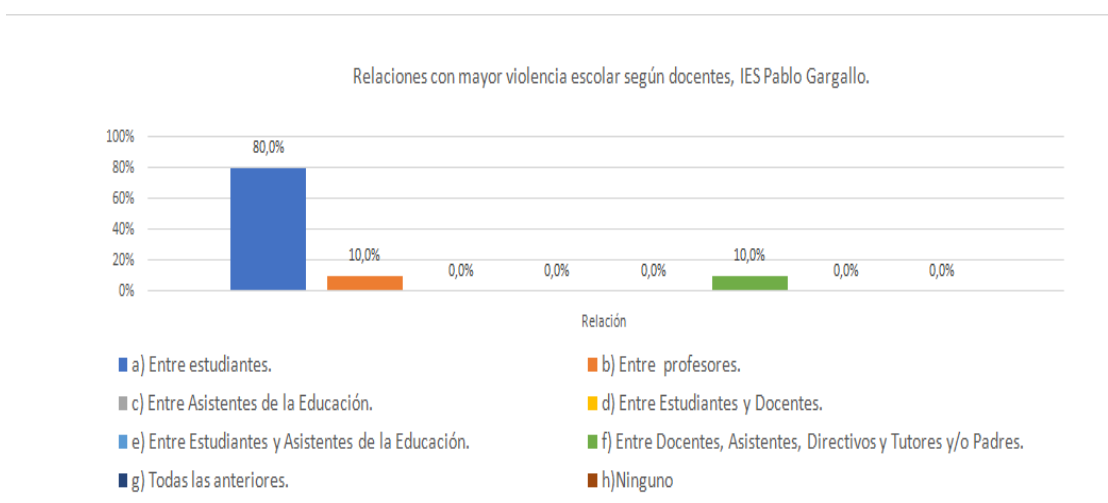


Ilustración 6. Elaboración propia (2018). Relaciones con mayor violencia escolar según docentes, IES Pablo Gargallo.

Se interpreta, a partir de los resultados obtenidos, que la relación en la que se percibe que se genera mayor violencia escolar *es entre estudiantes* en ambos contextos. Estas percepciones podrían indicar que se percibe violencia escolar entre parte de los miembros de la comunidad educativa, en este caso y, ante todo, entre estudiantes quienes son iguales o pares. Por esto, se podría afirmar que lo que, principalmente, se percibe es *bullying* el cual es una manifestación más de la violencia escolar pero que se produce entre pares mediante una asimetría de poder (Olweus, 1998). De ahí que la violencia escolar se caracterice por tener numerosas manifestaciones (Baridon y Martín, 2014; Hernández, Martínez y Torres, 2006 citados en Domínguez et al. 2017). En tanto que el *bullying* se caracteriza por lo siguiente, (Orjuela, et al., 2014: p. 21):

- *“Intencionalidad por parte del agresor. Trabajos posteriores han puesto de manifiesto que para definir una situación de acoso los escolares se basan en la percepción subjetiva de la víctima, más que del agresor sobre la intencionalidad de la conducta.*
- *Repetición en el tiempo. Un hecho aislado, por muy grave que sea, no puede considerarse acoso escolar.*
- *Desequilibrio de poder. Esta desigualdad puede ser física, psicológica o social y hace que la víctima no pueda defenderse fácilmente por sí misma.”*

Hay que recordar que el *bullying* o el acoso escolar afecta a 1 de cada 5 estudiantes, es decir, al 19% de los estudiantes del mundo según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos u OCDE, (Trucco & Inostroza, 2017) y al 6% de los alumnos españoles, (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)⁶. Además, las tasas de intimidación o acoso escolar van, de media, del 29% al 46% en los países del mundo en los cuales se ha estudiado el fenómeno del acoso escolar, el cual, además, afecta al desarrollo y al aprendizaje del menor (Richardson & Hiu267, 2016). El *bullying* en la actualidad aumenta en las redes sociales dando lugar a la creciente presencia del *ciberbullying* el cual se define como el acoso que tiene lugar en las redes sociales a través de medios tecnológicos tales como *tablets*, ordenadores y móviles (Unesco 2017, citada en García, 2017, 31 de enero). Ambos se asemejan en que implican una conducta violenta

⁶ Ver la cita que está situada al pie de la página 9 de este trabajo.

premeditada e intencionada, la desigualdad de poder, son repetitivos y continuados; y se diferencian en el anonimato del acosador, en que el *ciberbullying* no predomina el maltrato físico, en él la víctima no tiene oportunidad de esconderse, la mayor durabilidad en el tiempo ya que en las redes se puede sufrir acoso las 24h, en tanto que, en el colegio no porque no están los menores las 24h en él (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)⁶.

Por lo que, tanto en el contexto chileno como en el español, se observa que el *bullying* sigue siendo la forma de violencia escolar percibida como el predominante dado que la relación en la que se percibe mayor violencia escolar es *entre estudiantes*. Esto se puede relacionar con la gran presencia que posee el *bullying* en la actualidad, (Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2018).

- Identificar los principales factores que son percibidos como los que favorecen la aparición de la violencia escolar.

En el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett el principal factor percibido como el que da lugar a la violencia escolar es el *consumo de sustancias tales como la droga y alcohol* según la mayoría de los docentes (57,3%) y de estudiantes (34,5%) (Chamorro, 2017). Este va seguido del factor de las *condiciones sociales y familiares*, (por parte de un 51% de profesores) y de la *búsqueda de un sentimiento de superioridad e imposición de respeto*, según el 34% de los estudiantes encuestados (Chamorro, 2017). Esto se puede observar en la ilustración número 7. Mientras que, en el IES Pablo Gargallo se percibe que se produce, principalmente, por la *búsqueda de un sentimiento de superioridad e imposición de respeto* según la mayor parte de estudiantes (un 30,7%) y de profesores (el 38,8%), como se puede observar en las ilustraciones 8 y 9 de a continuación:

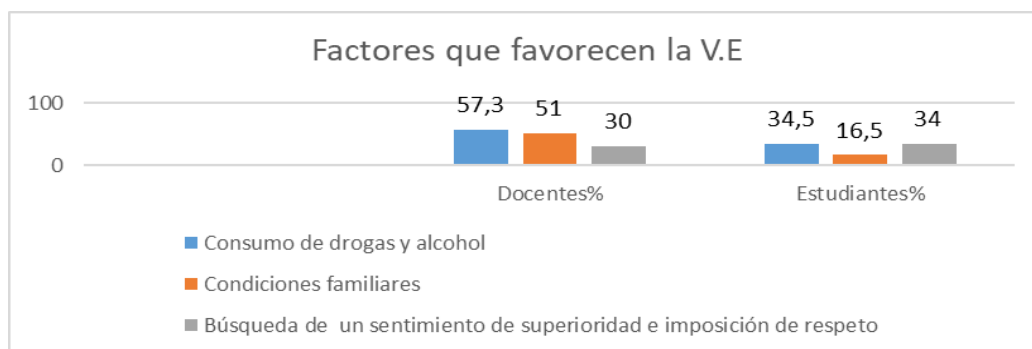


Ilustración 7. Chamorro (2017). Factores percibidos como generadores de la violencia escolar en el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, según docentes y estudiantes.

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

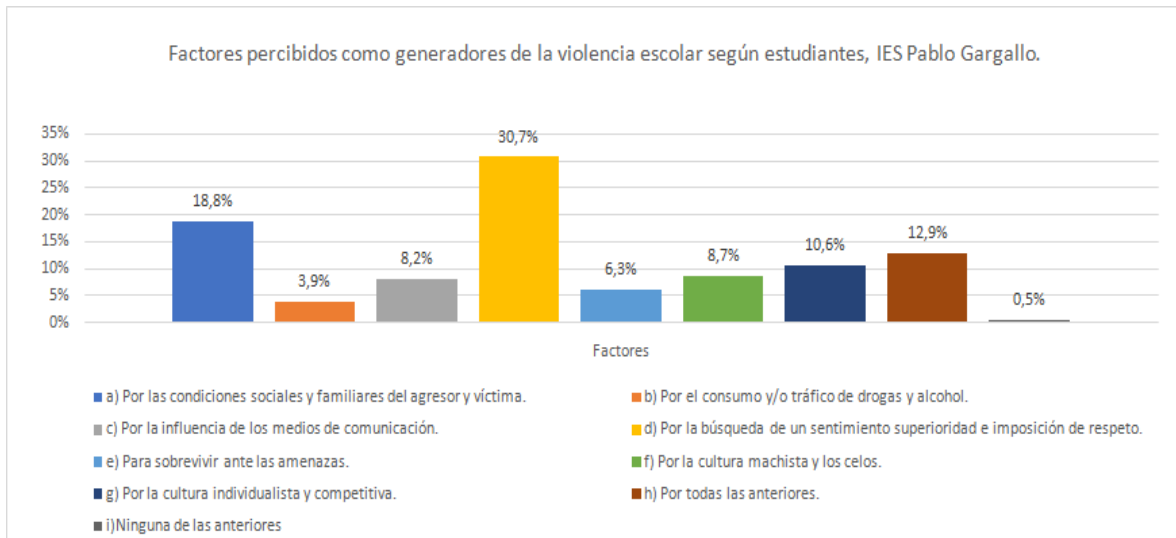


Ilustración 8. Elaboración propia, (2018). Factores percibidos como generadores de la violencia escolar según estudiantes, IES Pablo Gargallo.

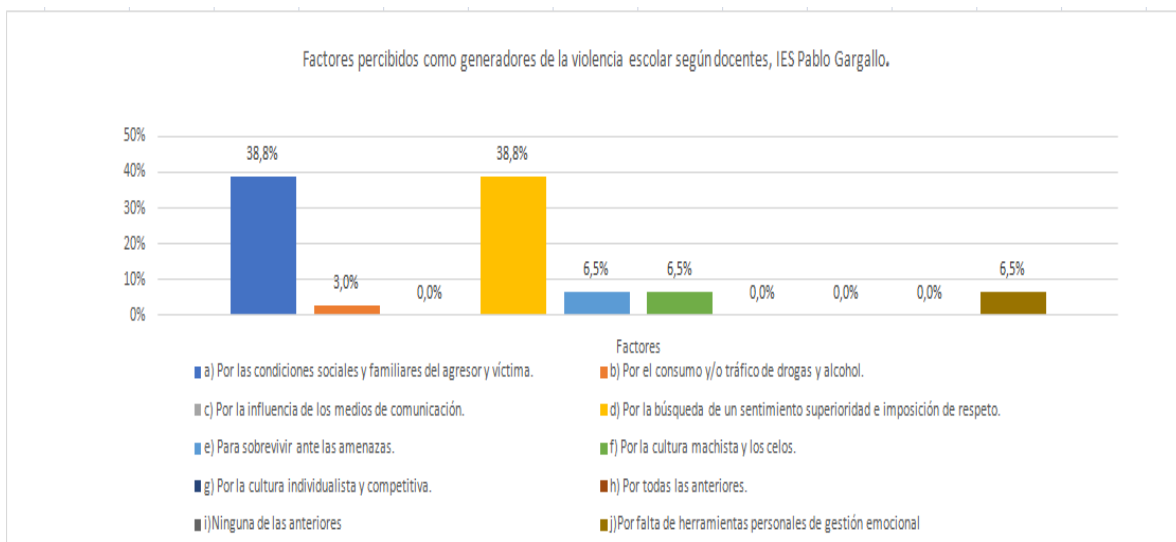


Ilustración 9. Elaboración propia, (2018). Factores percibidos como generadores de la violencia escolar según docentes, IES Pablo Gargallo.

Se interpreta, a partir de los resultados obtenidos, que:

En el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett la mayoría de los profesores (un 57,3%) y estudiantes (37,5%) que respondieron al cuestionario sobre la violencia escolar, afirmaron percibir que el principal factor que favorece el surgimiento de la violencia escolar es el *consumo de drogas y alcohol* (Chamorro, 2017). Esta opción fue seguida de la de *condiciones sociales y familiares*, por la mayoría de las docentes (un 51%) lo cual coincide con lo que afirmaron la mayor parte de los alumnos de primero y cuarto medio entrevistados el año pasado (Berríos et al. 2016 citados en Chamorro, 2017). El *consumo de drogas y alcohol* se

enmarca en los factores de riesgo individuales; según la clasificación realizada por Save The Children estos factores pueden ser individuales, familiares y sociales (Orjuela et al., 2014). Los factores de riesgo individuales son un conjunto de comportamientos de riesgos (Frutos & del Olmo, 2014), de los cuales, en este caso, destaca el consumo del alcohol y de drogas. Este, según la mayoría de los profesores (un 51%) va seguido del factor de las *condiciones sociales y familiares*.

Las *condiciones sociales y familiares* son otro tipo de factores de riesgo (Orjuela et al., 2014). Las condiciones familiares implican que en la familia de dicha persona se legitima la conducta agresiva y, con ello, posiblemente, el ser educado con violencia emocional o física, la falta de supervisión paterna (Frutos & del Olmo, 2014); así como una educación permisiva, (Olweus, 1980, 1999 citado en (Orjuela et al., 2014); Frutos & del Olmo, 2014) o caracterizada por la escasa relación filial (Ybarra y Mitchell, 2004 citados en (Orjuela et al., 2014). En tanto que, las sociales se refieren a la influencia recibida del contenido violento transmitido por los medios de comunicación (Elledge et al., 2013 citado en (Orjuela et al., 2014); Frutos & del Olmo, 2014) y a un clima que no favorece las relaciones positivas (Calmaestra, 2011, citado en Orjuela et al., 2014).

En el IES Pablo Gargallo, la mayoría de los profesores y estudiantes, han percibido que el principal factor que favorece la aparición de la violencia escolar es *la búsqueda de un sentimiento de superioridad e imposición de respeto*. La búsqueda de un sentimiento de superioridad tal y como ya percibieron los profesores encuestados en un reciente estudio realizado en España sobre la violencia escolar (Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2018) y los estudiantes de otro estudio realizado en Chile (Sánchez, 2012).

Por tanto, se observa un contraste en los factores percibidos como los que más favorecen el surgimiento de la violencia escolar. En consecuencia, en el contexto español se percibe que son, ante todo, factores de riesgo de carácter individual (sobre todo el de *la búsqueda de un sentimiento de superioridad e imposición de respeto*) los que generan violencia escolar. Mientras que, en el contexto chileno se perciben factores de riesgo sociales y familiares (*condiciones sociales y familiares*) e individuales, de los cuales el más percibido fue el *consumo de drogas y alcohol* (Chamorro, 2017).

- Aproximarse a la visión o percepción sobre el nivel de la violencia escolar. En el centro educativo de Chile, la mayoría de los profesores, un 49%, percibe que el nivel de violencia es alto, en tanto que gran parte de los alumnos, un 63%, perciben que el nivel de violencia escolar es medio como se puede observar en la ilustración 9 (Chamorro, 2017). Mientras que, en el instituto español, la mayoría de los estudiantes (el 66%) y de los docentes (el 70%) perciben un bajo nivel de violencia escolar como se puede ver en las ilustraciones 10 y 11.

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

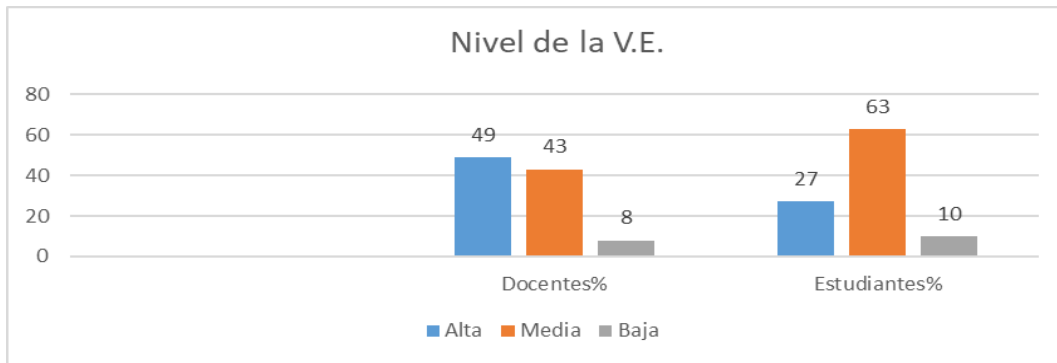


Ilustración 10. Chamorro (2017). Percepción sobre el nivel de violencia escolar en el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett, según docentes y estudiantes.

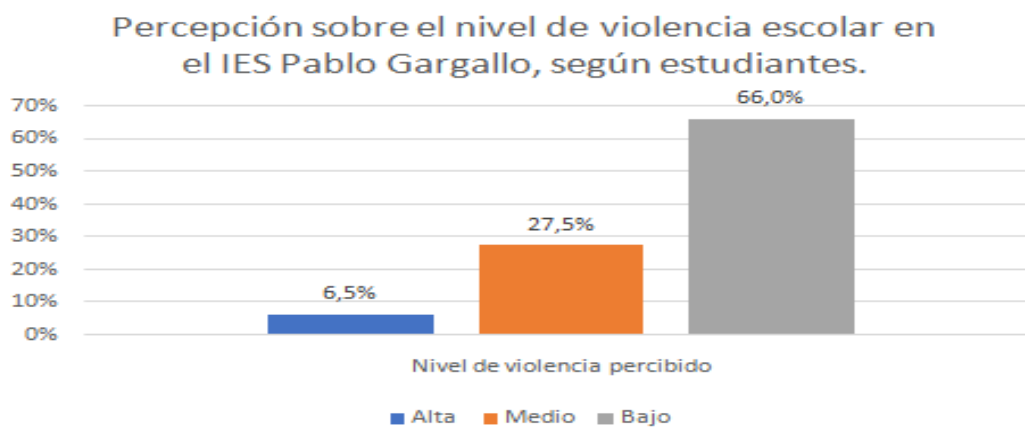


Ilustración 11. Elaboración propia (2018). Percepción sobre el nivel de violencia escolar en el IES Pablo Gargallo, según estudiantes.

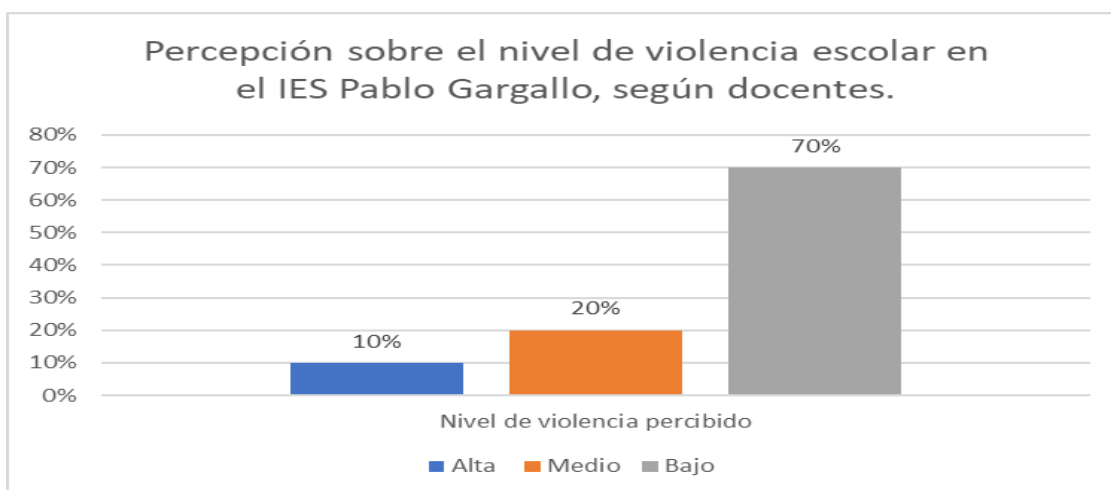


Ilustración 12. Elaboración propia (2018). Percepción sobre el nivel de violencia escolar en el IES Pablo Gargallo, según docentes.

A partir de estos datos se puede observar que en ambos lugares se percibe cierto nivel de violencia escolar. Pero, en el contexto español predomina la percepción de bajos niveles de violencia escolar. Esto significa que se perciben 2 o 3 episodios de violencia escolar al año (MINEDUC Y Universidad Alberto Hurtado, 2005 citados en Chamorro, 2017) y que, como se puede observar, en el apartado de este trabajo titulado “Centros educativos” son escasas las acciones políticas y sociales que desde el centro educativo se han llevado a cabo contra la violencia escolar en comparación con las realizadas por el establecimiento de Chile. Sin embargo, en el contexto chileno se perciben, ante todo, altos niveles de violencia escolar lo cual implica que, al menos, una vez al mes o todos los días o una vez a la semana se perciben episodios de violencia escolar (MINEDUC Y Universidad Alberto Hurtado, 2005 citados en Chamorro, 2017). A esto se le une que la violencia escolar en este contexto se caracteriza por su alta incidencia y por ser contagiosa (Berríos et al., 2016 citados en Chamorro, 2017).

Chile es considerado un país con desarrollo en transición (OCDE, 2013 citado en Lira Bianchi, 2017 27 de septiembre); y según los anteriores datos de este estudio, en el contexto chileno se perciben altos y medios niveles de violencia escolar. Mientras que, España es considerada uno de los países desarrollados del mundo (Estrada, 2017, 23 de abril) y en el contexto español, según los datos de este estudio, sobre todo, se han percibido bajos niveles de violencia escolar tanto por parte de los profesores y como de los alumnos. Esto da lugar a pensar que esto se debe a que en los países que están en un proceso de desarrollo se produce más violencia escolar (Del Rey & Ortega, 2008) o, lo que es lo mismo, la violencia escolar afecta más a países de menos recursos (Guerra et al., 2011).

Estos datos sobre la violencia escolar dan pie a considerar que, posiblemente en materia social, hay numerosos aspectos que Chile, como país con desarrollo en transición, debe mejorar (OCDE, 2013 citado en Lira Bianchi, 2017 27 de septiembre).

En conclusión, en el contexto chileno se percibe de forma significativa la violencia escolar ya sea que esta posea una incidencia media o alta. En tanto que, en el contexto español a penas se percibe violencia escolar puesto que la mayoría de encuestados señalaron que su nivel es bajo.

9 Conclusiones de investigación.

Con la finalidad de concluir y responder a los objetivos marcados en este trabajo, a continuación, en este apartado se recordarán los objetivos y se presentarán los diferentes resultados obtenidos de los dos contextos en los que se ha efectuado el estudio.

El objetivo general de este trabajo ha sido comparar la percepción que profesores y estudiantes poseen sobre la violencia escolar, en dos contextos diferentes, estos son, en el Instituto Superior de Comercio, Francisco Araya Benet, de Valparaíso (Chile) y en el instituto IES Pablo Gargallo de Zaragoza (España); todo esto, tras haber realizado una aproximación a estas percepciones en ambos contextos.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos con sus respectivos resultados:

- Identificar la forma o dimensión de violencia escolar percibida como más frecuente. Se ha identificado que la forma de violencia escolar percibida como la más frecuente, en ambos institutos o contextos y según la mayoría de los profesores y de estudiantes, es la de *ofender con palabras, insultar o divulgar rumores*. Estos datos revelan que en el contexto chileno más que en el español, se percibe la violencia verbal que es parte de la violencia escolar psicológica. Este es el tipo de violencia escolar predominante en los últimos años (Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2018; Unesco 2017 citada en García, 2017, 31 de enero). La violencia escolar psicológica, por tanto, es una de las posibles expresiones de la dificultad de los adolescentes para gestionar adecuadamente su crisis madurativa la cual abarca los conflictos internos y externos en el individuo (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)⁷, que pueden repercutir de forma negativa sobre el ambiente de respeto y el clima de convivencia percibidos por parte de la comunidad educativa, lo cual, a su vez, puede dificultar la educación integral de los estudiantes en ambos contextos (Mineduc, 2014 citado en Chamorro, 2017).

- Aproximarse a la relación habida entre los distintos actores de la comunidad educativa, en la que se percibe que se genera mayor violencia escolar. Según la mayoría de los encuestados (profesores y estudiantes), tanto en el contexto chileno como en el español, la relación en la que más se produce la violencia escolar es entre pares o *entre estudiantes*. Por lo que, el *bullying* sigue siendo la forma de violencia escolar percibida como la predominante. Esto coincide con la gran

⁷ Ver la cita que está situada al pie de la página 9 de este trabajo.

presencia que posee el *bullying* en la actualidad (Trucco & Inostroza, 2017; Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2018; Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018⁷). Entendiendo por *bullying* a todas aquellas relaciones en las que se produce una asimetría de poder entre pares (Olweus, 1998), de manera constante e intencional (Orjuela et al., 2014). El *bullying* o acoso escolar puede llegar a afectar al aprendizaje y desarrollo de la persona (Richardson & Hiu, 2016). El acoso escolar es, cada vez, mayor en las redes sociales. Y, cuando se produce a través de ellas, se conoce como el *ciberbullying* (Unesco 2017, citada en García, 2017, 31 de enero). Ambos, *ciberbullying* y acoso escolar, se distinguen porque el *ciberbullying* se caracteriza por el anonimato del acosador, porque el maltrato predominante no suele ser el físico y por la mayor durabilidad del acoso (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)⁸.

- Identificar los principales factores percibidos como los que más favorecen la aparición de la violencia escolar. Se observa un contraste en los factores percibidos como los que más favorecen el surgimiento de la violencia escolar. En consecuencia, en el contexto español, la mayoría de los profesores y de estudiantes encuestados perciben que, ante todo, los factores de riesgo de carácter individual (*la búsqueda de un sentimiento de superioridad e imposición de respeto*) generan violencia escolar. Mientras que, en el contexto chileno la mayoría de encuestados señalaron que factores de riesgo individuales, sociales y familiares (*condiciones sociales y familiares*) son los que generan más violencia escolar. Por lo que la mayoría de los profesores y de alumnos señalaron que son los factores individuales (*consumo de drogas y alcohol*) (Chamorro, 2017) los que favorecen la aparición de la violencia escolar y, en segundo lugar, que son los factores sociales y familiares los que la favorecen. En base a estos resultados, cabe explicar, las condiciones familiares y sociales. Las condiciones familiares implican que en la familia de dicha persona se ha venido legitimando la conducta agresiva y, con ello posiblemente, el ser educado con violencia emocional o física, la falta de supervisión paterna (Frutos & del Olmo, 2014); así como, una educación permisiva, (Olweus, 1980, 1999 citado en Orjuela et al., 2014); Frutos & del Olmo, 2014) o caracterizada por la escasa relación filial (Ybarra y Mitchell, 2004 citados en Orjuela et al., 2014). En tanto que, las sociales se refieren a la influencia recibida del contenido violento mediante los medios de comunicación (Elledge et al., 2013 citado en Orjuela et al., 2014; Frutos & del Olmo, 2014) y a un clima que no favorece las relaciones positivas (Calmaestra, 2011, citado en Orjuela et al., 2014).

⁸ Ver la cita que está situada al pie de la página 9 de este trabajo.

- Aproximarse a la visión o percepción sobre el nivel de violencia escolar. En el contexto chileno se perciben de forma significativa niveles medios y altos de violencia escolar. En tanto que, en el contexto español a penas se percibe violencia escolar ya que la mayoría de encuestados percibieron que su nivel es bajo. Estos resultados dan lugar a constatar que la violencia escolar tiende a ser mayor en Valparaíso (Chile) que en Aragón (España), (Guerra et al., 2011). Esto da lugar a pensar que esto se debe a que en los países que están en un proceso de desarrollo se produce más violencia escolar (Del Rey & Ortega, 2008) o, lo que es lo mismo, la violencia escolar afecta más a países con menores recursos (Guerra et al., 2011).

Para concluir con este apartado, cabe resaltar que la forma de violencia escolar percibida como más frecuente es la violencia psicológica que comprende a la verbal (*ofender con palabras, insultar o divulgar rumores*) en ambos contextos. Además, que la relación en la que se percibe que se genera más violencia escolar es *entre estudiantes* en los dos centros, por lo que la principal forma de violencia escolar presente en estos centros es el *bullying* lo cual puede estar vinculado a la gran presencia de factores de riesgo tales como el *consumo de drogas y alcohol* en el caso de Chile y en el español a *la búsqueda de un sentimiento de superioridad e imposición de respeto*. También, los principales factores percibidos como los que más favorecen la aparición de la violencia escolar son individuales en el contexto español. Mientras que, en el chileno, son sociales, familiares e individuales. Al mismo tiempo, el nivel percibido de violencia escolar se percibe como alto o medio en el contexto chileno, en tanto que, en el contexto español se ha indicado que es bajo.

10 Propuestas de mejora

En este apartado se incluirá la información considerada como más relevante en relación con la violencia escolar, por un lado, los diferentes programas que se han hallado y, por otro lado, lo que se sugiere que las administraciones públicas y los sistemas educativos tengan en cuenta a modo de propuestas de mejora.

Por un lado, cabe destacar que ha habido numerosos programas de intervención para solucionar esta problemática e investigaciones sobre la violencia escolar y el acoso escolar. En cuanto a programas de intervención destacan:

A nivel internacional el Programa de Prevención que trabajaba las relaciones entre los compañeros para reducir la violencia escolar (Muñiz, 2016), del psicólogo Dan Olweus a finales del S.XX con su *Prevention Program* que se ejecutó en las clases, escuelas e individualmente (Herrera, 2013); los artículos contra la violencia escolar del Diario Oficial de la Federación de la Organización de las Naciones Unidas en 1989; desde el 2000 en Brasil se ha apostado por programas basados en la formación de los profesionales de los centros educativos, sobre todo en convivencia escolar, de ellos cabe destacar Parámetros en acción, Brasil sin Homofobia, Ser (poder ser): promoviendo la diversidad en la escuela (Trucco & Inostroza, 2017); en el 2001 se incorporó el Programa Hermes en Colombia por parte de la Cámara de Comercio para la resolución de conflictos (Sánchez, 2017) y, más tarde, el programa *Aulas en Paz* (Ramos, Nieto & Chau, (2007) para promover la buena convivencia en las aulas y contrarrestar la violencia escolar, el Programa Nacional de Mediación escolar de 2003, que en 2008 fue incorporado a la Coordinación de Programas para la construcción de la ciudadanía en las escuelas; desde 2007 aproximadamente. Además del programa anti-acoso escolar KiVa comenzado en Finlandia y aplicado hasta la actualidad en Holanda España, EEUU, UK, Letonia, Chile, entre otros países (Jankuc, 2016) para trabajar con profesores, padres y estudiantes (Muñiz, 2016) ; el Ministerio de Paraguay estableció contra la violencia y el acoso escolar un proyecto de desarrollo juvenil en 2012, en Chile el Movimiento por la Diversidad Sexual (MUMS) en la actualidad ofrece talleres en los centros educativos para reducir el acoso y la violencia escolar (Trucco y Ullman 2015, citados en Trucco & Inostroza, 2017). En 2014 se llevó a cabo el proyecto basado en la Prevención de la violencia dirigido a personas adultas que cotidianamente trataban con menores; el gobierno de Costa Rica llevó a cabo una campaña en el 2016 contra el *bullying* (Trucco & Inostroza, 2017). Además, Muñiz, (2016) afirma la existencia de nuevas tendencias en programas en red contra la violencia escolar en red como el programa ConRe: Conocer, Construir, Convivir en la Red; Redes de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC), entre otras.

Por otro lado, las siguientes propuestas de mejora se han realizado en base a las conclusiones de la investigación, es decir, según los resultados de cada objetivo específico de este trabajo. Y estas son:

Dado que, la percepción de altos niveles de violencia escolar psicológica puede afectar negativamente al Clima de Convivencia escolar de estos centros educativos, se plantea el objetivo de reducir los casos de violencia escolar para disminuir la percepción de la violencia escolar en el contexto educativo de España y, ante todo, en el de Chile; continuando con los objetivos de abordar esta problemática de forma preventiva y política como se ha venido realizando en los últimos años a nivel internacional.

Se recomienda en base a los datos de este estudio que España y, ante todo, Chile trabaje para reducir los casos de violencia escolar psicológica producida entre iguales y, con ello, la percepción de altos niveles de violencia escolar ya que, esta puede estar perjudicando la educación integral de sus estudiantes (Mineduc, 2014 citado en Chamorro, 2017). También a España, se le propone vigilar que la desigualdad social en ella no siga creciendo, a pesar de ser un país desarrollado (Estrada, 2017, 23 de abril). De lo contrario, dicha desigualdad puede llegar a convertirse en uno de los factores sociales (Orjuela et al., 2014) que favorezcan una elevada cifra de casos de violencia escolar y, por ende, una acentuada percepción de violencia escolar por parte de sus comunidades educativas, pudiendo de esta manera, perjudicar la educación integral de sus estudiantes (Mineduc, 2014 citado en Chamorro, 2017).

Se sugiere que, de ahora en adelante en ambos contextos, se generen y apliquen medidas concretas para prevenir el surgimiento de la violencia escolar. Por ejemplo, basadas en reducir el número de casos de violencia escolar mediante la prevención primaria como propuso la OMS para la violencia de género (Fernández Alonso & Herrero Velásquez, (2007) y como propusieron Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, (2018)⁹ para la violencia escolar. Llevando a cabo la prevención de la violencia desde la escuela (Díaz-Aguado, 2016). Lo más antes posible, incluso desde la educación primaria pues de los 3 a los 7 años se puede producir el inicio del acoso escolar (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)⁹ y, sobre todo, que dicha prevención sea dirigida a estudiantes y a profesores. De manera educativa o con medidas formativas encaminadas, en el contexto español, a reducir los factores de riesgo individuales vinculados al

⁹ Salavera, C. Antoñanzas, J. L., Usán, P., Cerra, R. (Ciclo del curso celebrado del 2 de julio al 16 de julio de 2018,). *Prevención de la violencia en el aula y abuso entre compañeros. Casos prácticos*. Facultad de educación Universidad de Zaragoza, (C/ Pedro Cerbuna, Zaragoza).

sentimiento de superioridad y respeto; y en el caso chileno, a los individuales relativos al consumo de sustancias.

Estas medidas para prevenir la violencia escolar podrían ejecutarse con una frecuencia de una hora a la semana en horario lectivo y podrían consistir en: talleres y videos basados en la concienciación; en programas para prevenir la incidencia de la violencia escolar (como el de los valores humanos, el autocontrol, la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la tecnología y sociedad, el uso de redes); en la actualización continua y anual de la base normativa que rige los posibles casos de violencia escolar (protocolos de intervención liderada por un profesional, por ejemplo, de lo social, apoyado en dicha tarea por la comisión de convivencia); y en el manejo de *apps* que promuevan una convivencia adecuada en el aula y fuera de ella, como por ejemplo, el *Kahoot*, *Socratives* o el *Class dojo* (Usán, 2018). El *Class dojo* Esta es una aplicación gratuita, una plataforma en la que docentes y padres pueden comunicarse para mejorar la educación de los menores y un programa por el que el docente puede puntuar si los comportamientos de sus alumnos favorecen o no un buen ambiente de convivencia en el centro (Salavera, Antoñanzas, Usán, Cerra, 2018)¹⁰. A modo de propuesta concreta a implementar, se plantea, en primer lugar que el *Class Dojo* se utilice en la educación primaria para fomentar un buen ambiente de convivencia bajo la supervisión de los docentes y, por ello, la creación de un protocolo de uso del *Class Dojo*, que determine los límites horarios en los que profesores y padres o apoderados deban comunicarse al día, a la semana o en el curso lectivo; los motivos de dicha comunicación; en segundo lugar, la implementación de la figura de un profesional que apoye al docente en caso de que se produzcan situaciones que no favorezcan una buena convivencia en o entre sus alumnos y que excedan su rol de docente por lo que se haría precisa la intervención de otro profesional.

Además, se propone a los gobiernos de España y Chile que sigan implementando políticas para articular la ya mencionada prevención primaria y con el propósito de reducir, ante todo, la violencia escolar entre iguales, es decir, el *bullying* y de paso, el *ciberbullying* ya que son considerados problemas que repercuten negativamente sobre la salud pública pudiendo provocar la muerte de la persona que lo/s padece (Orjuela et al., 2014); Organización Mundial de la salud, 2003 citada en Zapata & Ruiz, 2015; Unesco (2017, citada en García, 31 de enero de 2017).

Así mismo, para lograr aminorar el *bullying* y el *ciberbullying*, se propone la creación y ejecución de alternativas políticas para abordar y tratar de disminuir los factores de riesgos sociales y familiares que puedan favorecer la aparición de la violencia escolar. Con la finalidad de

¹⁰ Ver la cita que está situada al pie de la página 9 de este trabajo.

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

ahorrarnos costes sociales innecesarios, como, por ejemplo, las 100 vidas de los menores que se han fallecido por el acoso escolar y por el ciberacoso desde 2010 (según SaveTheChildren citado en Larrañeta, (2018, 23 de enero); el peor rendimiento académico de los estudiantes vinculado a estas problemáticas según la Unesco (2017, citada en García, 31 de enero de 2017) a causa de un mal clima de convivencia pues 1 de cada 10 niños asegura que ha sufrido acoso escolar en España (SaveTheChildren, 2016, 18 de febrero); o el que se generen más problemáticas sociales como la precariedad laboral que padecen los profesionales que atienden los casos de acoso escolar, ya que, los psicólogos del teléfono estatal cobran la mitad del sueldo medio que las personas de su categoría desde 2015 (Álvarez, 2017, 25 de mayo).

Por lo que, las propuestas de mejora que se realizan a partir de este estudio son: reducir los casos de violencia escolar (ante todo, de la producida en la dimensión psicológica y entre estudiantes, es decir, del *bullying* y/o *ciberbullying*) para así lograr reducir la percepción de un nivel alto o medio de violencia escolar por parte de profesores y estudiantes. A través de la prevención primaria aplicada, principalmente, a estudiantes y a profesores de la educación primaria que concientice y que, en el caso español trabaje el sentimiento de superioridad e imposición de respeto, en tanto que, en el chileno, el consumo responsable de drogas y alcohol. Una tercera propuesta es la implementación de políticas dirigidas a articular esta prevención primaria y a abordar y a reducir los factores de riesgo sociales (como la desigualdad social) y familiares (como la violencia intrafamiliar) (Orjuela et al., 2014), que puedan favorecer el crecimiento de la violencia escolar.

Todo esto se plantea con la finalidad de reducir los casos de violencia escolar, en concreto, de *bullying* y de *ciberbullying* los cuales, en la actualidad, son problemáticas sociales y de salud pública que nos generan un gran coste social.

11 Bibliografía

Ajenjo, F., & Bas, J. (2005). *Diagnóstico de violencia escolar* (manuscrito no publicado). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile/Fundación Paz Ciudadana.

Álvarez, G. (2015). Intervención con adolescentes víctimas de *Ciberbullying*: Un abordaje desde el trabajo social. *Trabajo Social Hoy*, 74, 75-92. doi 10.12960/ TSH.2015.0005.

Álvarez, P., (25 de mayo de 2017). Psicólogos en precario para el teléfono del acoso escolar. *El País*. Recuperado el 17 de mayo de 2018, de:

https://politica.elpais.com/politica/2017/05/23/actualidad/1495568218_186125.html

Berríos, I. Cofré, W. Martínez, C. (2016, Manuscrito no publicado), *Pasantía en el | INSUCO*. Valparaíso.

Chamorro, S. A., (2017, manuscrito no publicado). *Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett (Instituto Superior de Comercio de Valparaíso, Francisco Araya Benett). Documento de práctica profesional I.*

Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhé (Santiago)*, 20(2), 79-86.

C.I.Z. (2018, 30 de abril). Hagamos balance del curso: ¿cuántos casos de *bullying* hay en tu colegio? *Heraldo*. Recuperado el 5 de junio de 2018, de:

<https://www.heraldo.es/noticias/sociedad/2018/05/02/hagamos-balance-del-curso-cuantos-casos-bullying-hay-colegio-1237047-310.html>

De España, G. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 106(4).

Defensor del pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: publicaciones de la oficina del defensor del pueblo.

De Frutos, T. H., & del Olmo, N. (2014). Factores de riesgo y protección/resiliencia en el acoso escolar adolescente. Análisis longitudinal. *Revista Internacional de Sociología*, 72(3), 583-608.

Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). *Bullying* en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 39-50.

Díaz-Aguado, M.J., (2016). *De la violencia escolar a la prevención de la violencia desde la escuela*. Universidad Complutense de Madrid, Recuperado el 6 de abril de 2018, de:

https://www.youtube.com/watch?v=IMII9nx_cr4

Domínguez, J., Álvarez, E. & López, A. (2017). La violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva del alumnado gallego. *Revista de Psicología y Educación*, 12 (2), 95-104.

Dpto. de Innovación y Formación, (2017, 22 de diciembre). Teatro foro en la Harinera de San José- 3º ESO. *IES Pablo Gargallo*. Recuperado el 11 de junio de 2018, de:

<http://iespablogargallo.blogspot.com/2017/>

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

Estrada, B. (2017, 23 de abril). España, un país desarrollado en declive. *Economistas frente a la crisis*. Recuperado el 15 de junio de 2018, de:

<https://economistasfrentealacrisis.com/espana-un-pais-desarrollado-en-declive/>

Fernández Alonso, M. & Herrero Velásquez, S. (2007). De la evidencia científica a la práctica clínica (I). Prevención primaria y secundaria de la violencia doméstica. *Revista clínica electrónica en atención primaria*, (12), 0001-6.

Fundación Anar y por la Fundación Mutua Madrileña, (2018). *Estudio prevención del bullying según los estudiantes*. Fundación Mutua. Recuperado el 6/6/2018, de:

<http://www.fundacionmutua.es/Detalle-Noticia.html&cid=1181589503019>

Garaigordobil, M. (2011). *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión*.

García, C. (2017, 31 de enero). Cuando el acoso va ligado, también, al bajo rendimiento escolar. *El País*. Recuperado el 17 de mayo de 2018, de:

https://elpais.com/elpais/2017/01/30/mamas_papas/1485792231_927024.html

Guerra, C., & Álvarez-García, D., & Dobarro, A., & Núñez, J., & Castro, L., & Vargas, J. (2011). VIOLENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE VALPARAÍSO (CHILE): COMPARACIÓN CON UNA MUESTRA ESPAÑOLA. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2 (1), 75-98.

Gutiérrez Cádiz (2016). La violencia está naturalizada entre los jóvenes. *Diario de Cádiz*. Recuperado el 15 de junio de 2018, de:

https://www.diariodecadiz.es/cadiz/violencia-naturalizada-jovenes_0_1001300251.html

Herrera, F. J. M. (2013). *El acoso y la violencia escolar en Navarra en la Educación Secundaria Obligatoria* (Doctoral dissertation, Universidad Pública de Navarra).

Instituto de Enseñanza Secundaria Pablo Gargallo, (2017). Plan de Convivencia. *IES Pablo Gargallo* Recuperado el 11/06/18, de:

<http://iespgaza.educa.aragon.es/archivos1617/Plan%20de%20Convivencia%202016-17.pdf>

Jankuc, K. (2016). *Prevención e Intervención escolar ante actos autolíticos España-Finlandia*.

Larrañeta, A., (2018, 23 de enero). Al menos 100 niños han muerto en España por violencia desde 2010, denuncia SaveTheChildren. *20 minutos*. Recuperado el 17 de mayo de 2018, de: <https://www.20minutos.es/noticia/3241510/0/los-ultimos-100-ninos-ley-violencia-infancia-savethechildren/#xtor=AD-15&xts=467263>

Lira Bianchi, J.P. (2017, 27 de septiembre). El desarrollo en transición, nuevas realidades, nuevos enfoques. *El país*. Recuperado el 15 de junio de 2018, de:

https://elpais.com/elpais/2017/09/25/planeta_futuro/1506355591_624725.html

Melchor Rodríguez, D. (2018). *Relación entre inteligencia emocional, conductas violentas y clima escolar en educación primaria*.

Mineduc (Ministerio de educación de Chile), (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, de:

http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-33859_recurso_93.pdf

Ministerio de educación, cultura y deporte, (2018). *Educación inclusiva en el sistema educativo*. Recuperado el 11 de abril de 2018, de:

<https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-inclusiva/necesidad-apoyo-educativo.html;jsessionid=47F3889D1A5C38A704A65590D130310A>

Muñiz, M. E. M. (2016). *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria de La Coruña* (Doctoral dissertation, Universidade da Coruña).

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.

Orjuela López, L., Cabrera de los Santos Final, B., Calmaestra Villén, J., Mora Merchán, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. SaveTheChildren.

Pérez Esteban. *IES Pablo Gargallo*. Recuperado el 11 de junio de 2018, de:

<http://iespablogargallo.blogspot.com/2016/05/>

Profesor Lite (2016, 11 de mayo). Comunicado de la consejera de Educación de la D.G.A. Mayte

Ramos, C., Nieto, A., & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multicomponente. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1(1), 36-56.

Rey Alamillo, R. D., & Ortega Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, (10), 77-89

Richardson, D., & Hiu267, C. F. (2016). Chapter IV. Children's Exposure to *Bullying* : Data and Regional Trends. *Endingthetorment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*, 101.

Sánchez, (2012). *Estudio sobre la violencia escolar muestra que jóvenes demandan más atención de los adultos*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Sánchez, V. H. (2017). *El Programa "Hermes" y los Métodos Alternos de Solución de Conflictos (MASC), Una Estrategia de Intervención en las Prácticas de Convivencia escolar*. Recuperado el 10 de agosto de 2018, de:

<http://www.uc.cl/la-universidad/noticias/5594--estudio-sobre-violencia-escolar-muestra-que-jovenes-demandan-mas-atencion-de-los-adultos>

SaveTheChildren, (2016, 18 de febrero). Las cifras del acoso escolar en España. *El País* Recuperado el 17 de mayo de 2018, de:

https://elpais.com/elpais/2016/02/18/media/1455822566_899475.html

TGC, (2012, 10 de octubre). Actividades programadas por el departamento de orientación. *IES Pablo Gargallo*. Recuperado el 11 de junio de 2018, de:

Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra de Zaragoza (España).

<http://ies-pablogargallo.blogspot.com/>

Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*.

Varela, J., Farren, D. y Tijmes, C., (2010). *Validación de instrumento para medir la violencia escolar*.

Zapata, E., & Ruiz, R. (2015). RESPUESTAS INSTITUCIONALES ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR. *Ra Ximhai*, 11 (4), 475-491.