



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS  
EMPRESARIALES Y SOCIALES

SEDE RAFAELA

***“Un estudio descriptivo  
sobre el acoso escolar  
en el ciclo básico  
de la Educación Secundaria  
de la Ciudad de Rafaela”***

**INFORME FINAL**

---

**Directora: Ps. Silvana Best**

**Codirectora: Lic. Verónica Oviedo**

**Director del Departamento de Investigación:  
Dr. Carlos Alberto Feleder**

— **Febrero 2017** —

**Síntesis del presente documento fueron presentadas en:**

- 1<sup>er</sup> Congreso Regional sobre Violencia en las Escuelas: “Debates necesarios. Intervenciones posibles”.
- VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación y X Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.
- VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación y XII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.

# ÍNDICE

Introducción	3
La visibilidad del problema	6
Objetivos	8
Método	9
Muestra	9
Instrumento	11
Procedimiento y análisis de datos	12
Resultados	15
Apartado I. Resultados relativos a las respuestas de las alumnas y alumnos	15
Apartado II. Resultados relativos a las respuestas del profesorado	31
Conclusiones	44
Consideraciones finales	57
Bibliografía	58
Anexo	65

## INTRODUCCIÓN

Pese a que las agresiones entre pares han existido desde siempre en el contexto escolar, fue Dan Olweus uno de los primeros en investigar, distinguir y conceptualizar el *bullying* mostrando el impacto negativo que tiene en la salud mental de los afectados y en el clima escolar. En los países de habla hispana, ni siquiera existe un consenso generalizado acerca del vocablo a utilizar para designar este fenómeno: intimidación entre iguales, maltrato entre compañeros, maltrato entre iguales por abuso de poder; matonaje o acoso escolar son algunos de los términos usados para traducir el vocablo anglosajón *bullying*. Como señala Ortega Ruiz (2006), no disponemos en nuestra lengua de una referencia semántica clara ni de palabras precisas para su expresión concreta como si ocurre en la cultura escandinava (Olweus, 1977; 1989; 1993; Roland, 1980; Roland y Munthe, 1991; 1993) y en la cultura anglosajona (Smith, 1989; Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp, 1998, entre otros). Pese a esta dificultad, la investigación sobre el *bullying* en el contexto español adopta mayoritariamente el término acoso escolar (Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015; Ortega-Ruiz, Del Rey, Casas, 2016) debido a que este recoge el complejo contenido de intencionalidad, persistencia y desequilibrio social establecido por Olweus (1999). En nuestra investigación adherimos al uso de este vocablo para designar y traducir el concepto anglosajón *bullying*.

El *bullying* es un tipo de violencia escolar que se distingue por la intención de dañar, por la naturaleza repetitiva de los actos y el desequilibrio de poder entre el *bully* o agresor y la víctima (Batsche, 2002; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004; Nicolaidis, Toda & Smith, 2002; Olweus, 1993, 1995; Smith & Brain, 2000). Esta definición hace hincapié en tres criterios para identificar el acoso escolar: a) la intención de hacer daño (físico o psicológico); b) la reiteración de las conductas, y c) el desequilibrio de poder que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola. Estando siempre presentes estas características, el acoso escolar toma formas muy distintas que es preciso conocer para poder entender su naturaleza compleja y planificar las intervenciones escolares. De este modo, a lo largo de cuarenta años de estudio, el concepto ha ido ampliándose al concebirse la asimetría de poder no solo en términos físicos, sino también psicológicos o sociales y al incluir nuevas conductas, como las relacionadas con la exclusión social u ostracismo (Del Barrio, Gutiérrez, Van der Meulen, Barrios y Granizo, 2005; Rigby, 1996; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2002).

Actualmente, los expertos han definido diversos tipos de *bullying*, según la naturaleza y el fin de la agresión (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008). El *bullying* directo alude a un tipo de agresión física o verbal, en la que el o los agresores enfrentan abierta y directamente a la víctima (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003). Golpes, empujones y ataques físicos son formas de agresión física, e insultar, fastidiar y amenazar verbalmente son formas de agresión verbal. El *bullying* indirecto se caracteriza por un tipo de agresión social o relacional, en el que el principal objetivo es dañar la posición y/o aceptación social de la víctima (Bauman & Del Rio, 2006; Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995). Este tipo de agresión se caracteriza por la manipulación deliberada, pero indirecta, de las relaciones interpersonales de la víctima. La exclusión, marginación social, esparcir rumores y aislar serían formas de agresión relacional (Card et al., 2008).

Los límites entre las distintas categorías para clasificar los tipos de agresión son algo difusos. No obstante, existe un consenso en la literatura de incluir las acciones de *bullying* físico y verbal en la categoría de *bullying* directo y en considerar al *bullying* relacional como un tipo de *bullying* indirecto (Card et al., 2008). Pese a estas distinciones, lo común en los tres tipos de *bullying* es que la agresión hacia la víctima es sostenida en el tiempo y está en una situación de menor poder que el o los agresores (Bauman & Del Rio, 2006; Olweus, 1995; Yoon & Kerber, 2003).

La participación en el *bullying*, ya sea como agresor o víctima, ha sido asociada a problemas de adaptación social (Cohn & Canter, 2002): los niños agresores tienen mayor riesgo de verse involucrados en actos delictivos, crímenes y abuso de alcohol (Bauman & Del Rio, 2006; Olweus, 1993) y los niños victimizados tienen mayor riesgo de presentar depresión y baja autoestima en la adultez (Bauman & Del Rio, 2006; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä, 2000; Olweus, 1993). Si bien cualquier tipo de *bullying* afecta la salud mental de los involucrados, el *bullying* relacional está

más fuertemente relacionado con el sufrimiento emocional que el *bullying* físico y ha resultado ser predictivo de desajustes sociales y psicológicos actuales y futuros (Crick, 1996; Espelage, Mebane & Swearer, 2004), así como de depresión en la adultez (Crick & Bigbee, 1998; Olweus, 1993). Los estudios también muestran que para las víctimas de *bullying* la exclusión social es la peor forma de *bullying* (Sharp, 1995). Estos hallazgos son preocupantes, ya que los estudios internacionales han mostrado que el *bullying* relacional despierta menos atención y reacción por parte de los adultos y profesores, existiendo una tendencia por parte de la comunidad educativa a minimizar este tipo de *bullying* (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

En un estudio con profesores, Yoon y Kerber (2003) encontraron que las clasificaciones de gravedad y las intervenciones del profesorado fueron significativamente menores para el *bullying* relacional que para el *bullying* físico y verbal. Asimismo, el 50% de las intervenciones frente al *bullying* físico y verbal involucraba una acción disciplinaria en contra del agresor; en cambio, frente a *bullying* relacional solo un 10% lo hacía. Estos hallazgos fueron confirmados por Bauman y Del Rio (2006), quienes replicaron el estudio de Yoon y Kerber (2003) en una muestra de profesores previo a su ingreso al ejercicio profesional. Estos profesores consideraron que el *bullying* relacional era menos grave que otras formas, presentaron menor empatía con las víctimas del *bullying* relacional y estaban menos dispuestos a intervenir que en el caso del *bullying* físico o verbal.

Dependiendo de cómo respondan ante las situaciones de *bullying*, los profesores pueden tener un rol importante en la prevención y detención de estos hechos. Al estar más cerca de los alumnos y tener mayor presencia en el aula que otros actores del sistema escolar, podrían influir en las conductas futuras de los alumnos víctimas y agresores y mejorar la relación entre los pares (Smith & Brain, 2000).

En las situaciones de *bullying* o acoso escolar participan un conjunto de actores que interactúan entre sí, y a los que algunos autores han denominado acosadores, víctimas y testigos, identificando ciertas características propias de cada uno de ellos (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2003).

En el caso del agresor, diferentes estudios (Olweus, 1998; Ortega, 1994) señalan como agresor principalmente al varón. Otros (Smith, 1994) señalan a las chicas como protagonistas de actos que utilizan más elementos psicológicos en sus intimidaciones de forma sutil y poco evidente. En cuanto a la personalidad, Olweus (1998) señala al agresor con temperamento agresivo e impulsivo y con deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos. Le atribuye falta de empatía hacia la víctima y falta de sentimiento de culpabilidad. También denota falta de control de la ira y nivel alto de los sesgos de hostilidad que hace que interprete sus relaciones con los otros como fuente de conflicto y agresión hacia su propia persona. Son, según este autor, violentos, autosuficientes y no mostrarían un bajo nivel de autoestima. Manifiestan una gran belicosidad con los compañeros y con los adultos, una mayor tendencia hacia la violencia, y son impulsivos y necesitan imperiosamente dominar a los otros. En cuanto a sus características físicas, son, por lo general, del sexo masculino y tienen mayor fortaleza física.

En el ámbito social, García-Orza (1995) señala que padecen un problema de ajuste en sus reacciones con una carga excesivamente agresiva en las interacciones sociales. En este sentido suelen ser chicos que están ubicados en grupos en los que son los mayores por haber repetido curso; su integración escolar, por tanto, es mucho menor (Cerezo, 1997). Son menos populares que los bien adaptados pero más que las víctimas, su contacto con los padres es también inferior y suelen carecer de fuertes lazos familiares y estar poco interesados por la escuela.

Olweus (1998) define dos perfiles de agresor: el activo, que agrede personalmente estableciendo relaciones directas con su víctima, y el social-indirecto, que logra dirigir el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución de inocentes. Además de estos prototipos, se identifica a otro colectivo que participa, pero no actúa, en la agresión que son los agresores pasivos (seguidores del agresor).

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

identificados fácilmente como víctimas y ser menos apreciados. El papel de víctima se reparte en porciones iguales entre sexos aunque muchas investigaciones dicen que existen más chicos implicados (Defensor del Pueblo, 1999) o similar número (Fonzi et al., 1999; Mellor, 1990; Ortega, 1990, 1992), excepto en las realizadas en Japón en las que las intimidaciones se dirigen mayoritariamente a las chicas (Mombuso, 1994) o hay más chicas entre las víctimas (Taki, 1992). Sin embargo, según (Olweus, 1998) la agresividad intimidatoria entre chicas se ha estudiado mucho menos. Se suele señalar a las víctimas como débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles, tranquilas y tímidas y con bajos niveles de autoestima (Farrington, 1993). Especialmente se ha valorado en el comportamiento de las víctimas de *bullying*, la autoestima y su relación con los efectos contextuales de sus compañeros (Lindstrom, 1997) considerándose una constante entre el alumnado que sufre violencia, en el que la opinión que llegan a tener de sí mismos y de su situación es muy negativa (Aviles, J., 2005).

Según Olweus (1978; 2001), el tipo más común de víctimas, víctimas pasivas o sometidas, presentan, normalmente, algunas de las siguientes características:

- Son prudentes, sensibles, callados, apartados y tímidos.
- Son inquietos, inseguros, tristes y tienen baja autoestima.
- Son depresivos y se embarcan en ideas suicidas mucho más a menudo que sus compañeros
- A menudo no tienen ni un solo buen amigo y se relacionan mejor con los adultos que con sus compañeros.
- En el caso de los chicos, a menudo, son más débiles físicamente que sus compañeros.

Algunas de estas características han contribuido, muy probablemente, a hacerlos víctimas de acoso escolar. Al mismo tiempo, es obvio que el acoso repetitivo por parte de los compañeros tiene que haber aumentado considerablemente su inseguridad y la propia evaluación negativa. De acuerdo con esto, parte de estas características son tanto causa como consecuencia del acoso escolar.

Hay también otro grupo de víctimas, claramente más pequeño, las víctimas provocadoras o agresor victimizado (Craig et al, 2009; Del Rey y Ortega, 2008; Ortega, 1994; Schwartz, Dodge y Coie, 1993) que se caracterizan por seguir una combinación de patrones de inquietud y de reacciones agresivas. Estos estudiantes tienen a menudo problemas de concentración y pueden tener dificultades lectoras y de escritura. Se comportan de forma que pueden causar irritación y tensión a su alrededor. Algunos de estos estudiantes pueden ser hiperactivos. No es infrecuente que su actitud sea provocadora frente a muchos de los demás estudiantes, lo que trae como resultado reacciones negativas por parte de una gran parte del alumnado, sino de toda la clase. La dinámica del problema acosador/víctima dentro de una clase con víctimas provocadoras difiere, en parte, de los problemas de una clase con víctimas pasivas (Olweus, 1978, 2001a).

Cuando unos cuantos estudiantes se agrupan para acosar a otro, muy probablemente algunos mecanismos de grupo socio-psicológicos están en marcha. Algunos de estos mecanismos han sido argumentados en detalle por Olweus (1978, 1993): 1) Contagio social; 2) Debilitación del control y de las inhibiciones contra tendencias agresivas; 3) División de la responsabilidad; y 4) Cambios graduales cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima. Todos estos mecanismos pueden contribuir a la comprensión y explicación del por qué ciertos estudiantes que normalmente son agradables y no agresivos participan en acoso sin mayores problemas.

Finalmente, un tercer actor en la dinámica del *bullying* son los espectadores, quienes, estando presentes en las situaciones de intimidación, no intervienen directamente o activamente. En la literatura se describen distintos tipos de espectadores: a) los amigos íntimos del acosador que apoyan la intimidación; b) los que se mantienen ajenos e intentan no llamar la atención sobre ellos mismos, pero que, por su aparente neutralidad, parecen tolerar la intimidación y ser inmunes a ella y c) aquellos que se mantienen alejados del intimidador y que pueden abandonar el papel pasivo y convertirse en individuos activos, apoyando a las víctimas y condenando al acosador (Sullivan et al., 2003).

Desde una perspectiva sistémica, los profesores también podrían ser considerados como un tipo de espectador, tal como señalan Newman y Murray (2005), si tienen un rol y participan en dicha dinámica. Cuando las intimidaciones se desarrollan en su presencia, el profesor puede ser un espectador activo

o pasivo, dependiendo del rol que asuma. Asimismo, cuando estos hechos ocurren en su ausencia, los alumnos tienden a acudir en su ayuda y el tipo de respuesta que tenga el profesor determinará en alguna medida la mantención o interrupción de la dinámica de *bullying* (Newman & Murray, 2005). Desde esta perspectiva, tal como señalan Berger y Lisboa (2009), la posición que el profesor tiene en la situación educativa es de gran importancia para la intervención y prevención de la intimidación.

La percepción de gravedad del *bullying*, entendida como el grado de seriedad que el profesor le otorga al incidente de *bullying* que está observando, es una variable que influye en el rol que asume el profesor. Si percibe el hecho como grave, es más probable que asuma un rol activo, interviniendo en la interrupción de la conducta; si no le otorga gravedad no interviene, contribuye a la mantención de estas conductas (Bauman & Del Rio, 2006). En este último caso podría considerarse que asume el rol de un espectador pasivo. Los profesores tienden a percibir como más serios los hechos de *bullying* físico y verbal que relacional (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003). En su estudio Boulton (1997) encontró que la mayoría de los profesores consideraba como *bullying* las agresiones físicas y amenazas; sin embargo, una proporción importante no consideraba como *bullying* las conductas intencionales de exclusión y aislamiento. Bauman y Del Rio (2006) plantean este hecho como un problema, ya que los profesores considerarían estas conductas como propias de una edad del desarrollo y/o sin consecuencias para los alumnos, por lo tanto, no intervendrían, perpetuando el circuito de la violencia (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003).

## LA VISIBILIDAD DEL PROBLEMA

En nuestro país, la llamada “Masacre de Carmen de Patagones”, sucedida el 28 de septiembre de 2004, puso el foco de la opinión pública en el fenómeno del acoso escolar. El caso de “Junior” forzó la toma de conciencia acerca de la necesidad de sensibilizarnos, formarnos y ocuparnos de un modo más sistemático y profundo de las modalidades de relación entre iguales que se dan en las instituciones escolares. A partir de entonces, emergió en Argentina lo que Gil Calvo (1996) llama la visibilidad del problema, que no es necesariamente el incremento real del mismo. La visibilidad del problema implica el reconocimiento y la asunción, por parte de una cierta cultura mayoritaria, de que un determinado fenómeno social tiene una realidad constatable y reconocible por la comunidad. Esta visibilidad es lo que permite que se pueda hablar de que tal fenómeno existe para a partir de ahí intentar transformarlo, reducirlo o eliminarlo. Es decir, lo que se suele llamar una construcción social (Vettenburg, 1999). “Solo a partir de que la cultura asume que hay fenómenos que perjudican las finalidades que la educación se propone, se está en condiciones de afrontar con seguridad y ayuda externa, su eliminación modificando las prácticas en las que dichos acontecimientos emergen” (O. Ruiz, 2006, p. 5).

El *bullying* o acoso escolar ha cobrado progresivamente desde aquel acontecimiento dramático, una visibilidad significativa en nuestro país constituyendo en la actualidad un tema prioritario en la agenda de las políticas sociales y educativas. El 11 de septiembre de 2013, el proyecto de Ley sobre Convivencia Escolar y Abordaje de la Conflictividad en las Escuelas tuvo la aprobación final de la Cámara de Diputados (Ley 26.892). Dicha ley destaca en el artículo 3 del capítulo I el objetivo de desarrollar investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre la convivencia en las instituciones educativas así como el relevamiento de prácticas significativas en relación con la problemática. En el capítulo IV se establece la responsabilidad del Ministerio de Educación en la investigación y recopilación de experiencias. En el Prólogo del libro *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*, Juan Carlos Tedesco (Beech, Marchesi, 2008) señala la necesidad de poner en el espacio público buenos diagnósticos que eleven la calidad del debate y que permitan a todos los actores formar sus opiniones en base a información más sistemática y rigurosa sobre un fenómeno de enorme complejidad. La experiencia local e internacional ha enseñado que en el ámbito de la educación y de la escuela en general como en lo que, en particular, hace a la prevención del acoso escolar, solo pueden obtenerse resultados en el marco de políticas de largo plazo inspiradas y basadas en investigaciones sólidas que permitan tomar decisiones a partir de la situación “realmente existente” y no de las sensaciones o impresiones. En el caso de Argentina, entre los desafíos más urgentes está la falta de estadística consolidada que permita diseñar políticas públicas acordes a la realidad. Conocer la incidencia de este tipo de problemas en las escuelas y comprender

mejor su naturaleza es un paso imprescindible para la intervención. Así, los estudios de incidencia constituyen la primera acción que se pone en marcha cuando se quiere controlar el problema (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003).

Como afirma Filmus (2003), las investigaciones en lo referente a la violencia escolar en nuestro país muestran un predominio nato de estudios de índole teórica con el fin de debatir, posicionarse ante el fenómeno, resumir y recopilar lo investigado en los países del primer mundo, pero sin aportar datos concretos. El hecho de contar con datos empíricos al respecto, resulta imperioso para evaluar el problema y saber qué tan extendido y grave es en comparación con las cifras aportadas por las investigaciones realizadas en otros países. Desarrollar investigaciones que permitan trazar comparaciones acerca de la incidencia del acoso escolar, tanto a nivel nacional como internacional, implica desafíos teóricos y metodológicos ya que respecto de este fenómeno existen aún controversias conceptuales que repercuten en el diseño de los instrumentos de recolección de datos primarios dificultando la puesta en diálogo de los resultados obtenidos. Los términos convivencia y violencia en la escuela, conceptos polisémicos que agrupan fenómenos de amplia diversidad y distinta índole, son los más utilizados en las investigaciones realizadas en Argentina revelando cierta tradición académica que considera que “la multiplicidad de sentidos aporta riqueza y profundidad al análisis” (2008, Observatorio argentino de violencia en las escuelas). Muchos de estos trabajos abordan el tema como parte de un estudio más general realizado en las escuelas, incluyendo más o menos información sobre agresiones entre el alumnado. Cabe señalar que suelen centrarse en la frecuencia en que suceden estas agresiones, sin insistir en el carácter reiterado de las mismas, lo cual constituye un rasgo inherente al acoso escolar. Esta discrepancia dificulta las posibles comparaciones entre las tasas de incidencia de nuestro país con las de otras latitudes. Se observa así el modo en que las discrepancias conceptuales y las tradiciones académicas, afectan al diseño de instrumentos de recolección de datos y a la puesta en diálogo entre resultados empíricos obtenidos sobre este fenómeno en diferentes investigaciones.

El proyecto de investigación “Un estudio descriptivo sobre el acoso escolar en el ciclo básico de la Educación Secundaria de la ciudad de Rafaela”, producto de la vinculación y colaboración entre la Secretaría de Educación y el Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local de la Municipalidad de Rafaela, y la cátedra de “Psicología Educativa” de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales Sede Rafaela, realiza un estudio de incidencia del fenómeno *bullying*-acoso escolar abordándolo de modo explícito y específico. El diseño de la investigación consiste en un estudio descriptivo mediante encuestas dirigidas a alumnos, alumnas y profesores tutores del ciclo básico de la Educación Secundaria Obligatoria de gestión pública de la ciudad. La parte relativa a la incidencia del *bullying*-acoso escolar (encuesta dirigida a alumnos y alumnas) es una encuesta de tipo transversal. Para obtener los datos de incidencia, se seleccionó un cuestionario elaborado por un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid para el Informe del Defensor del Pueblo y Unicef sobre el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria (Defensor del Pueblo, 2007). Dicho cuestionario, dirigido a alumnos y alumnas, fue diseñado a partir de cuestionarios existentes sobre el tema, como el *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* de D. Olweus; y enriquecido y completado con los resultados de otros estudios abordados con métodos cualitativos. El mismo constituye un referente de diversas investigaciones de lengua hispana (Carmen Castillo Rocha, María Magdalena Pacheco Espejel, 2008; Olga Hoyos, José Aparicio & Paola Córdoba, 2005; Alonqueo, Del Barrio, 2003). Esta decisión se fundamenta no solo en los atributos del cuestionario, sino también en la selección de un instrumento de recolección de datos ya utilizado en un relevante y destacado estudio epidemiológico realizado en España a nivel nacional y en otros tres estudios realizados a nivel regional en México, Colombia y Chile (Carmen Castillo Rocha, María Magdalena Pacheco Espejel, 2008; Olga Hoyos, José Aparicio Y Paola Córdoba, 2005; Alonqueo, Del Barrio, 2003), situación que nos permite efectuar consistentes y directas comparaciones de los resultados obtenidos. No hemos hallado antecedentes publicados de la utilización de estos instrumentos con población de nuestro país.

En el año 2013, a raíz de casos de violencia escolar sucedidos en escuelas de educación secundaria de la ciudad, desde el Consejo Municipal de Rafaela se expresa la necesidad de desarrollar acciones que permitan prevenir y abordar las situaciones de acoso entre pares en las instituciones educativas. Se encomienda esta tarea a la Secretaria de Educación del municipio, quien plantea su interés y

necesidad de contar con una investigación descriptiva que permita relevar la presencia, incidencia y características del acoso escolar en el ciclo básico de la Educación Secundaria Obligatoria. De acuerdo con datos surgidos de reuniones realizadas por personal de esta entidad gubernamental con personal docente y directivo de las escuelas de la ciudad, este segmento del sistema educativo es el que presenta un elevado índice de conflictividad. Esta percepción inicial coincide con los resultados obtenidos en un estudio descriptivo realizado en Valencia (Mateo, Vicente Félix; Soriano Ferrer, Manuel; Godoy Mesas, Carmen, 2009). De acuerdo con este, el 58,2% de los expedientes disciplinarios se aglutinan en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, reduciéndose al 18,3% en el segundo ciclo. En Primaria el mayor porcentaje (14,6%) se produce en segundo ciclo. Es en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria donde más problemas relacionados con la convivencia se producen en toda la etapa educativa obligatoria, explicando un 45% del total de incidencias que se producen entre los 3 y los 16 años. Asimismo, según el informe del Defensor del Pueblo-UNICEF publicado en el año 2000; las investigaciones realizadas en distintos países señalan que el acoso es un fenómeno muy extendido entre los escolares, de tal manera que suelen coincidir en estimar que uno de cada seis recibe alguna clase de maltrato por parte de sus compañeros o compañeras y que es en los últimos años de la educación primaria y en los primeros de la secundaria, entre nueve y catorce años, cuando se produce con mayor frecuencia.

El presente informe expone los resultados y las conclusiones elaboradas a partir de dicho estudio realizado durante los años 2015 y 2016. En él participaron 777 estudiantes y 33 profesoras y profesores tutores o facilitadores de la convivencia del ciclo básico de la educación secundaria obligatoria de todas las escuelas de gestión pública de la ciudad, incluida una institución que posee modalidad de bachillerato para adultos.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivos generales**

1. Determinar el grado de prevalencia de las diferentes modalidades de maltrato: físico, verbal y relacional o social, en el ciclo básico de las escuelas de Educación Secundaria de gestión pública de la ciudad de Rafaela.
2. Describir el problema del acoso escolar en el ciclo básico de las escuelas de Educación Secundaria de gestión pública de la ciudad de Rafaela desde los diferentes puntos de vista de la víctima, el autor o autora y quienes son testigos.
3. Determinar los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato, en el contexto del centro educativo: patio, aulas, inmediaciones del centro, etcétera; en el ciclo básico de las escuelas de Educación Secundaria de gestión pública de la ciudad de Rafaela.
4. Describir las estrategias de comunicación y resolución del conflicto que utilizan quienes lo protagonizan, así como el papel del profesorado en la detección y resolución del problema en el ciclo básico de las escuelas de Educación Secundaria de gestión pública de la ciudad de Rafaela.

### **Objetivos específicos**

- 1.1. Cuantificar lo que ocurre en las escuelas de Educación Secundaria de gestión pública de la ciudad de Rafaela y que refiere haber visto el alumnado como espectador o espectadora: tipos de acoso y frecuencia de los mismos, reacciones ante lo que ocurre.
- 1.2. Cuantificar lo que ocurre en las escuelas de Educación Secundaria de gestión pública de la ciudad de Rafaela y que refiere haber vivido el alumnado como trato del que es objeto: tipos de maltrato de los que pudiere ser víctima, y frecuencia, número de personas que arremete.
- 2.1. Caracterizar el rol del agresor: curso, género y número, integrante de la comunidad educativa o no, estatus (docente o no).

2.2. Describir el perfil del alumno o alumna como agresor: acciones cometidas, reacciones de las y los otros, participación en agresiones de otros.

2.3. Detectar las personas (actores educativos, familiares, amigos, otros) a quienes el alumnado refiere comunicar el hecho.

2.4. Explorar la percepción del profesorado acerca de la incidencia del acoso escolar en relación con: el grado de importancia que le otorga dentro de distintos problemas que afectan a las escuelas; b) las causas a que atribuyen el fenómeno del acoso; y c) las diversas formas de intervención que asumen cuando se produce el acoso, tanto en el aula como en el centro escolar.

3.1. Establecer y cuantificar el o los lugares en los que ocurre cada tipo de acoso.

4.1. Detectar las personas (actores educativos, familiares, amigos, otros) a quienes el alumnado refiere que intervienen para ayudar.

4.2. Medir la Incidencia del maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva del alumnado como testigo, víctima o agresor.

## **MÉTODO**

El diseño de la investigación consiste en un estudio descriptivo mediante encuestas dirigidas a alumnos, alumnas y profesores tutores o facilitadores de la convivencia. La parte relativa a la prevalencia del acoso escolar (encuesta dirigida a alumnos y alumnas) es una encuesta de tipo transversal. En el caso de la muestra de profesoras y profesores tutores, es una muestra no probabilística dado que los objetivos del estudio correspondiente al profesorado se centran en analizar qué conoce el mismo de los casos de acoso entre iguales y cómo se aborda el problema dentro de los centros educativos a los que asisten los estudiantes encuestados. Se utilizaron dos cuestionarios anónimos y autoadministrables, uno para las alumnas y alumnos y otro para las profesoras y profesores tutores o facilitadores de la convivencia.

## **MUESTRA**

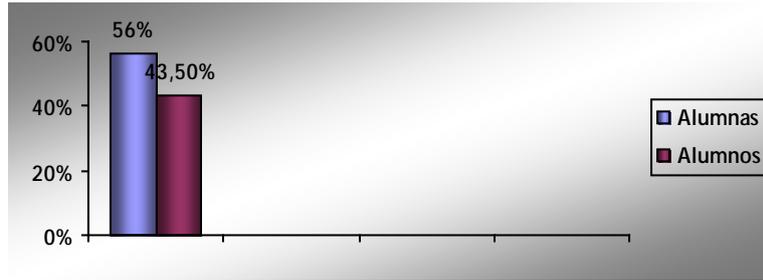
La muestra del estudio está formada por 777 estudiantes del ciclo básico de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a 9 centros educativos de gestión pública. Estos conformaban en el año 2015 la oferta completa de educación pública dentro de este segmento del sistema educativo en la ciudad de Rafaela. Además, se encuestó a 33 profesoras y profesores que ocupaban el cargo de tutores o facilitadores de la convivencia en el ciclo básico de cada uno de dichos centros.

La selección del conjunto de alumnas y alumnos participantes se llevó a cabo mediante un muestreo probabilístico estratificado, con afijación proporcional. La población se dividió por estratos (escuelas y años de cursado). Al ser probabilístico, todos los sujetos del estrato (escuelas y años seleccionados de cursado) tuvieron las mismas oportunidades de ser incluidos en la muestra. El criterio proporcional indica que se han seleccionado más casos en aquellas escuelas que contaban con mayor cantidad de alumnos en sus cursos.

El tamaño de la muestra se determinó a partir de los datos censales que brindó el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, considerando un error muestral de  $\pm 3,44$  por 100 y un nivel de confianza del 95 por 100. El universo está constituido por 3.455 alumnas y alumnos: 55% de primer año y 45% de segundo año.

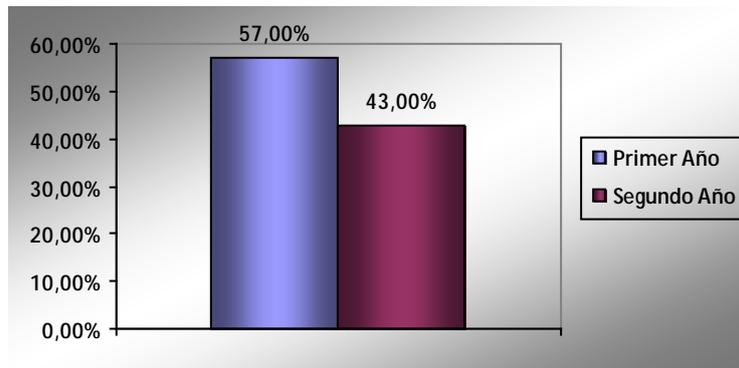
La distribución por género del alumnado en la muestra final es de 56% de chicas y 43,5% de chicos (Gráfico 1).

**Gráfico 1. Distribución del alumnado según género**



La distribución del alumnado según nivel educativo es de 57% en primer año y 43% en segundo año del ciclo básico de la Educación Secundaria Obligatoria (Gráfico 2).

**Gráfico 2. Distribución del alumnado según nivel de escolaridad**

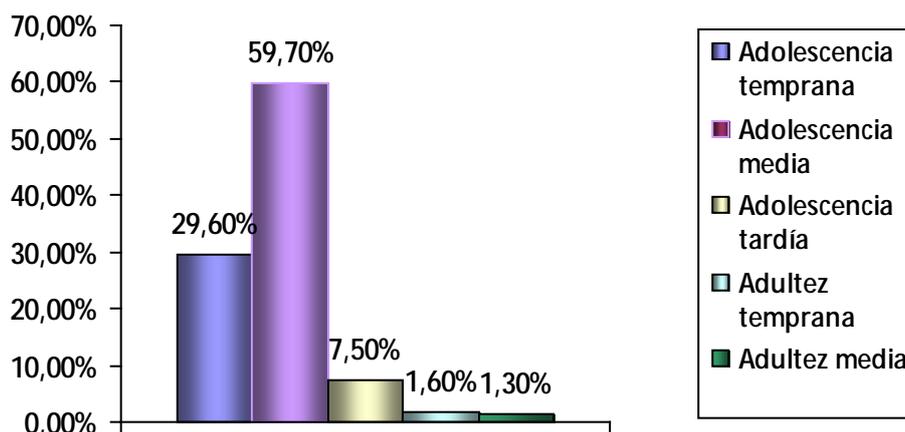


La media de edad es de 26,58 con un rango de edad de 13 a 45 años, dado que componen también la muestra escuelas con modalidad de educación secundaria para adultos. Los agrupamos por edad respetando el siguiente criterio:

- Adolescencia temprana: de 12 a 13 años de edad.
- Adolescencia media: de 14 a 16 años de edad.
- Adolescencia tardía: de 17 a 21 años de edad.
- Adulthood temprana: de 22 a 30 años de edad.
- Adulthood media: de 31 a 45 años de edad.

En el Gráfico 3, se observa la composición de la muestra por edad. El mayor porcentaje de encuestados se ubica en la adolescencia media (59,7 por 100) seguido por la adolescencia temprana (29,6 por 100) y un 7,5 por 100 en la adolescencia tardía. Solo un 2,9 por 100 se ubica en la adultez (1,6 por 100 en la adultez temprana y un 1,3 por 100 en la adultez media).

**Gráfico 3. Distribución del alumnado según edad**



En el caso de la muestra de profesoras y profesores tutores, es una muestra no probabilística y participaron en ella 33 de los 44 docentes que poseen este rol en las escuelas encuestadas. La distribución por género del profesorado en la muestra final es de 93,9% de mujeres y 6,1% de hombres. La media de edad es de 42,09 con un rango de edad de 27 a 56 años.

## **INSTRUMENTO**

Se utilizó el Cuestionario destinado a alumnas y alumnos de Educación Secundaria y el Cuestionario destinado a jefas y jefes de estudio aplicado en la investigación epidemiológica realizada a nivel nacional en España y publicada bajo el título “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006”. Estos fueron elaborados por un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid para el Informe del Defensor del Pueblo sobre el maltrato entre iguales por abuso de poder (Defensor del Pueblo–Unicef, 2007). En el Anexo II, pp. 276 a 289, del Informe “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006” (recuperado en <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>) se incluye un ejemplar de cada uno de estos cuestionarios utilizados en dicho estudio y que se utilizan adaptados en nuestra investigación.

Dado que los cuestionarios fueron elaborados en España, fue necesario efectuar algunas adecuaciones idiomáticas. A continuación se detallan las modificaciones realizadas:

- El vocablo “centro” que utilizan los españoles para referirse a las instituciones educativas fue trocado por los términos “escuela” y “colegio”.
- El término “motes” fue sustituido por “apodos”.
- Se discutió acerca de la conveniencia de preservar el leísmo, resolviendo conservarlo dado que este evita la adjudicación de género.

Se decidió eliminar del Cuestionario a alumnas y alumnos, el apartado final Datos de Clasificación. El mismo presentó dificultades de comprensión a los encuestados entortando el proceso de completamiento del instrumento. El análisis de resultados obtenidos en el estudio piloto, nos permitió además corroborar que estos datos, en el caso de nuestra población de estudio, no constituyen variables que posean correlación con el acoso escolar (nivel de escolaridad de los padres, cantidad de hermanos, condiciones laborales de los padres, etc.). Por otra parte, allí se recogen datos que pueden dar lugar a sospechas sobre la posibilidad de identificación de los sujetos encuestados.

La prueba piloto realizada con las versiones locales de ambos cuestionarios, permitió establecer la validez de apariencia de los mismos. En el Anexo del presente Informe se adjuntan ambos instrumentos adaptados.

Los dos cuestionarios contienen una introducción donde se define el problema sobre el que se está investigando, así como se incluyen algunas indicaciones sobre el procedimiento para su contestación. Ambos son anónimos y autoadministrables.

El Cuestionario a alumnas y alumnos consta de veintidós preguntas y está organizado en bloques, en cada uno de ellos se recaba información sobre los siguientes aspectos:

- a) Lo que ocurre en la escuela, visto como espectador o espectadora: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, reacciones ante lo que ocurre.
- b) Relaciones sociales y sentimientos vividos por el alumnado encuestado.
- c) Trato del que es objeto el alumnado: tipos de maltrato de los que pudiese ser víctima, y frecuencia, número de personas que arremete.
- d) Características de quien agrede: curso, género y número, integrante de la comunidad educativa o no, estatus (docente o no).
- e) Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato.
- f) Personas a quienes se comunica el hecho, y personas que intervienen para ayudar.

g) El alumno o alumna como agresor: acciones cometidas, reacciones de las y los otros, participación en agresiones de otros.

f) Incidencia del maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva del alumnado como testigo, víctima o agresor.

El cuestionario de las y los profesores tutores contiene dos tipos de preguntas: a) Preguntas que tienen que contestar en función de su cargo como profesores tutores, por ejemplo, número de casos de maltrato que llegan al equipo directivo, según los tipos ya establecidos para el cuestionario del alumnado, y medidas que se toman desde el centro tanto de prevención como de intervención; b) Preguntas que tienen que contestar como profesoras o profesores, relativas a casos de acoso que se producen en su propio aula: tipo, frecuencia, lugar.

Ambos cuestionarios evalúan la prevalencia del acoso en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo y siempre). En ambos cuestionarios se insiste en que la persona encuestada debe referirse solo a lo que ocurre de forma continuada "desde que comenzó el año", por lo que la intensidad de la agresión ha de entenderse como frecuencia de casos en que se sufren, se observan o se llevan a cabo. Es decir, que los cuestionarios relevan solo aquellas agresiones que según la perspectiva del encuestado poseen un carácter reiterado. Otra característica a destacar de los cuestionarios utilizados es que indagan directamente sobre cada tipo de acoso en particular, de manera que puede establecerse la prevalencia de cada uno de ellos y sus características específicas con mayor precisión. Esto evita confusiones en los encuestados respecto del fenómeno que se desea explorar. Como subrayan Smith y colaboradores (2002), el indagar por cada acción concreta y no por el término global, sea este *bullying*, maltrato o acoso, evita las posibles interpretaciones particulares del concepto que pueden hacer los sujetos. En otros términos, cuando, por ejemplo, se pregunta a un alumno o alumna si es maltratado o maltratada, puede contestar que no, aunque realmente lo sea, porque su idea de maltrato no coincide con la del investigador o investigadora que ha elaborado el cuestionario. Por consiguiente, la utilización de cada acción de maltrato a la hora de preguntar si se experimenta, se realiza o se observa, permite salvar la interpretación minimizadora de los malos tratos.

Ambos cuestionarios exploran las siguientes cinco categorías de acoso escolar especificadas en trece diferentes tipos de conductas:

<b>Categoría de Acoso</b>	<b>Tipos de Conductas</b>
<b>Exclusión social</b>	Ignorar
	No dejar participar
<b>Agresión verbal</b>	Insultar
	Poner apodos ofensivos
	Hablar mal de otro a sus espaldas
<b>Agresión física indirecta</b>	Esconder cosas de la víctima
	Romper cosas de la víctima
	Robar cosas de la víctima
<b>Agresión física directa</b>	Pegar
<b>Amenazas</b>	Amenazar sólo para meter miedo
	Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje)
	Amenazar con armas (cuchillo, palo)
<b>Acoso sexual</b>	Acosar sexualmente con actos o comentarios

## PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Respecto de la metodología de aplicación de los cuestionarios, cabe destacar que el proyecto fue autorizado por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe tras la evaluación favorable del Consejo de Ética y Derechos Humanos.

Previa a la firma del documento que testimonia el consentimiento informado de los respectivos equipos directivos de todas las escuelas de educación secundaria obligatoria de gestión pública de la ciudad, se compartió y consensuó con estos en el marco de un desayuno de trabajo, las características y objetivos de la investigación así como la metodología de aplicación de cada cuestionario.

Atendiendo al proceso personal de consentimiento informado para los profesores y profesoras tutoras, el procedimiento que se utilizó para la administración de los cuestionarios consistió en la personación de los encuestadores en las escuelas participantes en un aula o sala dispuesta para tal fin. Se acordó día y hora con el equipo directivo del establecimiento quién se encargó de invitar a los profesores y profesoras tutoras a participar de la reunión informativa sobre las características del proyecto de investigación, sus objetivos, su marco conceptual, etc. Se atendieron todas las consultas y se invitó a todos los profesores y profesoras tutoras a participar del estudio completando el cuestionario anónimo y autoadministrable. Se puso, asimismo, de manifiesto la disponibilidad de los encuestadores para explicar cualquier contenido del mismo que no se entendiera. Solo completaron el cuestionario aquellos profesores y profesoras que así lo desearon. Del mismo modo se procedió en el caso de los alumnos y alumnas de la escuela de enseñanza media para adultos.

En el caso de la aplicación del cuestionario a alumnas y alumnos, y atendiendo a que la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño suscribe el derecho a la libre expresión del niño como un derecho personalísimo (“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”) que ha consolidado progresivamente la figura del asentimiento informado como una instancia que promueve la inclusión de los niños, las niñas y los adolescentes en los procesos de toma de decisiones, tanto en el ámbito asistencial, como en la participación en protocolos experimentales, se procedió del siguiente modo:

- Las escuelas participantes informaron, a través de una nota, a las familias de todos los alumnos y alumnas del ciclo básico de las características del proyecto y solicitaron la firma de su conformidad respecto de la cooperación de su hijo/a completando el cuestionario correspondiente. Se comunicó el carácter anónimo y autoadministrable del mismo. Solo completaron el cuestionario aquellos chicos y chicas cuyos padres expresaron con su firma su consentimiento.
- Atendiendo a la expresión de los adolescentes de su decisión de cooperar con la investigación completando el cuestionario a alumnas y alumnos, el equipo de encuestadores realizó previo a la aplicación de los mismos una breve presentación del proyecto. El rechazo del adolescente a participar fue considerado siempre taxativo. Se puso de manifiesto la disponibilidad de los encuestadores para explicar cualquier contenido de estos que no se entendiera.

La cantidad de alumnos que compone la muestra de cada escuela se determinó respetando el criterio de representatividad por institución educativa de la muestra total. Para preservar el criterio de aleatoriedad, se decidió encuestar a los primeros alumnos del listado alfabético de estudiantes de cada curso del ciclo básico de Educación Secundaria Obligatoria de todas las escuelas participantes que acuerden con participar y cuyos padres hubieren autorizado su participación.

El cuestionario fue aplicado en todas las escuelas en el tercer trimestre del año 2015.

Las encuestas fueron procesadas por ICEDEL con el programa informático SPSS versión 20 para Windows. En general, se presentan los datos expresados en términos de frecuencias relativas (porcentajes).

Tal como se procedió en la investigación epidemiológica realizada en España que constituye el referente de nuestro trabajo, en el análisis de las respuestas del Cuestionario dirigido a las alumnas y los alumnos, se aplican filtros con el propósito de incrementar la fiabilidad de los resultados. De este modo, “en el análisis de cada tipo de maltrato se han excluido los casos en los que las respuestas a dos preguntas referidas a una misma conducta de maltrato resultan incongruentes. La aplicación de este filtro hace que el tamaño de la muestra presente variaciones en el análisis de cada tipo de

maltrato, por lo que se informa del número de sujetos en cada caso” (Defensor del Pueblo y UNICEF, 2007, p.141).

A continuación se detallan los filtros establecidos en nuestro trabajo, que surgen del análisis de la congruencia interna del Cuestionario a alumnas y alumnos:

- Cuando responden desde la perspectiva de la víctima, si contestan opción 1 o 2 en P8 en P9, deberán contestar opción 1, 2 o 7. De lo contrario, P9 no se computa.
- Si en P10 la respuesta elegida es 1 “Nunca me ocurre”, en P12, P13, P14, P15 y P16 deberá elegir 1 “No se meten conmigo”. De lo contrario, P12, P13, P14, P15 y P16 no se computan.
- Si en P10 la respuesta es 2, 3 o 4; en P12, P13, P14, P15 y P16 no podrá elegir 1 “No se meten conmigo”. De lo contrario, P12, P13, P14, P15 y P16 no se computan.
- Cuando contestan como agresores, si en P17 elige en todas 1 “Nunca lo hago”; en P19 y P21 debe elegir 1 “No me meto con nadie”. De lo contrario, P19 y P21 no se computan.
- Si en P17 elige 2–3–4 en algún tipo de conducta de maltrato; en P19 no puede elegir 1 “No me meto con nadie”. De lo contrario, P19 no se computa.

En el caso del Cuestionario dirigido a las profesoras y profesores tutores, no ha sido necesario el uso de filtros.

Para estimar la prevalencia general del acoso escolar, se establecieron puntajes de corte en cada uno de los trece ítems que componen las preguntas 10 (rol de víctima) y 17 (rol de agresor). De acuerdo con el criterio establecido por Solberg y Olweus (2003), un estudiante es considerado víctima o agresor cuando responde al menos un ítem eligiendo la categoría de frecuencia “dos o tres veces al mes”. Dado que el Cuestionario dirigido a alumnas y alumnos utilizado, presenta cuatro categorías de frecuencia que no incluye la planteada por Solberg y Olweus (2003) y utilizada en estudios como el de Craig et al (2009), y que solicita al encuestado que valore la situación “desde que comenzó el año”; se establecieron los siguientes puntajes de corte que posibilitan discriminar la prevalencia general de las situaciones de acoso escolar “ocasional” y “severo o reiterado” en la muestra del presente estudio:

#### *Acoso escolar ocasional*

- Aquellos que reportaron haber agredido a otros “a veces” en al menos uno de los trece ítems de la Pregunta 17 y no reportaron ser victimizados en la Pregunta 10, fueron clasificados como Agresores.
- Aquellos que reportaron haber sido victimizados “a veces” en al menos uno de los trece ítems de la Pregunta 10 y no reportaron ser agresores en la Pregunta 17, fueron clasificados como Víctimas.
- Aquellos que reportaron haber sido victimizados “a veces” en al menos uno de los trece ítems de la Pregunta 10 y reportaron ser agresores “a veces” o más en al menos uno de los trece ítems de la Pregunta 17, fueron clasificados como Agresores Victimizados.

#### *Acoso escolar severo*

- Aquellos que reportaron haber agredido a otros “a menudo” o más en al menos uno de los trece ítems de la Pregunta 17 y no reportaron ser victimizados en la Pregunta 10, fueron clasificados como Agresores.
- Aquellos que reportaron haber sido victimizados “a menudo” o más en al menos uno de los trece ítems de la Pregunta 10 y no reportaron ser agresores en la Pregunta 17, fueron clasificados como Víctimas.
- Aquellos que reportaron haber sido victimizados “a menudo” o más en al menos uno de los trece ítems de la Pregunta 10 y reportaron ser agresores “a menudo” o más en al menos uno de los

trece ítems de la Pregunta 17, fueron clasificados como Agresores Victimizados (Ortega, 1994; Schwartz, Dodge y Coie, 1993).

Además, para describir el patrón general de acoso escolar (prevalencia específica) se registra el promedio de ocurrencia de cada categoría de acoso y de cada tipo de conducta que compone a la misma integrando la triple perspectiva de las víctimas, los agresores y los testigos.

## **RESULTADOS**

Los resultados se presentan organizados en dos apartados: el primero recoge aquellos que se obtienen mediante el análisis de las respuestas del alumnado (Apartado I), el segundo compendia aquellos que son producto del análisis de las respuestas del profesorado (Apartado II).

### **APARTADO I. RESULTADOS RELATIVOS A LAS RESPUESTAS DE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS**

En primer lugar, se presenta una descripción del acoso escolar en términos de su prevalencia general y específica conforme a cada uno de las categorías del fenómeno exploradas. Se analizan estos datos desde la triple perspectiva del alumnado: como víctima, testigo y/ o agresor. En segundo lugar, se detallan los aspectos más relevantes del acoso escolar más allá de la prevalencia: las características de las autoras o autores de las agresiones y el tipo de relaciones sociales que existen en las escuelas; los lugares en los que se produce el maltrato y las reacciones frente a las agresiones.

#### ***Acerca de la prevalencia general y específica de los distintos tipos de acoso escolar***

En este estudio consideraremos a la prevalencia general como aquella que indica el porcentaje total de ocurrencia del fenómeno en la población objeto de estudio, sin discriminar porcentajes de ocurrencia de cada categoría de maltrato, discriminando y combinando los datos de la participación del alumnado en el mismo sea como víctima, agresor o agresor victimizado. Estos resultados presentan un interés mayor dado que, a nivel internacional, los estudios de prevalencia adoptan este criterio global. El uso de este criterio facilita la posterior comparación de resultados con otros estudios. Por el contrario, la prevalencia específica discrimina los porcentajes de ocurrencia según categoría de acoso y tipo de conducta de maltrato.

El instrumento seleccionado evalúa la prevalencia de cada tipo de acoso en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo y siempre). En la presentación de los resultados, se ha creído más claro manejar solo dos: “a veces” y “en muchos casos”. Esta última categoría se obtiene como resultado de la suma de “a menudo” y “siempre”. La categoría de frecuencia “a veces” permite apresar el acoso ocasional mientras que la categoría “en muchos casos” da cuenta de las situaciones de acoso severo o reiterado.

En el caso de la prevalencia general del acoso escolar ocasional, se obtienen los siguientes resultados:

- Víctimas: 13,77%
- Agresores: 7,59%
- Agresores victimizados: 53,15%

La suma de los tres porcentajes nos permite obtener el porcentaje total de prevalencia general del acoso escolar ocasional que es del 74,51 por 100.

En el caso de la prevalencia general del acoso escolar severo, se obtienen los siguientes resultados:

- Víctimas: 3,34%
- Agresores: 0,51%
- Agresores victimizados: 7,85%

La suma de los tres porcentajes nos permite obtener el porcentaje total de prevalencia general del acoso escolar severo que es del 11,7 por 100.

Dado que el Cuestionario indaga directamente sobre cada categoría de acoso en particular, puede establecerse la prevalencia específica de cada una de ellas con mayor precisión. Se presentan a continuación los resultados referentes a la ocurrencia total que se obtienen a partir de la suma de las dos categorías citadas (“a veces” y “en muchos casos”).

**Tabla I. Porcentaje promedio total de estudiantes de secundaria que afirman haber sufrido, perpetrado o presenciado diferentes categorías de acoso, con mayor o menor frecuencia (N=777)**

<b>Categoría de Acoso</b>	<b>Tipo de Conducta</b>	<b>%</b>
<b>Exclusión social</b>	Ignorar	42,4
	No dejar participar	33,6
<b>Agresión verbal</b>	Insultar	53,6
	Poner apodos ofensivos	54,06
	Hablar mal de ella o él	55,73
<b>Agresión física indirecta</b>	Esconder cosas	44,96
	Romper cosas	23,36
	Robar cosas	28,73
<b>Agresión física directa</b>	Pegar	27,73
	Amenazar para meter miedo	23,06
	Obligar a hacer cosas con amenazas	4,23
	Amenazar con armas	4
<b>Acoso sexual</b>	Acosar sexualmente	3,43

Conforme a los resultados que presenta la Tabla I, puede afirmarse, en primer lugar, que todos los tipos de acoso incluidos en el cuestionario tienen lugar en el ciclo básico de Educación Secundaria Obligatoria de las escuelas de gestión pública que componen la muestra, si bien con un nivel de prevalencia muy distinto.

Si nos detenemos en los comportamientos específicos que integran cada categoría, es posible detectar el siguiente patrón de acoso escolar de acuerdo con el promedio de prevalencia: hablar mal (55,73%); poner apodos ofensivos (54,06%); insultar (53,6%); esconder cosas (44,96%); ignorar (42,4%); no dejar participar (33,6%); robar cosas (28,73%); pegar (27,73%); romper cosas (23,36%); amenazar solo para meter miedo (23,06%); obligar a hacer cosas con amenazas (4,23%); amenazar con armas (4%) y acosar sexualmente (3,43%).

Las categorías consideradas de mayor gravedad, agresión física directa y acoso sexual, son las que presentan los porcentajes de prevalencia más bajos. Esto puede observarse con mayor claridad en la Tabla II que presenta los promedios generales de prevalencia agrupados por categoría de acoso escolar.

**Tabla II. Porcentaje promedio total de estudiantes de secundaria que afirman haber sufrido, perpetrado o presenciado diferentes categorías de acoso escolar, con mayor o menor frecuencia (N=777)**

<b>Categoría de Acoso</b>	<b>% Promedio Total</b>
<b>Exclusión social</b>	38,6
<b>Agresión verbal</b>	54,46
<b>Agresión física indirecta</b>	32,35
<b>Agresión física directa</b>	14,75
<b>Acoso sexual</b>	3,43

Si atendemos a los índices promedio totales de prevalencia de las cinco categorías de acoso exploradas, observamos que se aprecia una pauta general según la cual los abusos más frecuentes tienen que ver con la agresión verbal (54,46%), seguida por la exclusión social (38,6%) y la agresión física indirecta (32,35%).

**Tabla III. Porcentaje promedio total de estudiantes de secundaria que afirman haber sufrido, perpetrado o presenciado diferentes categorías de acoso escolar, con mayor o menor frecuencia (N=777)**

<b>Categoría de Acoso</b>	<b>Conducta</b>	<b>% Ocasional</b>	<b>% Intensa</b>
<b>Exclusión social</b>	Ignorar	33,1	9,3
	No dejar participar	25,3	8,3
<b>Agresión verbal</b>	Insultar	28,4	25,2
	Poner apodos ofensivos	27,7	26,3
	Hablar mal de ella o él	35,4	20,4
<b>Agresión física indirecta</b>	Esconder cosas	28,3	16,6
	Romper cosas	16,8	6,5
	Robar cosas	18,1	10,6
<b>Agresión física directa</b>	Pegar	18,8	8,9
	Amenazar para meter miedo	16,8	6,6
	Obligar a hacer cosas con amenazas	2,8	1,4
	Amenazar con armas	3,4	0,6
<b>Acoso sexual</b>	Acosar sexualmente	2,4	1

Al considerar solo los porcentajes de ocurrencia intensa, se observa una pauta general según la cual los abusos más frecuentes tienen que ver con la agresión verbal (23,9%), seguida por la agresión física indirecta (11,23%) y la exclusión social (8,8%). Las categorías consideradas de mayor gravedad, agresión física directa y acoso sexual, continúan siendo las que presentan los porcentajes de prevalencia más bajos.

Resulta conveniente desglosar los resultados según la posición de víctima, agresor o testigo que el alumnado encuestado puede asumir dado que se observan algunas variaciones (Tabla IV). La agresión verbal es considerada por los tres como la categoría de acoso de mayor prevalencia. Agresores y testigos coinciden luego en que los tipos de acoso más frecuentes son la exclusión social, la agresión física indirecta, agresión física directa y por último, acoso sexual. Es decir, que la opinión de estos coincide con la pauta general detectada atendiendo los índices promedio totales de prevalencia. Para las víctimas, la categoría de acoso que sigue en gravedad a la agresión verbal, es la agresión física indirecta, luego la exclusión social, la agresión física directa y el acoso sexual. La perspectiva de las víctimas es coincidente con la pauta de ocurrencia detectada considerando solo los porcentajes de ocurrencia intensa.

Víctimas, agresores y testigos coinciden también en que las dos últimas categorías son las que poseen la menor frecuencia de ocurrencia.

**Tabla IV. Porcentaje Promedio de estudiantes de secundaria que afirman haber sufrido, perpetrado o presenciado diferentes categorías de acoso entre compañeros, con mayor o menor frecuencia (N=777)**

<b>Categoría de Acoso</b>	<b>Víctima %</b>	<b>Agresor %</b>	<b>Testigo %</b>	<b>% Promedio Total</b>
<b>Exclusión social</b>	23,1	25,9	66,8	38,6
<b>Agresión verbal</b>	42,43	33,46	87,5	54,46
<b>Agresión física indirecta</b>	28,7	8,56	59,8	32,35
<b>Agresión física directa</b>	6,37	4,92	32,97	14,75
<b>Acoso sexual</b>	2,3	0,4	7,6	3,43

**Estimación de la prevalencia de cada tipo de acoso a partir de las respuestas de las víctimas**

Los datos que se exponen a continuación son los expresados por los participantes cuando se sitúan en la perspectiva de víctimas de acoso por parte de otros pares. Es decir, cuando responden a la

pregunta sobre si han sido objeto de distintos tipos de acoso escolar (Cuestionario dirigido a Alumnos, P10). La Tabla V posibilita efectuar el siguiente análisis respecto de la prevalencia de cada tipo de acoso:

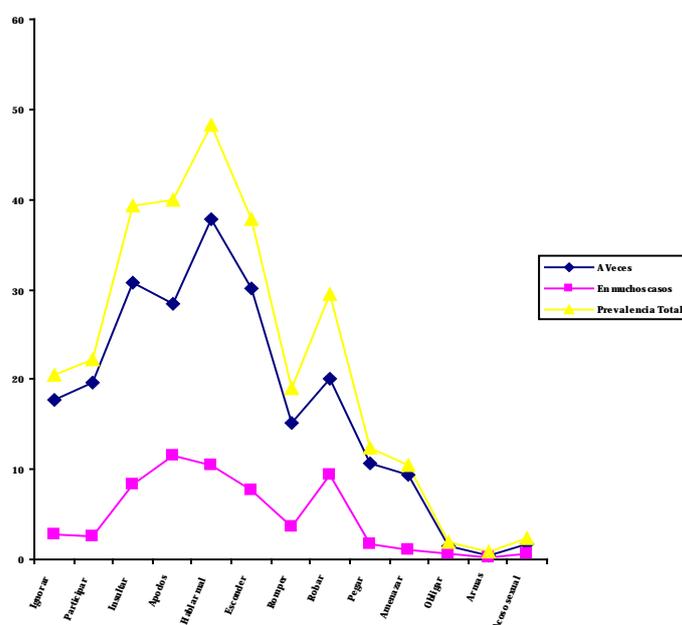
- Con respecto a las dos formas de exclusión social indagadas, el 20,5% declara “ser ignorado”, de los cuales un 17,8% dice serlo “a veces” y un 2,7% de forma muy reiterada. La exclusión activa que implica que a alguien *no se le permita participar* se experimenta por un 22,1% de los estudiantes del ciclo básico de educación secundaria de los cuales un 19,6% la sufren “a veces” y un 2,5% “en muchos casos”.
- Las agresiones verbales son las más mencionadas como conductas sufridas por el alumnado objeto del estudio. El 48,2% declara ser objeto de conductas de “hablar mal de él o de ella”, siendo estas las más frecuentes cuando se suman las puntuaciones de quienes informan serlo “a veces”, (categoría que por sí sola también es la más frecuente con un 37,7%), y los que lo son “en muchos casos” (10,5%). El sufrir la puesta de apodosos que ofenden o ridiculizan, es expresado por el 39,9%. De los cuales un 28,3% lo sufre “a veces” y un 11,6% con mayor frecuencia, siendo la conducta más mencionada entre las sufridas “a menudo” o “siempre”. En casi igual medida el alumnado sufre “insultos” (39,2%), ya que un 30,8% los recibe “a veces” y un 8,4% “en muchos casos”.
- Con respecto a las distintas conductas que suponen una agresión física indirecta, es decir, a través de conductas dirigidas a las pertenencias de las víctimas, el 37,8% del alumnado manifiesta sufrir que le esconden sus cosas. De los cuales un 30,1% lo padece “a veces” (categoría que posee por sí sola la frecuencia más elevada dentro de este tipo de acoso) y un 7,7% lo sufre de forma frecuente. Un 29,4% de los estudiantes manifiesta vivenciar el robo de sus pertenencias, siendo el tipo de conducta agresiva indirecta que posee la prevalencia más alta dentro de la categoría “en muchos casos” (9,3%). En último lugar acontece la rotura de las pertenencias de la víctima, con un 18,7% de prevalencia de los cuales 15,1% lo padece “a veces” y 3,6% “en muchos casos”.
- Se registra una gran diferencia entre la prevalencia de las distintas conductas que suponen una agresión física directa. La conducta de “pegar” es la que posee la prevalencia más alta dentro de esta categoría (12,3%), sufriendola con frecuencia ocasional el 10,6% del alumnado y con frecuencia alta el 1,1%. La prevalencia de los distintos tipos de amenazas es muy diferente: las “amenazas para meter miedo” son padecidas en un mayor porcentaje (10,4%) que las restantes. De los cuales, 9,3% las sufre “a veces” y 1,1% “en muchos casos”. Quienes informan recibir “amenazas para obligarles a hacer cosas” contra su voluntad, o ser “amenazados con armas” representan los porcentajes menores de víctimas. Sin embargo, no hay que minimizar ya que un 2% de los estudiantes es objeto de chantaje y un 0,8% sufre de amenazas con armas con relativa frecuencia.
- El acoso sexual es mencionado por un 2,3% del total de los participantes, de los cuales un 1,7% dicen sufrirlo “a veces”, y un 0,6 % “en muchos casos”.

**Tabla V. Porcentaje de estudiantes de secundaria que declara ser víctima de las distintas conductas de acoso**

<b>Categoría de Acoso</b>	<b>Tipos de conducta</b>	<b>Ocurre a veces</b>	<b>Ocurre en muchos casos</b>	<b>Total</b>
<b>Exclusión social</b>	Me Ignoran	17,8	2,7	20,5
	No me dejan participar	19,6	2,5	22,1
<b>Agresión verbal</b>	Me insultan	30,8	8,4	39,2
	Me ponen apodosos ofensivos	28,3	11,6	39,9
	Hablan mal de mí	37,7	10,5	48,2
<b>Agresión física indirecta</b>	Me esconden cosas	30,1	7,7	37,8
	Me rompen cosas	15,1	3,6	18,7
	Me roban cosas	20,1	9,3	29,4
<b>Agresión física directa</b>	Me pegan	10,6	1,7	12,3
	Me amenazan para meter miedo	9,3	1,1	10,4
	Me obligan con amenazas	1,4	0,6	2
	Me amenazan con armas	0,5	0,3	0,8
<b>Acoso sexual</b>	Me acosan sexualmente	1,7	0,6	2,3

Como puede verse en el Gráfico 4, el orden de prevalencia de las distintas conductas no coincide cuando se comparan los porcentajes totales de ocurrencia y los porcentajes de los estudiantes que señalan haberlas sufrido “a veces” y “en muchos casos”. No obstante, hay una mayor coincidencia entre los porcentajes totales de ocurrencia y los porcentajes de los estudiantes que señalan haberlas sufrido “a veces”. Varía este orden en mayor modo si tenemos en cuenta los porcentajes de estudiantes que las sufren de modo más grave, es decir, “en muchos casos”. Si atendemos al porcentaje total de ocurrencia de cada conducta agresiva, se detecta el siguiente orden de prevalencia: hablar mal; poner apodosos ofensivos; insultar; esconder cosas; robar cosas; no dejar participar; ignorar; romper cosas; pegar; amenazar solo para meter miedo; obligar a hacer cosas con amenazas; acosar sexualmente y amenazar con armas. Si tenemos en cuenta los porcentajes de estudiantes que las sufren de modo más grave, es decir “en muchos casos”, se halla el siguiente orden de prevalencia: poner apodosos ofensivos; hablar mal; robar cosas; insultar; esconder cosas; romper cosas; ignorar; no dejar participar; pegar, amenazar solo para meter miedo; obligar a hacer cosas con amenazas; acosar sexualmente y amenazar con armas. Hay coincidencia en la menor prevalencia de las conductas de agresión física directa y acoso sexual.

**Gráfico 4. Comparación del orden de prevalencia de cada conducta de acoso a partir de los porcentajes totales, ocasionales y severos**



**Estimación de la prevalencia de cada tipo de acoso a partir de las respuestas de los que se declaran agresores**

Tal como plantea el Informe del Defensor del Pueblo (2006), otro modo de estudiar la prevalencia de los diversos comportamientos mediante los cuales se manifiesta el acoso, es partiendo de la información proporcionada por quienes reconocen ejercer el rol de agresores. Es decir, cuando responden a la pregunta sobre si han perpetrado continuamente desde que comenzó el ciclo lectivo los distintos tipos de conducta que implica el acoso escolar (Cuestionario dirigido a Alumnos, P17). La Tabla VI permite realizar el siguiente análisis respecto de la prevalencia de cada tipo de acoso:

- Con respecto a las dos formas de exclusión social indagadas, los agresores declaran ignorar (34,5%) a sus víctimas más frecuentemente de lo que reconocen la exclusión activa que implica que a alguien *no se le permita participar* (17,3%). El 29,5% de quienes cometen este tipo de acoso, manifiestan ignorar a la víctima “a veces” mientras que un 5% reconoce hacerlo “en muchos casos”. Un 14,3% expresa no dejar participar de modo ocasional mientras un 3% reconoce hacerlo en reiteradas ocasiones. Este orden de prevalencia es inverso en las víctimas, quienes vivencian con mayor frecuencia la exclusión social directa y perciben en menor medida la conducta de ignorar declarada por los agresores.

- Las agresiones verbales son las más declaradas como conductas de acoso a pares perpetradas por el alumnado objeto del estudio. El 34,9% declara insultar, de los cuales 28,3% lo hace “a veces” y el 6,6% “en muchos casos” (siendo la conducta más mencionada entre las sufridas “a menudo” o “siempre”). El poner apodos que ofenden o ridiculizan, es expresado por el 34,5%. De los cuales un 29,23% lo hace “a veces” y un 5,3% con mayor frecuencia. Hablar mal de otros es el tipo de agresión verbal de menor prevalencia según los agresores. Esto no coincide con la opinión de las víctimas, quienes sitúan al hablar mal como la agresión verbal de mayor ocurrencia total y ocasional.
- Con respecto a las distintas conductas que suponen una agresión física indirecta, es decir, a través de conductas dirigidas a las pertenencias de las víctimas, el 18,3% del alumnado expresa esconder las cosas de sus víctimas. De los cuales un 16,5% lo realiza “a veces” (categoría que posee por sí sola la frecuencia más elevada dentro de este tipo de acoso) y un 1,8% lo efectúa de forma frecuente. Un 4,2% de los estudiantes manifiesta romper pertenencias ajenas, de los cuales 3,3% lo hace ocasionalmente y 0,9 “en muchos casos”. En último lugar declaran el robo de las pertenencias de la víctima, con un 3,2% de prevalencia de los cuales 2,4% lo perpetra “a veces” y 0,8% “en muchos casos”. Si comparamos estos resultados con los de las víctimas (Tabla V), observamos que estas declaran sufrir este tipo de acoso con una frecuencia mucho mayor a la reconocida por los agresores.
- Se registra una gran diferencia entre la prevalencia de las distintas conductas que suponen una agresión física directa. La conducta de “pegar” es la que posee la prevalencia más alta dentro de esta categoría (11,9%), ejerciéndola con frecuencia ocasional el 9,1% del alumnado y con frecuencia alta el 2,8%. La prevalencia de los distintos tipos de amenazas es muy diferente: las “amenazas para meter miedo” son ejercidas en un mayor porcentaje (6,4%) que las restantes. De los cuales, 5,7% las realiza “a veces” y 0,7% “en muchos casos”. Quienes informan efectuar “amenazas para obligarles a hacer cosas” contra su voluntad, o “amenazas con armas” representan los porcentajes menores. En esta categoría de acoso, víctimas y agresores coinciden en el orden de frecuencia que atribuyen a cada conducta.
- El acoso sexual es mencionado por un 0,4% y es solo ejercido de forma ocasional. Este porcentaje es inferior al expresado por las víctimas.

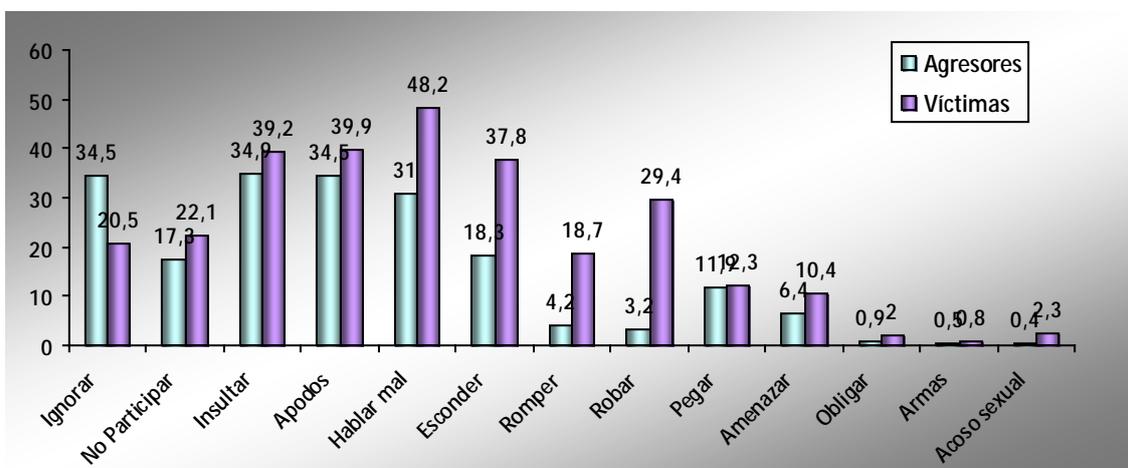
**Tabla VI. Porcentaje de estudiantes de secundaria que declaran ser agresores en las distintas situaciones de acoso (Pregunta 17)**

<b>Categoría de Acoso</b>	<b>Tipos de conducta</b>	<b>Ocurre a veces</b>	<b>Ocurre en muchos casos</b>	<b>Total</b>
<b>Exclusión social</b>	Ignorarlo	29,5	5	34,5
	No dejarle participar	14,3	3	17,3
<b>Agresión verbal</b>	Insultarlo	28,3	6,6	34,9
	Ponerle apodos ofensivos	29,2	5,3	34,5
	Hablar mal de ella o él	25,7	5,3	31
<b>Agresión física indirecta</b>	Esconderle cosas	16,5	1,8	18,3
	Romperle cosas	3,3	0,9	4,2
	Robarle cosas	2,4	0,8	3,2
<b>Agresión física directa</b>	Pegarlo	9,1	2,8	11,9
	Amenazarle para meterle miedo	5,7	0,7	6,4
	Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	0,8	0,1	0,9
	Amenazarle con armas	0,4	0,1	0,5
<b>Acoso sexual</b>	Acosarlo sexualmente	0,4	0	0,4

En lo atinente a la cantidad de agresores que se declaran tales, atendiendo a la frecuencia total, el porcentaje de agresores es mayor que el de víctimas solo en la conducta de ignorar. Si se atiende a la frecuencia “a veces”, el número de agresores es mayor en las conductas de ignorar y colocar apodos ofensivos. En el caso de la frecuencia reiterada, se detecta un mayor número de agresores que de víctimas en las dos conductas que integran la categoría de exclusión social. Es decir, que como puede observarse en el Gráfico 5 conforme a los datos de frecuencia total, son menos los que se declaran

agresores que los que dicen haber sufrido algún tipo de acoso. En especial en las categorías agresión verbal y agresión física indirecta.

**Gráfico 5. Comparación de la prevalencia total de cada conducta de acoso entre víctimas y agresores**



**Estimación de la prevalencia de cada tipo de acoso a partir de las respuestas de los testigos**

En las situaciones de acoso escolar participan un conjunto de actores que interactúan entre sí y que algunos autores los han denominado acosadores, víctimas y testigos, identificando ciertas características propias de cada uno de ellos (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2003). Por esto, no deben resultar llamativos los altos porcentajes de alumnas y alumnos que dicen ser testigos de las distintas modalidades de maltrato, como puede observarse en la Tabla VII. En la misma se puede observar:

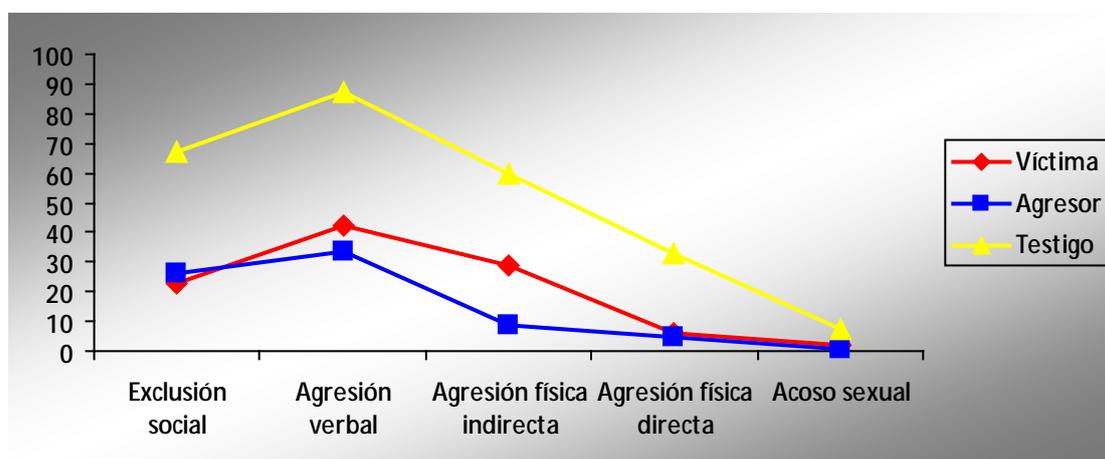
- Dentro de la categoría exclusión social, la conducta de “ignorar” es la que posee la frecuencia de ocurrencia total más elevada. El 52% de los testigos expresa que esta ocurre “a veces” mientras que un 20,2% señala que sucede “en muchos casos”. Respecto de no dejar participar, el 42% de los testigos declara que sucede ocasionalmente y un 19,4% expresa que sucede “en muchos casos”.
- La agresión verbal es la categoría que posee la frecuencia de ocurrencia total más elevada (87,5%). En este aspecto, los testigos coinciden en su percepción del fenómeno con las víctimas y con los agresores. “Hablar mal” (88%) es la conducta más frecuente según los testigos, seguida por el “poner apodos” (87,8%) y el insultar (86,7%). En las tres conductas que integran esta categoría de acoso, la frecuencia de ocurrencia severa (“en muchos casos”) es mayor a la ocasional. De este modo, si atendemos a la frecuencia alta de este tipo de maltrato, el “poner apodos ofensivos” es la conducta que posee el porcentaje de ocurrencia más elevado (62,1%) seguida por el “insulto” (60,6%) y “el hablar mal” (45,3%).
- Dentro de la categoría agresión física indirecta, el “esconder cosas” es la que presenta la frecuencia de ocurrencia total más elevada (78,8%) así como el mayor porcentaje de frecuencia alta (40,4%). “Robar cosas” es señalada por los testigos con un 53,6% de frecuencia de ocurrencia total y el “romper cosas” con un 47%.
- “Pegar” es la conducta con el porcentaje de ocurrencia total más elevado (59%) dentro de la categoría de agresión física directa. Le sigue el “amenazar para meter miedo” con un 52,4% de prevalencia total.
- Acosar sexualmente es declarado por los testigos con una frecuencia de ocurrencia total de 7,6%. Según los testigos, un 5,1% de estas conductas se da ocasionalmente y un 2,5 % ocurre en muchos casos.

**Tabla VII. Porcentaje de estudiantes de secundaria que declara ser testigo de las distintas situaciones de acoso (Pregunta 1)**

Categoría	Tipos de conducta	Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Ignorarlo	52,0	20,2	72,2
	No dejarle participar	42,0	19,4	61,4
Agresión verbal	Insultarlo	26,1	60,6	86,7
	Ponerle apodosos ofensivos	25,7	62,1	87,8
	Hablar mal de ella o él	42,7	45,3	88
Agresión física indirecta	Esconderle cosas	38,4	40,4	78,8
	Romperle cosas	32,0	15	47
	Robarle cosas	31,8	21,8	53,6
Agresión física directa	Pegarlo	36,6	22,4	59
	Amenazarlo para meterle miedo	35,4	18	52,4
	Obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas	6,2	3,6	9,8
	Amenazarlo con armas	9,3	1,4	10,7
Acoso sexual	Acosarlo sexualmente	5,1	2,5	7,6

Cabe señalar que el orden de frecuencia con la que se presencian los distintos tipos de acoso por parte de los testigos coincide básicamente con el de los agresores, si se atiende a las grandes categorías de maltrato y a la ocurrencia total. De este modo, como puede observarse en el Gráfico 6, la agresión verbal, la exclusión social y la agresión física indirecta en sus distintas manifestaciones son señaladas por los testigos y agresores como las formas más frecuentes de maltrato.

**Gráfico 6. Comparación de la prevalencia total de cada categoría de acoso entre testigos, víctimas y agresores**



### ***El acoso a través de las tecnologías de la información y la comunicación***

La “sociedad en red” (Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., Linchuan Qiu, J., Sey, A., 2006) como estructura social que caracteriza nuestro tiempo, hace que surjan nuevos retos. Tanto el teléfono móvil como Internet son herramientas útiles para establecer y mantener relaciones de amistad. Adolescentes y jóvenes argentinos poseen acceso a la misma y se muestran dispuestos a hablar con sus amigos a través de dispositivos tecnológicos, y a utilizar las aplicaciones comunicativas de Internet (Messenger, chat, email) (Artopoulos, A. y Ureta, S, 2010).

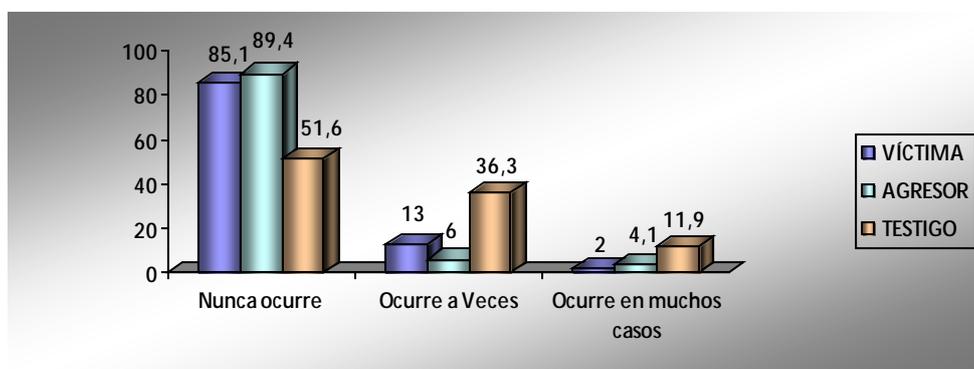
Sin embargo, no siempre se hace un uso adecuado de ellas, dando lugar a ciertos riesgos potenciales. Uno de ellos es el empleo de estos medios para molestar, ofender o perjudicar de manera deliberada, es decir, para agredir a otras personas. F. Sticca, S. Ruggieri, F. Alsaker y S. Perren (2013, traducción

de S.Best) señalan que “el ciberacoso se ha convertido en una nueva forma de comportamiento antisocial en el contexto de la comunicación en línea durante la última década”. Este tipo de acoso presenta características diferentes y se diferencia del tradicional por ser más anónimo, rápido, cómodo, en cualquier momento, y extendiéndose más allá del ámbito escolar (Slonge & Smith, 2007; Li, 2006; Ybarra & Mitchell, 2004).

El Cuestionario dirigido a alumnas y alumnos explora de modo directo con qué frecuencia el informante es agresor, víctima o testigo de violencia entre pares a través del teléfono móvil e Internet.

Como se observa en el Gráfico 7, un 15 por 100 de las y los estudiantes que se reconocen víctimas, identifica las nuevas tecnologías como instrumento para los maltratos que reciben: un 13 por 100 de los casos de forma esporádica y un 2 por 100, reiterada. En el caso de los *agresores* la prevalencia es de 6 por 100 y 4,1 por 100 respectivamente, para señalar que lo hacen “a veces” y “en muchos casos”. Como es lógico, en los testigos sube a un 36,3 por 100 el porcentaje de casos en que se observa “a veces”, y a un 11,9 por 100 cuando es “en muchos casos”.

**Gráfico 7. Prevalencia del acoso escolar a través de las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva del alumnado como testigo, víctima o agresor**



En la muestra del presente estudio, la prevalencia del acoso escolar tradicional es mayor que la del acoso a través de TIC o ciberacoso.

### ***Más allá de la prevalencia: características de las y los protagonistas y circunstancias del acoso escolar***

Se describen a continuación los resultados hallados cuando se pregunta a los y las estudiantes de secundaria encuestados acerca de tres aspectos distintos. Por un lado, algunas características de quienes están implicados en situaciones de acoso escolar: el curso de quien o de quienes agreden; su género y número cuando actúan y las relaciones sociales en la escuela. En segundo lugar, el lugar en el que se produce cada uno de los tipos de conductas de acoso indagados. En tercer lugar, las reacciones que siguen al acoso, tanto de la víctima como de otros compañeros y el profesorado.

### ***Quiénes protagonizan el acoso escolar: curso, género y relaciones sociales***

#### *Curso*

Como refleja la Tabla VIII, según los y las estudiantes que se declaran víctimas, el acoso es protagonizado mayoritariamente por un compañero o compañera de la “misma clase” en todos los tipos de agresiones (P. 12). A continuación se detallan los resultados para cada tipo de categoría de acoso (Obsérvese que los porcentajes que aparecen en la tabla no tienen por qué sumar 100 ya que las opciones de respuesta que podía elegir el sujeto no eran excluyentes entre sí):

- Respecto de la exclusión social, esta es perpetrada por compañeras y compañeros de la misma clase. Tanto si se trata de una exclusión activa -no dejar participar- como de exclusión por omisión -ignorar a otro-, la mayor parte de los casos se deben a un compañero o compañera de clase (12,1

por 100 y 15,1 por 100, respectivamente), aunque un cierto porcentaje se debe a compañeras y compañeros de curso que están en una clase diferente a la de la víctima (2,6 por 100 y 1,2 por 100, respectivamente). Además, un 5,8 por 100 de quienes declaran sufrir de exclusión activa (no dejar participar), señalan que lo son por estudiantes de un curso superior (5,8 por 100).

- Las agresiones verbales -insultos, apodos ofensivos o hablar mal de la víctima- son obra de alguien de la misma clase en la gran mayoría de los casos (26,1 por 100, 29 por 100 y 29 por 100, respectivamente). En estos tipos de agresión, las compañeras y compañeros de clase no son los únicos en infligir maltrato, ya que también hay un porcentaje relevante que estudian en el mismo curso, pero en otras clases distintas a las de la víctima, entre quienes profieren insultos, 5,9 por 100; ponen motes, 4,5 por 100, o hablan mal, 6 por 100. Un porcentaje algo menor se considera víctima de agresores de cursos superiores: 4 por 100 de quienes reciben insultos; 3,1 por 100 de las y los que reciben apodos ofensivos, y 5,8 por 100 de las y los estudiantes son concedores de que otras u otros hablan mal de ellos. Los porcentajes de víctimas de agresión verbal que sitúan a sus agresores en cursos inferiores son menores y vuelven a aumentar cuando se habla de agresores ajenos a la escuela, sobre todo en el caso de quienes hablan mal de la víctima (4,6 por 100).
- Las agresiones físicas indirectas, esconder, romper o robar cosas, son ejercidas por los compañeros o compañeras de clase en un porcentaje mayor que los restantes tipos de agresiones. Un 29,9 por 100 de las acciones de esconder cosas son obra de los y las iguales de la clase; también lo son el 14,9 por 100 de las relativas a romper cosas y el 21,8 por 100 de los robos.
- Las agresiones física directas con un contenido de amenazas o chantaje también encuentran como protagonistas fundamentales a los compañeros y compañeras de clase. Las más numerosas, las “amenazas para meter miedo”, con un 10,4 por 100 de estudiantes que se identifican como víctimas, son realizadas en su mayoría (6 por 100), por alguien de la misma clase. Respecto del pegar (conducta de esta categoría con el mayor porcentaje de ocurrencia según las víctimas), también es perpetrada mayoritariamente por los compañeros y compañeras de la misma clase. Lo mismo sucede con el acoso sexual.

**Tabla VIII. De qué curso es quien lleva a cabo las distintas conductas de acoso escolar según las víctimas (porcentaje)**

	<b>Mi clase</b>	<b>Otra clase mismo curso</b>	<b>Un curso superior</b>	<b>Un curso inferior</b>	<b>Fuera de la escuela</b>
Me ignoran	12,1	2,6	1,7	0,5	2,3
No me dejan participar	15,1	1,2	5,8	1,5	4,6
Me insultan	26,1	5,9	4	0,8	4
Me ponen apodos ofensivos	29	4,5	3,1	0,8	3,6
Hablan mal de mí	29	6	5,8	1,5	4,6
Me esconden cosas	29,9	0,9	1	0,3	1,2
Me rompen cosas	14,9	0,5	0,5	0	0,8
Me roban cosas	21,8	0,9	0,8	0	1,3
Me pegan	8,6	0,8	1,2	0	0,8
Me amenazan para meterme miedo	6	2,3	2,1	0,5	1,9
Me obligan con amenazas	1,3	0,1	0,4	0,3	0,5
Me amenazan con armas	0,8	0	0,1	0	0,9
Me acosan sexualmente	2,4	0,3	0,3	0	0,4

**Género y número**

Como muestra la Tabla IX, el acoso escolar según el alumnado que lo padece, es protagonizado principalmente por los chicos. En este caso la pregunta del cuestionario (P. 13) permitía una única opción de respuesta, a elegir entre las cinco opciones de respuesta que figuran en la tabla ya citada. Como se puede constatar, en la mayor parte de las conductas de acoso, las respuestas preferentes del alumnado optan por los chicos (solos o en grupo) con una excepción: las chicas que, en grupos solo femeninos, son las que preferentemente “hablan mal de otros”. A continuación se detallan las respuestas teniendo en cuenta las distintas categorías de acoso:

**Tabla IX. Género y número de quienes llevan a cabo las distintas conductas de acoso según las víctimas (porcentajes)**

	<b>Un chico</b>	<b>Unos chicos</b>	<b>Una chica</b>	<b>Unas chicas</b>	<b>Chicas/os</b>	<b>Todos</b>
Me ignoran	4,5	3,2	1,7	3,6	4,2	0,1
No me dejan participar	5,1	5,4	3,2	3	1,8	0,5
Me insultan	10,4	14,2	3,3	4,1	5,4	1,4
Me ponen apodosos ofensivos	10,6	17	1,7	2,8	6,9	1,7
Hablan mal de mí	7,1	6	5,5	13,5	8,2	1,7
Me esconden cosas	9,7	14,3	1,2	1,8	2,8	0,4
Me rompen cosas	4,8	7,6	1	0,3	2,4	0,4
Me roban cosas	7,5	10	0,9	0,3	4,5	0,9
Me pegan	4,4	4	0,9	0,3	0,8	0,3
Me amenazan para meterme miedo	3,2	1,7	2,4	1,3	0,6	0,3
Me obligan con amenazas	0,8	0,3	0,4	0,1	0,1	0
Me amenazan con armas	0,3	0,1	0,1	0,1	0,3	0,1
Me acosan sexualmente	1,8	0,5	0,1	0,3	0,1	0

- Respecto de la exclusión social, dichas conductas son protagonizadas mayormente por un agresor masculino. Las chicas en grupos femeninos o a solas tienen una participación menor. La conducta de ignorar es ejercida casi en igual medida por un agresor masculino solo (4,5 por 100) como por grupos mixtos (4,2 por 100). Cuando se trata de una exclusión más activa, no dejar participar, los chicos tienen un papel destacado, sea individualmente (5,1 por 100) o en grupo (5,4 por 100).
- Las agresiones verbales son también mayoritariamente protagonizadas por los chicos en grupo, fundamentalmente cuando se trata de insultar (14,2 por 100) y poner apodosos ofensivos (17 por 100). Aun tratándose de porcentajes muy inferiores, las chicas también insultan a sus compañeras o compañeros preferentemente en grupos femeninos (4,1 por 100) o mixtos (5,4 por 100). Sin embargo, hablar mal de un compañero o compañera es protagonizado en mayor medida por las adolescentes en grupo (13,5 por 100), seguida por grupos mixtos (8,2 por 100). Por consiguiente, los resultados muestran que la maledicencia tiene un carácter marcadamente grupal, no importa que se trate de grupos mixtos o de un solo género en la categoría de agresión verbal.
- La agresión física indirecta es perpetrada mayoritariamente por grupos de chicos en sus tres tipos de conductas. Así esconder cosas es ejercida por 14,3 por 100; romper cosas por un 7,6 por 100 y robar cosas por un 10 por 100. Estas conductas también son perpetradas por un solo agresor masculino aunque con porcentajes más bajos. En esta categoría de acoso, las chicas parecen intervenir en grupos en los que también hay chicos, en especial en la conducta de robar (4,5 por 100). Es decir, que en esta categoría de acoso escolar las agresiones también poseen un carácter grupal.
- En el caso de la agresión física directa, solo la conducta de pegar posee un carácter tanto individual como grupal en el caso de los chicos (4,4 por 100 y 4 por 100, respectivamente). En las restantes conductas, esta categoría de acoso posee un carácter individual. Las chicas poseen una participación muy inferior a los varones como agresoras, a excepción del amenazar para meter miedo realizado en mayor frecuencia por una chica sola pero también por grupos femeninos. Disminuye en esta categoría el accionar de grupos mixtos.
- El acoso sexual es cometido fundamentalmente por un agresor masculino (1,8 por 100).

#### *Las relaciones sociales en la escuela*

Para describir las relaciones sociales que se dan en la escuela, se analizan tanto las respuestas de las y los participantes a la pregunta sobre cómo se llevan con sus compañeras y compañeros (P. 7), como las referentes al trato que da el alumnado al profesorado (P. 3) y el que recibe aquél de este (P. 8). La mayoría del alumnado afirma que se lleva bien con sus compañeras y compañeros, específicamente,

que "tiene muchas amigas o amigos" (54,1 por 100), o al menos que "se lleva bien con bastantes, pero nadie en especial" (30,1 por 100). No obstante hay un porcentaje del 15,2 por 100 que reconoce tener relaciones sociales pobres ya que un 14,4 por 100 responde que "se lleva bien con dos o tres amigos", y el 0,8 por 100 que admite "no tener casi amigas o amigos".

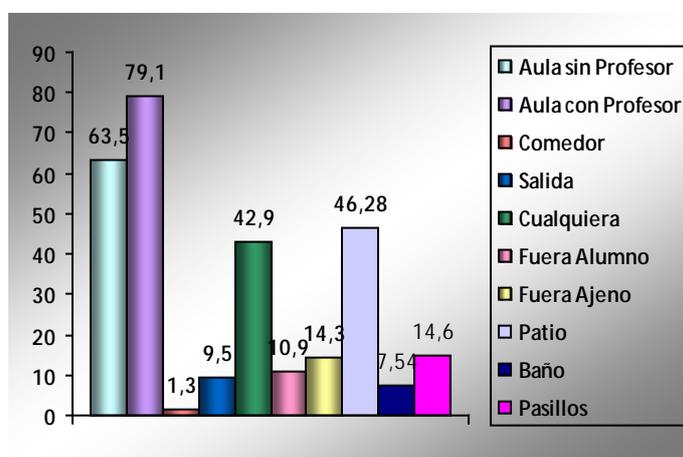
Con respecto a las relaciones con el profesorado, el 26,1 por 100 de los estudiantes expresa sentirse "muy bien tratado" por sus enseñantes. El 48,3 por 100 afirma sentirse "bien tratado" y un 24,7 por 100 dice sentirse "en general bien, pero mal con algún profesor/a". Solo el 0,9 por 100 expresa sentirse maltratado por sus profesores.

Casi la mitad de las y los estudiantes (41,2 por 100) admite observar "a veces" que "algún alumno o grupos de alumnos se meten con el profesorado", mientras que un 23,2 por 100 dice observarlo "en muchos casos". A su vez, un 29 por 100 responde haber visto "a veces" en su escuela que "algún profesor se mete con un alumno", mientras que un 12,5 por 100 lo ha visto "en muchos casos".

### El escenario del maltrato

Se desarrolla a continuación la información proporcionada por las y los estudiantes que se han identificado como víctimas acerca del lugar en que se les acosa (P. 14). Los resultados muestran que el alumnado hace referencia a distintos escenarios, dependiendo del tipo de agresión sufrida, aunque el aula se erige como el escenario más repetido (Gráfico 8). En este sentido hay que tener en cuenta que las categorías de respuesta no son excluyentes, puesto que las agresiones pueden localizarse físicamente en más de un lugar. Asimismo, cabe señalar que en el Cuestionario dirigido a alumnas y alumnos, se ha diferenciado entre el aula cuando no está presente el profesor o profesora, y cuando sí lo está.

**Gráfico 8. Porcentaje total de la ocurrencia de las diferentes categorías de acoso en cada escenario indagado**



Los resultados se resumen en la Tabla X, y se detallan a continuación para cada categoría de acoso:

- La exclusión social se desenvuelve fundamentalmente en el aula y en presencia del profesor. Un 10,6 por 100 de los casos de exclusión activa (no dejar participar) y un 6 por 100 de los casos de exclusión por omisión (ignorar) tienen lugar en la clase con el profesor. El aula pero sin la presencia del profesor es el segundo escenario de mayor ocurrencia de estas conductas agresivas (4,1 por 100 respectivamente). Cabe señalar que el ignorar reconoce también al patio como lugar de ocurrencia (4,4 por 100).
- Algo similar se observa en relación con la agresión verbal. El aula en presencia del profesor es el espacio preponderante para la ocurrencia de insultos y apodosos ofensivos (11,6 por 100 y 11,7 por 100 respectivamente) seguida por el aula pero sin la presencia del profesor y el patio. Respecto de los apodosos, un 6 por 100 de las víctimas expresa que ocurren en "cualquier sitio". "Hablar mal" de la

víctima ocurre sobre todo “en cualquier sitio” y en la clase en presencia del profesor, entre un 11,5 por 100 y un 9,3 por 100 de casos. El patio (8,1 por 100) y el aula sin la presencia del profesorado (7,2 por 100) son los otros dos escenarios donde se produce la mayor ocurrencia de esta conducta. Cabe destacar, que “el hablar mal” de la víctima es la única de las agresiones que se sitúa en una mayor variedad de escenarios (aula, patio, pasillos, baños, salida del colegio, fuera del colegio).

- Las agresiones físicas indirectas ocurren también dentro del aula aunque la presencia del profesor es diferente según el tipo de agresión. Así, el esconder las pertenencias de las víctimas ocurre mayoritariamente en presencia del profesor, el dañar las pertenencias de estas ocurre más frecuentemente sin la presencia del profesor (6,3 por 100) y el robar sucede de igual modo en ambos escenarios (8,9 por 100 y 9 por 100).
- A diferencia de las anteriores categorías de acoso, la agresión física directa acontece mayoritariamente en el patio. El pegar ocurre casi en igual medida en el patio (3,1 por 100) que en el aula en presencia del profesor (2,6 por 100). El amenazar para asustar ocurre casi en igual medida en el patio (1,9 por 100) que en el aula pero en ausencia del profesor (1,8 por 100).
- El acoso sexual ocurre en igual porcentaje en el patio así como fuera del colegio por persona ajena al colegio (0,5 por 100).

**Tabla X. Dónde se llevan a cabo las distintas manifestaciones de acoso según la víctima (porcentajes)**

	Patio	Baños	Pasillos	Clase sin profesor	Clase con profesor	Comedor	Salida	Cualquiera	Fuera alumnos	Fuera ajenos
Me ignoran	4,4	1	1,3	4,1	6	0	0,6	2,7	1	1,3
No me dejan participar	1,4	0	0,1	4,1	10,6	0	0,3	1,4	0,8	0,8
Me insultan	8,2	1,5	3,7	9,5	11,6	0,1	2,7	6,6	2,4	3,7
Me ponen apodosos ofensivos	5,4	0,9	1,7	9	11,7	0,3	1,3	6	1,5	1,9
Hablan mal de mí	8,1	2,2	3,5	7,2	9,3	0,5	2,3	11,5	3,5	3
Me esconden cosas	3,9	0,3	0,9	9,8	11,5	0,1	0,3	1,5	0,1	0,3
Me rompen cosas	2,3	0,4	0,5	6,3	5,1	0,1	0	1,3	0	0,1
Me roban cosas	4,2	0,3	0,4	9	8,9	0,1	0,1	1,2	0	0,5
Me pegan	3,1	0,4	0,8	1,5	2,6	0	0,4	1	0,3	0,8
Me amenazan para meterme miedo	1,9	0,5	1,3	1,8	1,2	0,1	0,9	0,6	1,2	0,9
Me obligan con amenazas	1,2	0	0,1	0,3	0	0	0,3	0	0,1	0,4
Me amenazan con armas	0,5	0	0	0,3	0,3	0	0,3	0	0	0,5
Me acosan sexualmente	1,7	0,1	0,3	0,6	0,3	0	0	0,1	0	0,1

**Lo que sigue a la agresión: las reacciones de los distintos participantes**

En este apartado se reúnen los resultados relativos a las reacciones que, tras los episodios de acoso escolar, tienen los distintos protagonistas de las mismas. Estos resultados se presentan en tres subapartados. En primer lugar, lo que nos cuentan las víctimas sobre las personas a quien comunican las agresiones o sobre cómo responden los demás. En segundo lugar, lo que las agresoras y agresores responden acerca de cómo reaccionan los compañeros cuando ellos agreden. Por último, las respuestas del conjunto de participantes en su calidad de observadores de lo que otros hacen, incluyendo al profesorado.

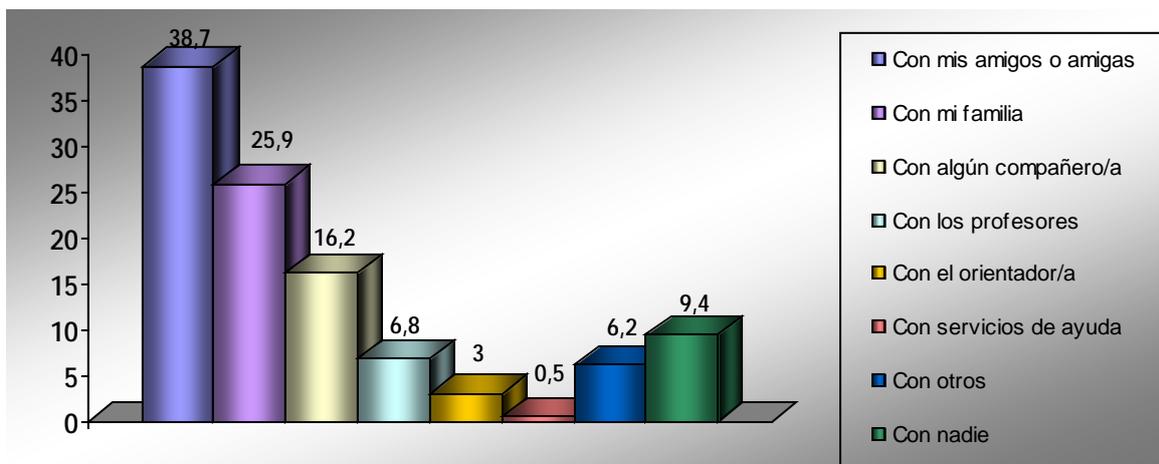
### **Cómo se reacciona: la voz de las víctimas**

Se incluyen aquí las respuestas dadas por quienes se autoidentifican como víctimas, a las preguntas acerca de a quién comunican lo que les ocurre (P. 15) y quiénes intervienen para ayudar (P.16).

#### **A quién se cuenta cuando sucede esto**

El Gráfico 9 muestra los porcentajes de víctimas de cualquier tipo de acoso escolar que refieren de un modo general sus propias reacciones ante lo que les ocurre, tal como se desprende de las respuestas a la pregunta 15 del cuestionario utilizado. Se trata por tanto de indagar si comunican a alguien lo que les sucede, especificando los posibles interlocutores.

**Gráfico 9. Con quién se habla de lo que está ocurriendo**



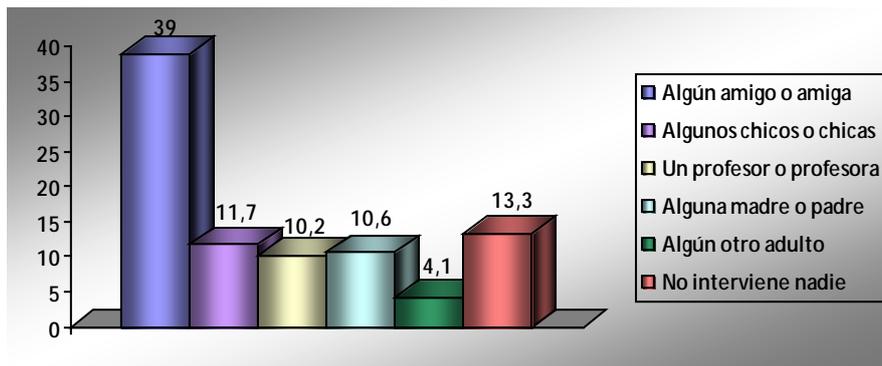
Son “las amigas y amigos” las personas a quienes principalmente comunican las víctimas lo que les ocurre, ya que así lo señala el 38,7 por 100. En segundo lugar, el 25,9 por 100 cita a la “familia” como interlocutora, seguida por las “compañeras y compañeros” a quienes expresan acudir el 16,2 por 100 de las víctimas. En menor medida, “se habla con el profesorado” (6,8 por 100), y “con otros” (6,2 por 100). Hay que destacar que tan solo un 3 por 100 de los o las acosadas “habla con el orientador” y un 0,5 por 100 “con servicios de ayuda”. Más aún, debe destacarse que un 9,4 por 100 de las víctimas “no habla con nadie”.

#### **La ayuda que recibe la víctima**

Cuando se pregunta si “interviene alguien para ayudarte”, la distribución de las respuestas parece muy próxima a las obtenidas para la pregunta sobre la comunicación que se acaba de analizar en el apartado anterior, pero tal como se aclara en el Informe del Defensor del Pueblo (2007) no tiene por qué ser coincidente. Por ejemplo, dos estudiantes pueden responder que “no interviene nadie” aunque uno sí lo haya contado a alguien y otro no lo haya hecho. Por otro lado, otro estudiante puede recibir ayuda de una tercera persona a pesar de no haberlo contado a nadie.

Como se puede ver en Gráfico 10, los encuestados que se reconocen víctimas señalan que sus amigos les ayudan en casi igual proporción (39 por 100) que lo que acuden a ellos para relatarles lo que les pasa (38,7 por 100). Las otras personas intervienen en porcentajes mucho menores: un 10,7 por 100 es ayudado por otros compañeros y compañeras, 10,2 por 100 por al profesorado, el 10,6 por 100 por la familia, y el 4,1 por 100 a otro adulto. Finalmente, un 13,3 por 100 de las víctimas señala que nadie interviene.

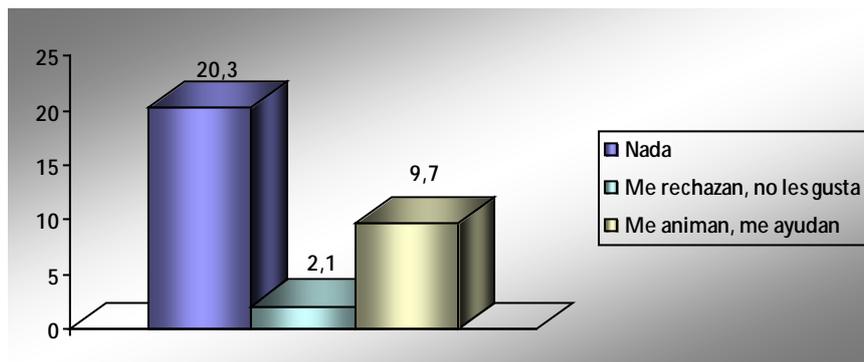
**Gráfico 10. Quién interviene ante el acoso**



***Cómo reaccionan los demás: la voz de las y los agresores***

En este apartado se analizan los datos obtenidos cuando se realiza a los potenciales agresores la pregunta: “Cuando tú te metes con alguien continuamente, ¿qué hacen tus compañeros?” (P.19). El Gráfico 11, muestra que la respuesta elegida en mayor medida es que los demás no hacen “nada”, como opinan en un 20,3 por 100. Un 9,7 por 100 señala que los demás “les animan o ayudan” y solo un 2,1 por 100 del alumnado reconoce que los demás rechazan las acciones de acoso que realizan.

**Gráfico 11. Qué hacen los compañeros ante las agresiones, en opinión del propio agresor**

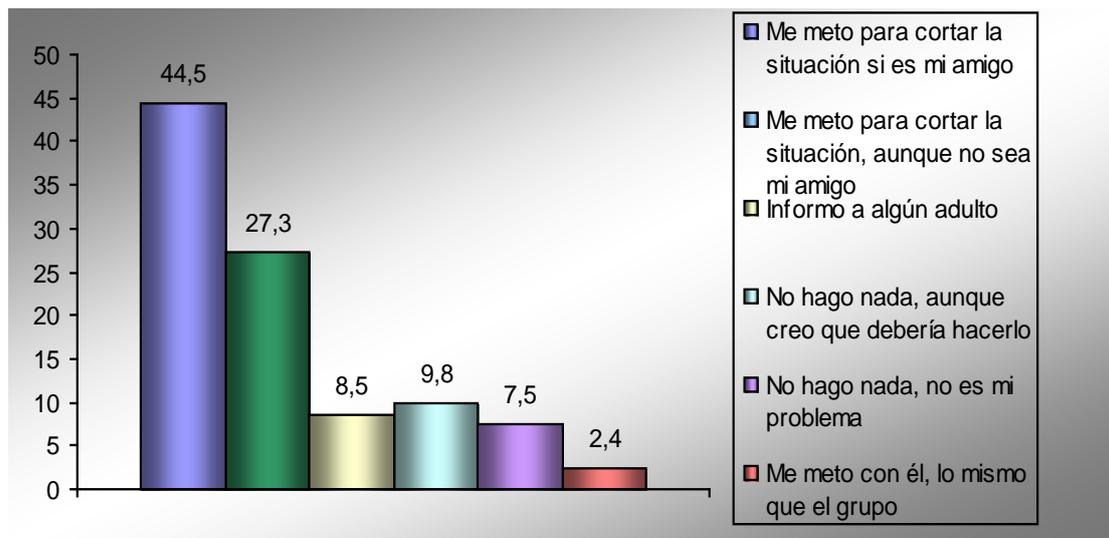


***Cómo se reacciona: la voz de las y los testigos***

Como puede verse en Gráfico 12, el 44,5 por 100 de las y los estudiantes de secundaria que afirman ser testigos de malos tratos entre compañeros dicen que lo que hacen es cortar la situación si la víctima es amiga o amigo suyo. Solo un 27,3 por 100 también lo hace cuando la víctima no es amiga o amigo, mientras que un 8,5 por 100 dice que informa de ello a un adulto.

El 9,8 por 100 de los testigos permanecen pasivos ante los acosos, aunque piensen que sí deberían hacer algo, a los que se podría añadir el 7,5 por 100 de quienes, sin más, declaran que no hacen nada. Tan solo el 2,4 por 100 de los testigos admiten que lo que hacen es meterse con la víctima, un porcentaje muy inferior al que señalan las agresoras y agresores (véase el apartado anterior).

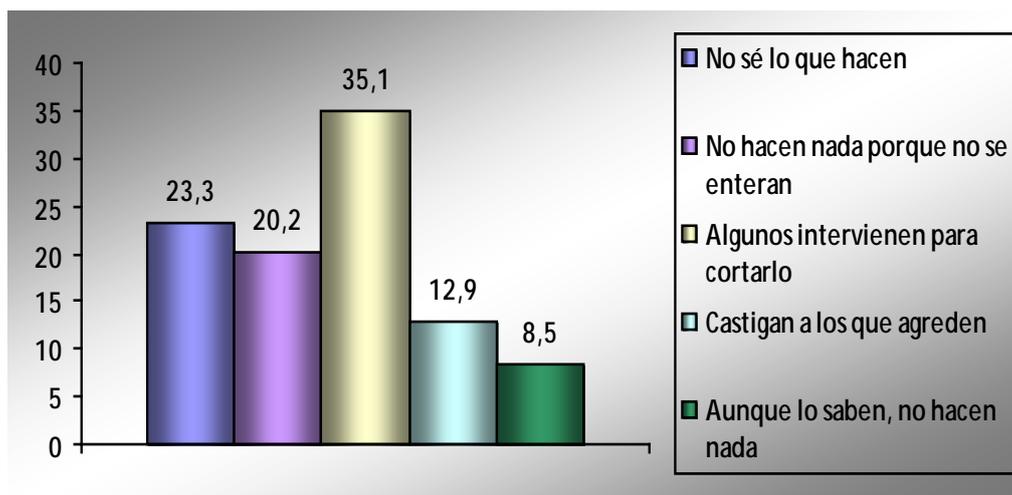
**Gráfico 12. Qué hacen los testigos cuando ven alguna agresión**



### **Qué hace el profesorado en estas situaciones**

Se presentan ahora las respuestas de las y los estudiantes cuando se les pregunta qué hace el profesorado frente a los episodios de acoso que se producen entre el alumnado (P. 22). Como muestra el Gráfico 13, cuando se trata de describir el comportamiento del profesorado la respuesta más elegida ha sido que “algunos intervienen para cortarlo” (35,1 por 100). No obstante, solo un 12,9 por 100 de las y los estudiantes expresan que profesores y profesoras castigan a quienes agreden. Un 23,3 por 100 contesta que no sabe qué hacen y un porcentaje algo menor (20,2 por 100) que “no hacen nada porque no se enteran”. No todos adjudican la pasividad del profesorado al desconocimiento del problema ya que para un 8,5 por 100 del alumnado, los profesores, aun sabiéndolo, no hacen nada.

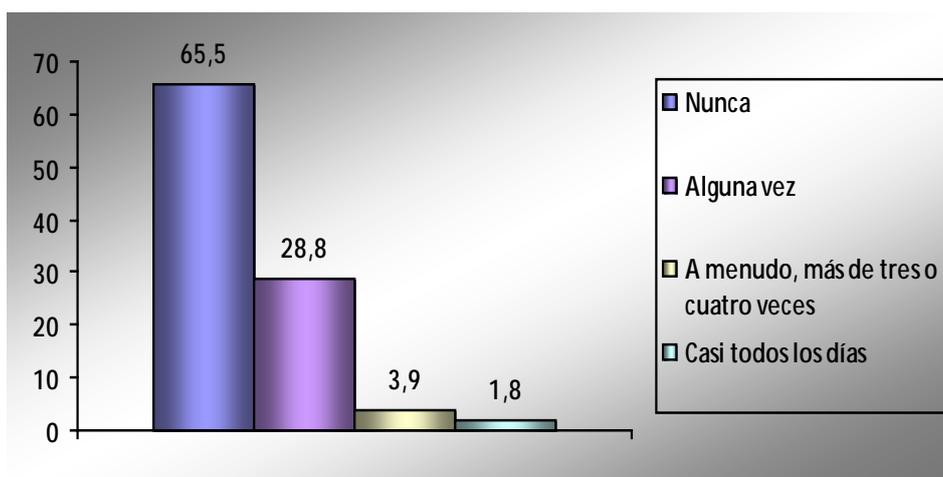
**Gráfico 13. Qué hacen los/as profesores/as cuando ocurre alguna agresión, según los alumnos**



### **Sentir miedo en la escuela**

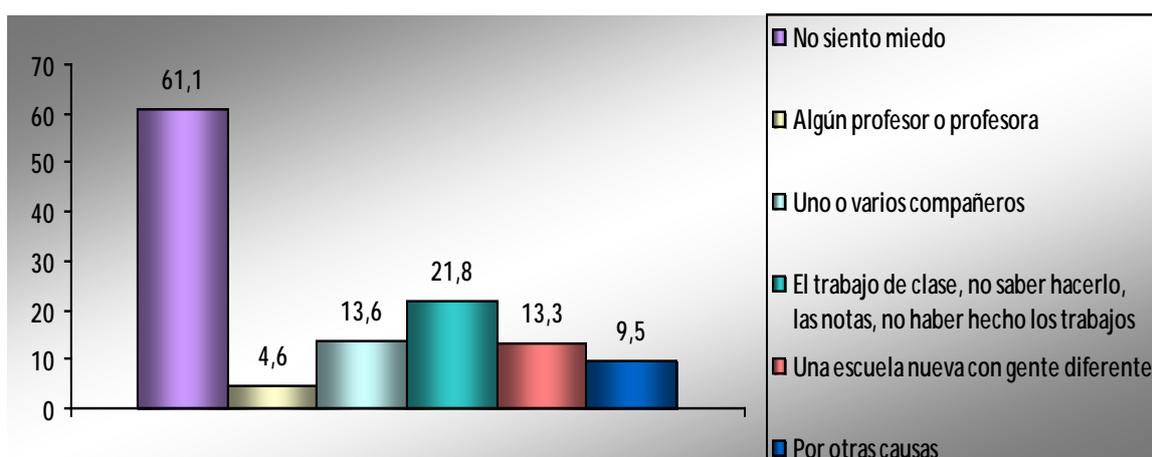
El Gráfico 14 reúne los datos obtenidos al preguntar a las y los estudiantes de secundaria si sienten miedo al asistir a su escuela y, en caso positivo, con qué frecuencia. Se ha indagado además cuál es el motivo de su miedo (Gráfico 15), a fin de determinar si este deriva de sus compañeras y compañeros y pudiera asociarse a relaciones de acoso escolar.

**Gráfico 14. Frecuencia con la que se siente miedo de asistir a la escuela**



La mayor parte de las y los estudiantes, el 65,5 por 100, no siente miedo, aunque el 34,5 por 100 ha sentido miedo al ir a la escuela durante el ciclo 2015. Un 28,8 por 100 “alguna vez”, casi un 3,9 por 100, “a menudo” y “casi diariamente” un 1,8 por 100.

**Gráfico 15. Motivos del miedo de asistir a la escuela**



Cuando se indagan los motivos por los que se siente miedo (Gráfico 15), el principal parece ser de tipo académico: “las tareas” o “las calificaciones”, que preocupan al 21,8 por 100 de las y los participantes. En segundo lugar, “los compañeros” (13,6 por 100), y en casi igual porcentaje el hecho de acudir a una “escuela nueva” (13,3 por 100), siendo los profesores motivo de miedo para un 4,6 por 100.

## **APARTADO II. RESULTADOS RELATIVOS A LAS RESPUESTAS DEL PROFESORADO**

El Cuestionario dirigido a las profesoras y los profesores tutores o facilitadores de la convivencia explora la percepción del profesorado acerca de la incidencia del acoso escolar en relación con el grado de importancia que le otorga dentro de distintos problemas que afectan a las escuelas; las causas a que atribuyen el fenómeno y las diversas formas de intervención que asumen cuando se produce el mismo, tanto en el aula como en el establecimiento. Plantea dos grupos de preguntas que permiten al encuestado ubicarse y responder desde una doble perspectiva: como profesora o profesor de un determinado grupo y como profesor tutor a partir de la información que, sobre el conjunto de la institución educativa, le permite obtener este rol.

Para ello, el Cuestionario indaga los siguientes aspectos:

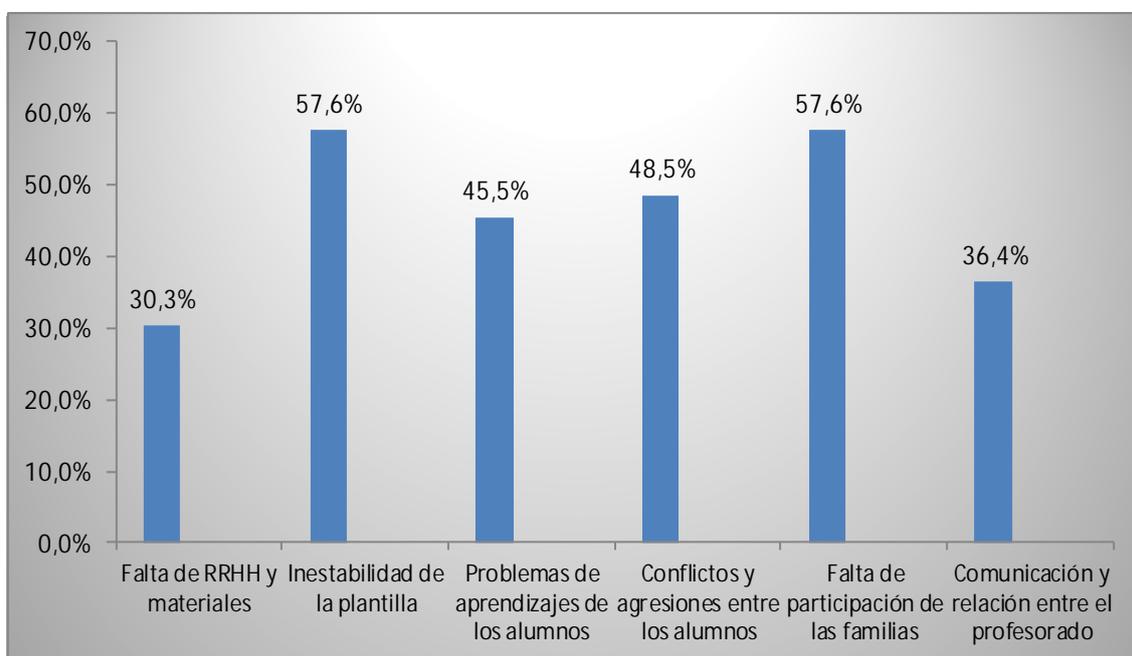
- La influencia de distintos factores en el buen funcionamiento de los establecimientos, entre ellos ciertos tipos de conflictos de convivencia.
- La importancia que se designa a los distintos tipos de conflictos de convivencia analizados en este estudio, comparados entre sí.
- La frecuencia con la que, de acuerdo con el grupo de profesores, tienen lugar las diferentes manifestaciones de acoso.
- Los escenarios de las mismas.
- Las atribuciones acerca de los factores que influyen en que un alumno o una alumna se convierta en víctima o agresor.
- Las respuestas del profesorado y de la escuela ante el acoso entre pares.
- La incidencia de las agresiones de estudiantes hacia docentes y de estos últimos hacia el alumnado.
- El tipo de intervención que ponen en marcha y que consideran más adecuada.
- A continuación se presentan los resultados relativos a las respuestas del profesorado desglosados en cada uno de estos aspectos citados.

***Acerca de cómo viven las profesoras y profesores tutores los conflictos en la escuela y qué valoración hacen de su gravedad***

En la valoración que realizaron los 33 profesores tutores acerca de la importancia de ciertos problemas en el funcionamiento de la escuela (Gráfico 16) se pone de manifiesto que:

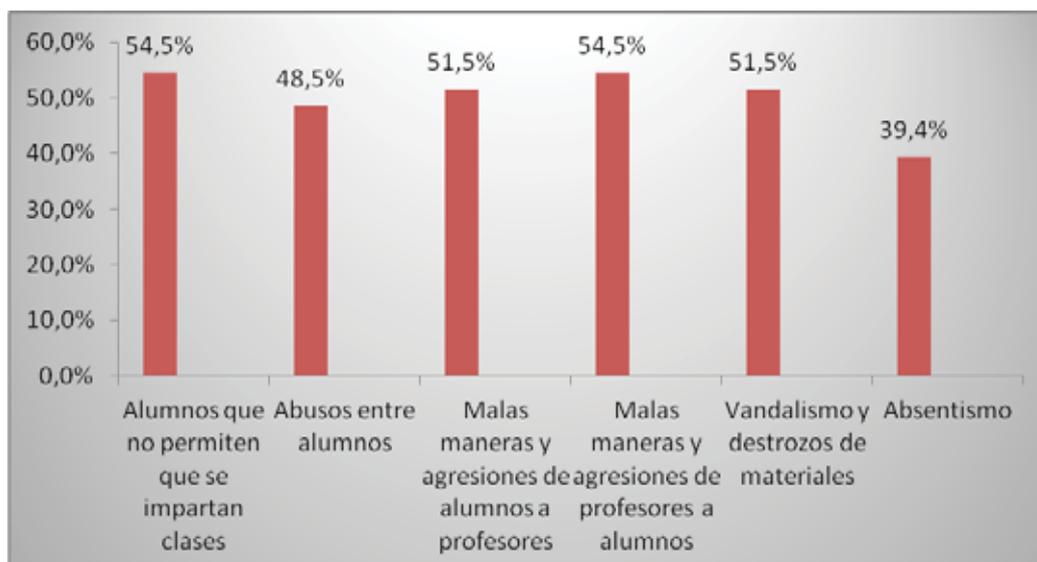
- El profesorado valora como “muy importante” a la falta de participación de las familias (57,6 %), los conflictos y agresiones entre los alumnos (48,5%) y los problemas de aprendizaje del alumnado (45,5%). Estos tres tipos de problemas parecen ser los que generan mayor preocupación. La inestabilidad del plantel docente y directivo (57,6%) y la comunicación y la relación con el profesorado (36,4%) son valorados como “importantes” mientras que la falta de recursos humanos y materiales (30,3%) es valorada como “algo importante”.

**Gráfico 16. Valoración como muy importante de los siguientes problemas en la escuela según los profesores tutores**



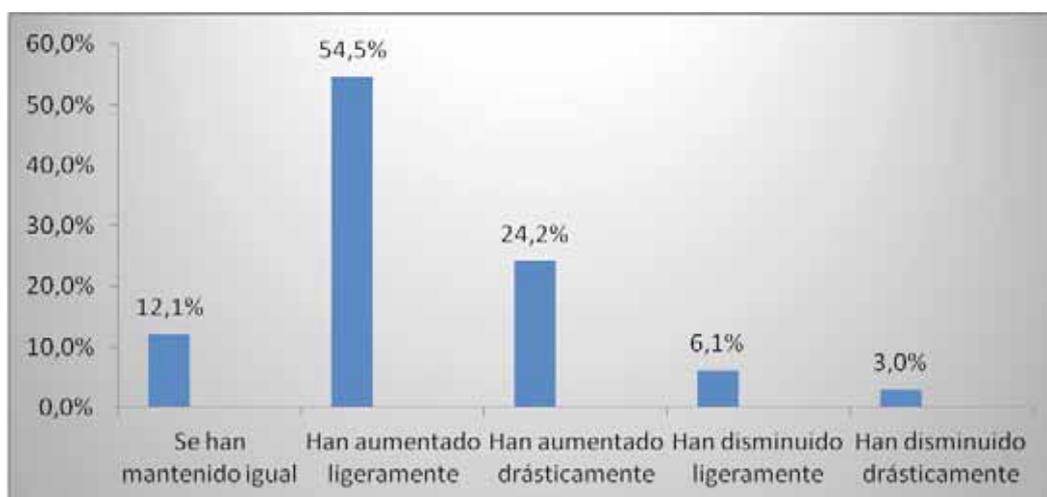
Cuando se pregunta sobre la importancia que tienen en el funcionamiento del colegio los distintos tipos de conflictos de convivencia, los datos del Gráfico 17 muestra que, en la categoría “muy importante”, los alumnos que no permiten que se impartan clases (54,5%) y las malas maneras y agresiones de profesores hacia alumnos (54,5 %) aparecen en primer lugar. Los vandalismos y destrozos de objetos y material así como las malas maneras y agresiones de alumnos hacia profesores (51,5%) se encuentran en segundo lugar; en tercer lugar, con 48,5%, el acoso entre alumnos y en el cuarto lugar el absentismo (39,4%).

**Gráfico 17. Valoración como “muy importante” de los siguientes conflictos para la convivencia en la escuela según los profesores tutores**



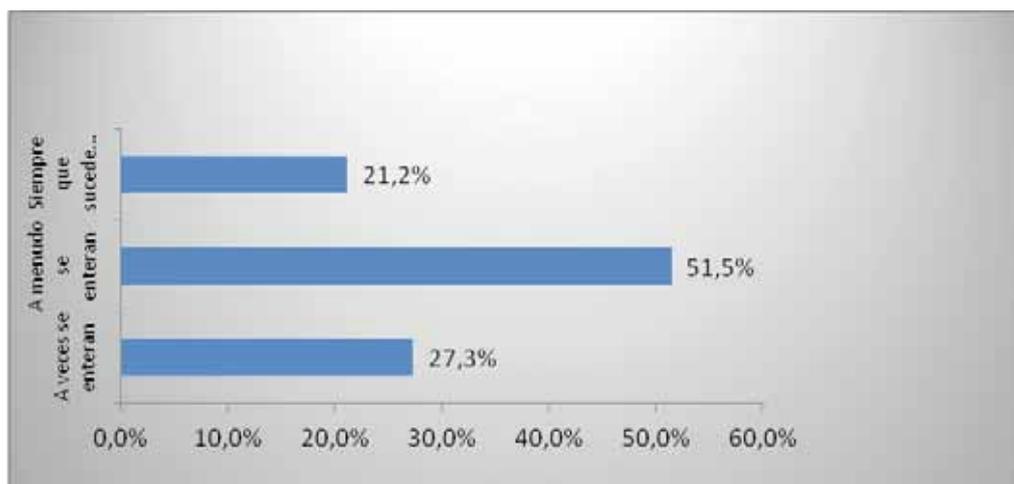
Como puede observarse en el Gráfico 18, los facilitadores de la convivencia consideran que los conflictos “han aumentado ligeramente” en su institución educativa (54,5%), el 24,2% cree que “ha aumentado drásticamente”, mientras que el 12,1% (4 tutores) considera que se ha mantenido igual. Solo dos tutores (6,1%) consideran que “ha disminuido ligeramente” y solo un tutor de 33 aduce que “ha disminuido drásticamente” (3%).

**Gráfico 18. Evolución de la conflictividad según los tutores**



Para terminar la representación global que los facilitadores de convivencia tienen sobre la situación del acoso entre pares en sus escuelas, y antes de analizar los resultados relativos a la prevalencia, se presentan las respuestas a la pregunta acerca de su nivel de conocimiento de la existencia de este tipo de agresiones entre estudiantes. Los datos presentados en el Gráfico 19 muestran que el porcentaje más alto 51,5 % se sitúa en la categoría a menudo se enteran, el 27,3% a veces se enteran y el 21,2% consideran que siempre que sucede se enteran.

**Gráfico 19. Opinión de los profesores tutores acerca de si se enteran de los conflictos**



**El acoso desde la perspectiva de las y los docentes**

A las profesoras y profesores tutores se les preguntó, en primer lugar, con qué frecuencia ocurrían los distintos tipos de acoso entre pares en su institución educativa, desde la perspectiva global a la que les permite acceder su rol. Como puede observarse en la Tabla XI, en la categoría "a veces ocurre", el porcentaje mayor se produce en la conducta "lo amenazan para meterle miedo" (69,7%), le continúa la conducta "es habitualmente ignorado/a" con el 60,6%, y "le pegan" con el 57,6%. Y aparecen con frecuencias semejantes entre sí "es insultado/a" y "hablan mal de él o ella" con el 51,5 %; "le impiden frecuentemente participar" y "le esconden las cosas" y "le rompen las cosas" con el 48,5%. Otros comportamientos como "le roban sus cosas" y "le ponen apodos que le ofenden o ridiculizan" tienen una presencia ligeramente menor junto con la conducta "le obligan a hacer cosas que no quieren con amenazas" (33,3%). Finalmente, "lo acosan sexualmente" y "le amenazan con armas" sería a juicio de los tutores las de menor presencia.

En la categoría "en muchos casos" los porcentajes que se reflejan son menores, en las conductas "le esconden sus cosas", "hablan mal de él o ella", "le roban sus cosas", "es insultado/a" y "es habitualmente ignorado/a", "romper cosas" y "no dejar participar", no se refleja dicha minoridad en la conducta "poner apodos" que presenta un porcentaje significativamente mayor que la categoría "a veces ocurre" (54,5%). "Le amenazan solo para meterle miedo", "le pegan" y "le impiden frecuentemente participar" que tenían un porcentaje considerable en la categoría "a veces ocurre" reducen su presencia notablemente (las dos primeras 3% y la última 12,1%).

**Tabla XI. Porcentaje de profesores tutores que señala que se han producido en su establecimiento diferentes tipos de maltrato**

		A veces	En muchos casos	Total (N33)
<b>Exclusión social</b>	Ignorar	60,6	18,2	78,8
	No dejar participar	39,4	12,1	51,5
<b>Agresión Verbal</b>	Insultar	51,5	30,3	81,8
	Poner apodos	33,3	54,6	87,9
	Hablar mal	51,5	36,3	87,9
<b>Agresión física directa</b>	Esconder cosas	48,5	42,4	90,9
	Romper cosas	48,5	24,3	72,8
	Robar cosas	45,5	30,3	75,8
<b>Agresión física directa</b>	Pegar	57,6	6	63,6
<b>Amenazas/chantajés</b>	Amenazar para meter miedo	69,7	3	70,7
	Obligar con amenazas	33,3	-	33,3
	Amenazar con armas	15,2	-	15,2
<b>Acoso sexual</b>	Acoso sexual	15,2	-	15,2

Cuando las respuestas de los tutores se refieren a la actuación como docentes, es decir a lo que sucede en su aula, los porcentajes de respuestas en ambos tipos de incidencia, "a veces" y "en muchos casos" declaran que (Ver tabla XII.) la incidencia es: "hablar mal" (94,4%), con un porcentaje levemente menor (90,9%) "insultar" y "esconder cosas". Seguidas por las conductas "ignorar" (87,9%) y "poner apodos" (87,8%), "romper cosas" (69,8%), "no dejar participar", "robar cosas" y "amenazar con meter miedo" (69,7%). La agresión física directa como "pegar" obtiene un porcentaje de medio (54,5%). Le continúan con un porcentaje menor "obligar con amenazas" (39,4%), "amenazar con armas" (21,2%) y "acoso sexual" (24,2%).

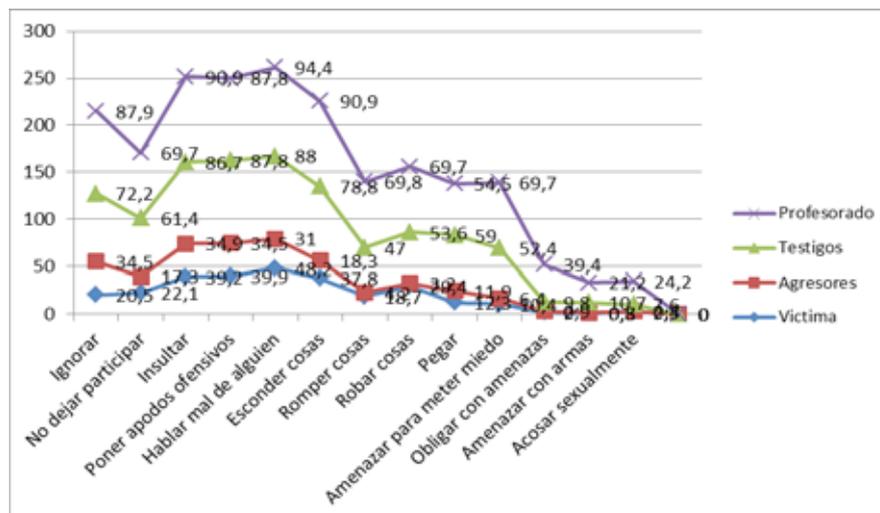
**Tabla XII. Porcentaje de profesores que señala que se han producido en su aula diferentes tipos de maltrato**

		A veces	En muchos casos	Total (N33)
<b>Exclusión social</b>	Ignorar	69,7	18,2	87,9
	No dejar participar	54,5	15,2	69,7
<b>Agresión verbal</b>	Insultar	54,5	36,4	90,9
	Poner apodos	33,3	54,5	87,8
	Hablar mal	54,5	39,9	94,4
<b>Agresión física indirecta</b>	Esconder cosas	39,4	51,5	90,9
	Romper cosas	45,5	24,3	69,8
	Robar cosas	42,4	27,3	69,7
<b>Agresión física directa (amenazas/chantajes)</b>	Pegar	42,4	12,1	54,5
	Amenazar para meter miedo	60,6	9,1	69,7
	Obligar con amenazas	39,4	-	39,4
	Amenazar con armas	21,2	-	21,2
<b>Acoso sexual</b>	Acoso sexual	24,2	-	24,2

La representación que los facilitadores de la convivencia escolar revelan, cuando hablan como profesores y profesoras responsables de un grupo de alumnos, se asemeja, en lo que a los niveles de incidencia del acoso se refiere, a la percepción de los alumnos como testigos, lo cual sería esperable ya que es el papel al que más se parecería la perspectiva del profesorado. Estos datos se reflejan en el Gráfico 20.

La percepción de gravedad del acoso escolar, entendida como el grado de seriedad que el profesor le otorga al incidente que está observando, es una variable que influye en el rol que asume. Si percibe el hecho como grave, es más probable que asuma un rol activo, interviniendo en la interrupción de la conducta; si no le otorga gravedad no interviene, contribuye a la mantención de estas conductas. (Bauman & del Rio, 2006). En este último caso podría considerarse que asume el rol de un espectador pasivo. Los profesores tienden a percibir como más serios los hechos de *bullying* físico y verbal que relacional (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003).

**Gráfico 20. Porcentaje de participantes que señalan haber observado/participado en diferentes tipos de maltratos**



### **El escenario del maltrato**

Como se observa en la Tabla XIII, según los profesores tutores las conductas de exclusión social, habitualmente es ignorado y le impiden participar, se producen sobre todo en “la clase” (72,7 %, 66,7% respectivamente) y en “el patio” (36,4% y 12,1% respectivamente).

Por lo que se refiere a la agresión verbal, un alto porcentaje de tutores consideran que “los insultos” tienen lugar primeramente en el patio y en la clase (51,5%) mientras que el 39,4% piensan que se da primordialmente en “los baños”, el 30,3% en “los pasillos”; “en la salida” y “en cualquier sitio” 27,2 y 27,3% respectivamente. En opinión de los tutores la conducta de “poner apodos ofensivos a sus compañeros” se produce sobre todo en “la clase” (60,6%), aunque también tienen lugar en “el patio” y “el pasillo” (36,4%) y en “cualquier sitio” (el 27,3%). Con respecto a la conducta hablar mal de él o ella sucede con mayor frecuencia en “el patio” y en “la clase” (39,4%), aunque también ocurre en “el pasillo” (36,4%) y en “cualquier sitio” (33,3%).

Los comportamientos referidos a la agresión física indirecta muestran todas las mismas pautas. Los facilitadores de convivencia declaran que el lugar en el que los objetos se “esconden”, se “rompen” y se “roban” es la clase en torno al 80%. Solo entre el 9% y el 15% considera que es el patio el lugar donde se dan las mencionadas agresiones a los objetos excepto “esconder”.

Las agresiones físicas directas tienen como escenario el “patio” y la “salida del centro” con un 39,4%. Y fuera del centro aunque son alumnos del mismo (30,3%).

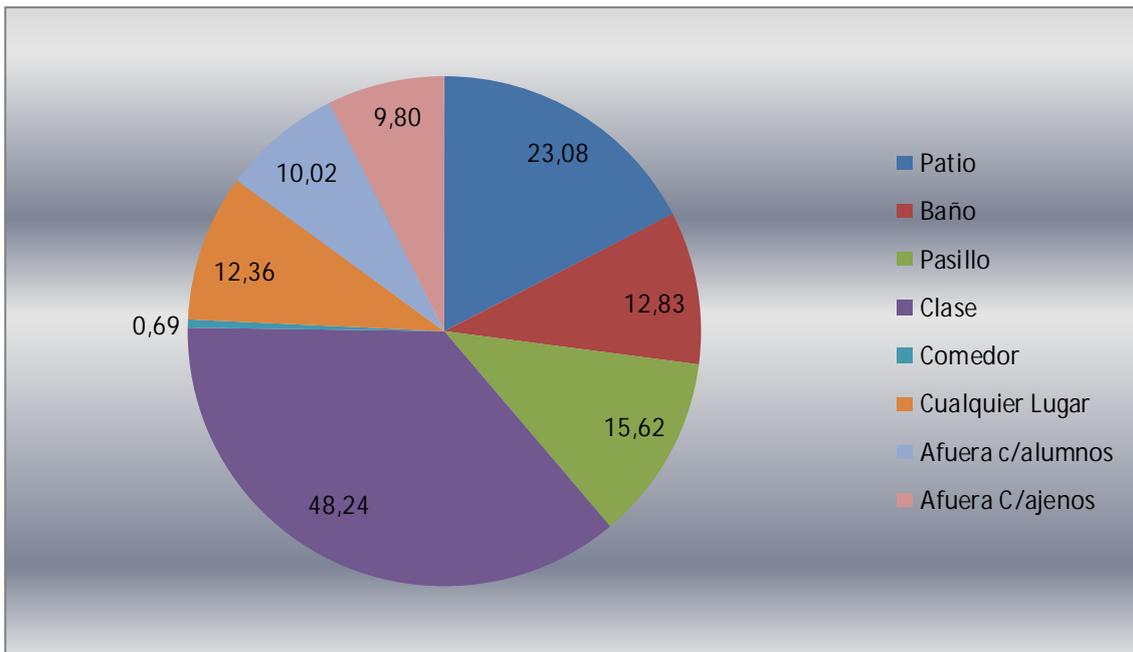
Por lo que respecta al maltrato mediante amenazas y chantajes. “Amenazar para meter miedo” tiene como marco privilegiado el patio y la salida (33,3%). Y “obligar con amenazas” es un escenario frecuente la clase, la salida y la salida con ajenos (18,2%). El tercer tipo de esta categoría “amenazar con armas” muestra una pauta un poco distinta ya que son los escenarios marginales a la actividad escolar los que ganan frecuencia: “en la salida” y “fuera del centro con alumnos del mismo” 15,2%. Por otra parte, este es el tipo del maltrato en el que “las personas ajenas al centro” que agreden a estudiantes del mismo fuera del recinto cobran más importancia, el 39,4%.

Por último, el “acoso sexual” sucede afuera con ajenos un 24,2% y en menor medida en los pasillos 18,2%.

**Tabla XIII. Donde se llevan a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según los tutores**

	En el patio	En los baños	En los pasillos	En la clase	En el comedor	En la salida	En cualquier sitio	Afuera con alumno	Afuera con ajenos
Es habitualmente ignorado	36,4	6,1	15,2	72,7	0	15,2	18,2	21,2	6,1
Impiden participar	12,1	6,1	3	66,7	3	6,1	6,1	6,1	0
Insultado/a	51,5	39,4	30,3	51,5	0	27,2	27,3	12,1	0
Poner apodos ofensivos	36,4	18,2	36,4	60,6	3	15,2	27,3	3	0
Hablan mal de él o ella	39,4	27,3	36,4	39,4	0	24,2	33,3	9,1	0
Esconder cosas	0	0	0	93,9	0	0	3	0	0
Romper cosas	9,1	0	6,1	81,8	0	6,1	0	0	0
Robar cosas	15,2	3	3	81,8	0	9,1	3	0	9,1
Pegar	39,4	15,2	12,1	24,2	3	39,4	9,1	30,3	15,2
Amenazar para meter miedo	33,3	27,3	24,2	27,3	0	33,3	15,2	24,2	15,2
Acoso sexual	9,1	12,1	18,2	9,1	0	3	6,1	3	24,2
Obligar con amenazas	12,1	3	9,1	18,2	0	18,2	9,1	6,1	18,2
Amenazas con armas	6,1	9,1	9,1	0	0	15,2	3	15,2	39,4

**Gráfico 21. Escenario del acoso según el profesorado**

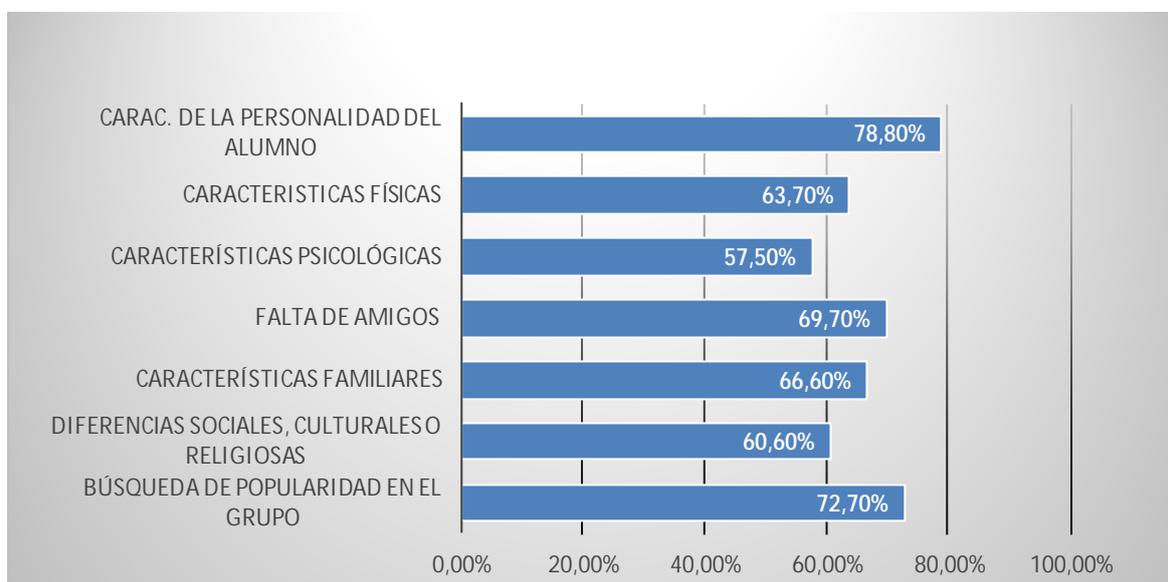


***Las características de las víctimas y los agresores según el profesorado***

En el Cuestionario se planteó a los profesores tutores la siguiente pregunta: “Valore la importancia que considera que tienen las siguientes causas como factores que explican por qué un alumno es agredido de forma continuada.”

Los resultados que se recogen en el Gráfico 22, muestran que los factores que influirían en la probabilidad de convertirse en víctimas de acuerdo con la opinión de los profesores, son los aspectos relacionados con el desarrollo social de los alumnos. Atendiendo conjuntamente a las categorías “muy importante” e “importante” sitúan en primer lugar las “características de la personalidad del alumno” (78,8%) y en segundo lugar, “búsqueda de popularidad en el grupo” (72,7%). Con un porcentaje menor se encuentran: “falta de amigos” (69,7%); “características familiares” (66,6%); “características físicas” (63,7%); “ser diferente por razones culturales, sociales o religiosas” (60,6%) y “características psicológicas” (57,5%).

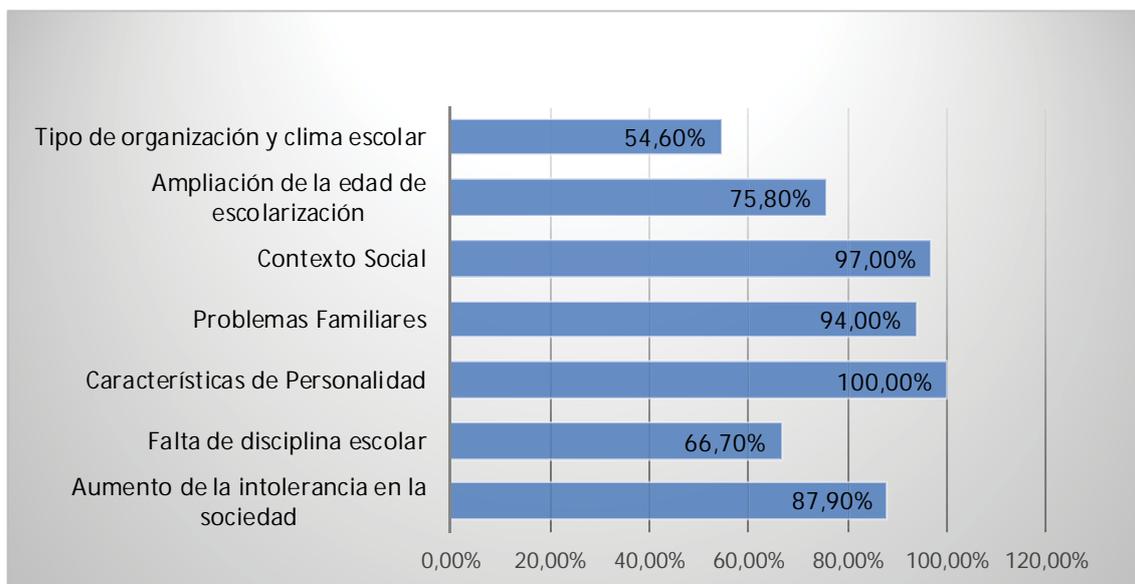
**Gráfico 22. Causas a las que atribuyen los tutores el hecho de que un alumno o alumna se convierta en víctima**



Cuando se le pregunta a los profesores tutores acerca de las causas que intervienen para que un alumno se convierta en agresor, las respuestas recogidas en el Gráfico 23 muestran que, atendiendo a las categorías “muy importante” e “importante”, aparece:

- en primer lugar “características de la personalidad del alumnado” (100%);
- en segundo lugar el “contexto social” (97%);
- luego los “problemas familiares” (94%); el “aumento de la intolerancia en la sociedad” (87,9%); la “ampliación de la edad de escolarización” (75,8%); la “falta de disciplina escolar” (66,7%) y, por último, el “tipo de organización y clima de escolar” (54,6%).

**Gráfico 23. Causas a las que atribuyen los tutores la conducta del agresor**



***Cuando el profesorado es parte del conflicto***

El Cuestionario incluía otros dos tipos de conflictos interpersonales que también se producen en las escuelas, que si bien no constituyen el objetivo prioritario del presente estudio, resultan de interés. El primero de ellos, se refiere a las situaciones en las que los docentes sufren las agresiones de los estudiantes; la segunda, por el contrario, indaga las situaciones en las que el alumnado es la víctima de determinadas conductas del profesorado. La comparación de estos dos tipos de conflictos se presenta en el Gráfico 24.

**Gráfico 24. Porcentaje de profesores que señala que se han producido en su escuela conflictos entre profesora/a – alumno/a y alumno/a – profesora/a**



Agrupando las tres categorías de frecuencia (“a veces ocurre”, “a menudo ocurre” y “siempre ocurre”), la agresión de un alumno a un profesor que más se da en las escuelas según la opinión de los profesores tutores son los “insultos” (81,9%). Es importante señalar que el porcentaje de respuesta se concentra, como en el resto, en la incidencia ocasional (véase Tabla XIV). Alrededor de la mitad de los profesores tutores dicen que en su institución se han producido casos en los que el alumnado produce “destrozos de materiales” (54,6%) e “intimidación con amenazas” (54,5%), el porcentaje baja pero sigue siendo preocupante cuando se pregunta sobre “sembrar rumores dañinos” junto con “robos” (48,5%) y se observa un porcentaje menor en “agresión física directa” (27,3%).

**Tabla XIV. Porcentaje de profesores tutores que declaran la ocurrencia de diferentes tipos de maltrato**

<b>Categorías de Acoso</b>	<b>A veces</b>	<b>En muchos casos</b>	<b>Total</b>
Agresión física directa	27,3	-	27,3
Insultos	60,6	21,2	81,8
Destrozos de Materiales	45,5	9,1	54,6
Intimidación con amenazas	42,4	12,1	54,5
Sembrar rumores dañinos	30,3	18,2	48,5
Robos	36,4	12,1	48,5

La otra cara de la moneda se encuentra en las respuestas que los profesores tutores dan acerca de la ocurrencia de agresiones que algún docente de la escuela perpetra contra algún alumno o alumna. Sumando las tres categorías de frecuencia que indican ocurrencia, al igual que en el caso anterior, se observa que un 63,7% de los profesores tutores reconoce que en su escuela se “toma de punto” a algunos estudiantes. Cerca de la mitad del profesorado encuestado (54,6%) reconocen también que algunos docentes “ridiculizan” a determinados estudiantes, y un 39,4% señala que en su centro se dan casos en los el profesorado “insulta” a los estudiantes. Un 36,4 % dicen conocer casos en los que los profesores “siembran rumores dañinos”. El porcentaje que declara conocer situaciones de “intimidación con amenaza” es de 30,3% y en un porcentaje relativamente menor encontramos “destrozos de materiales” (9,1%) y “agresión física directa” (6,1%). En cualquier caso, una vez más, la mayoría de los profesores elige la categoría de frecuencia que implica un nivel de incidencia ocasional (véase Tabla XV).

**Tabla XV. Porcentaje de profesores que declara que en su escuela se dan casos de agresiones a estudiantes**

<b>Tipos de Maltrato</b>	<b>A veces</b>	<b>En muchos casos</b>	<b>Total</b>
Agresión física directa	6,1		6,1
Insultos	39,4		39,4
Destrozos de Materiales	6,1	3	9,1
Intimidación con amenazas	27,3	3	30,3
Sembrar rumores dañinos	30,3	6,1	36,4
Tener manía/tomar de punto	48,5	15,2	63,7
Ridiculizar	48,5	6,1	54,6

***Cómo reaccionan las escuelas ante las agresiones entre iguales.***

En este apartado se analizan las respuestas a cuatro preguntas diferentes pero relacionadas entre sí, ya que todas ellas ofrecen una imagen de la respuesta que la escuela da a las situaciones de acoso entre iguales:

1. Como profesor o tutor en los grupos en los que impartes clases, ¿cómo actúas cuando se produce alguno de estos conflictos? Pregunta 5
2. Desde tu conocimiento como tutor, cuando algún alumno o alumna, se encuentra en algunas de estas situaciones ¿cuáles son las medidas que más habituales que se adoptan en tu escuela? Pregunta 6
3. Como profesor de aula evalúa la frecuencia con la que has actuado con tus alumnos al producirse algún conflicto de las siguientes maneras: de forma indulgente, fomentando la participación,

concediéndoles responsabilidad, de forma autoritaria, de forma pasiva. Pregunta 12

4. Señala el número de veces que se han llevado a cabo en tu escuela las siguientes actuaciones: sanciones directas por la dirección, expulsiones tramitada por el consejo escolar, denuncia a la policía, cambios de colegio. Pregunta 14

Cuando se trata de las medidas que los profesores ponen en marcha en su “aula” ante los diferentes comportamientos de maltrato, se observa que para la exclusión social y la agresión verbal (Tabla XVI) los profesores recurren al diálogo en sus distintas formas: “hablar a solas con el alumno o alumna”, “hablarlo en clase” o “hablar con la familia”. El resto de las medidas se utiliza pero de forma menos habitual.

**Tabla XVI. Medidas tomadas por el profesor en el aula ante conductas de exclusión social y agresión verbal, según los tutores (porcentajes)**

Tipos de Medidas	Le ignoran	Impiden participar	Le insultan	Ponen Apodos	Hablan mal de él/ella
Ignora el hecho	-	-	-	6,1	-
Echo de clase a los implicados	-	3	3	-	-
Hablo a solas con el alumno/a	90,9	51,5	66,7	78,8	75,8
Cambio de sitio al alumno o alumna	18,2	21,2	15,2	15,2	15,2
Hablo sobre el tema en clases	84,8	78,8	93,9	90,9	78,8
Hablo con la familia	36,4	24,2	30,3	27,3	27,3
Redacto un parte	9,1	18,2	36,4	27,3	15,2
Lo derivo al departamento de orientación	3	3	12,1	9,1	9,1
Lo comunico al director para sanción inmediata	-	-	9,1	6,1	3
Lo propongo para expediente en el consejo escolar	3	3	3	3	3
Lo denuncio en el juzgado	-	-	-	-	-

Según puede apreciarse en la Tabla XVII y XVIII, la frecuencia con las que se utilizan “los partes” aumenta en caso de insultos, poner apodos, robar, pegar y romper cosas. Si bien es habitual con los y las estudiantes a sola y en grupo. Ante la agresión física directa (ver Tabla XVIII), se entra en contacto con la familia (51,5%) en un porcentaje de casos mayor que en las agresiones anteriores, sigue siendo frecuente “hablar con los estudiantes” y “hacer partes”, pero aumenta el número de veces que los docentes dicen “proponer a la dirección una sanción inmediata” (39,4%).

**Tabla XVII. Medidas tomadas por el profesor en el aula ante conductas de agresión física indirecta y directa, según los tutores (porcentajes)**

Tipos de Medidas	Le esconden cosas	Le rompen cosas	Le roban cosas	Le Pegan
Ignora el hecho	3	-	-	-
Echo de clase a los implicados	-	-	-	-
Hablo a solas con el alumno/a	45,5	39,4	45,5	57,6
Cambio de sitio al alumno o alumna	15,2	12,1	12,1	12,1
Hablo sobre el tema en clases	84,8	78,8	78,8	72,7
Hablo con la familia	24,4	21,2	39,4	51,5
Redacto un parte	27,3	30,3	42,4	54,5
Lo derivo al departamento de orientación	3	3	9,1	18,2
Lo comunico al director para sanción inmediata	3	18,2	18,2	39,4
Lo propongo para expediente en el consejo escolar	-	-	6,1	3
Lo denuncio en el juzgado	-	-	-	-

La pauta de respuesta es semejante en el caso de las amenazas para intimidar (ver Tabla XVIII). Cuando el caso es “se obliga a hacer cosas que no quiere con amenazas”, el 9,1% (3 tutores) propone

que el “el Consejo Escolar inicie un expediente”, la frecuencia de la “sanción inmediata” aumenta (24,4%) y “redactar un parte” llega casi al 40%. Lo que no quita que el diálogo en sus distintas formas siga utilizándose en porcentajes superiores. Las “amenazas con armas” se responden sobre todo con la “redacción de un parte” (39,4%) y en menor porcentaje “sanción inmediata” (33,3%) y “derivación al departamento de orientación” (30,3%). En este caso un 9,1% (3 de 33 tutores) dicen “lo denunció al juzgado”, medida que en los casos anteriores es prácticamente inexistente. El “acoso sexual” se intenta abordar ante todo con la “redacción de un parte” (54,5%) y “hablando con la familia” (60,6%), solo un 3% denuncia al juzgado (1 de 33 tutores).

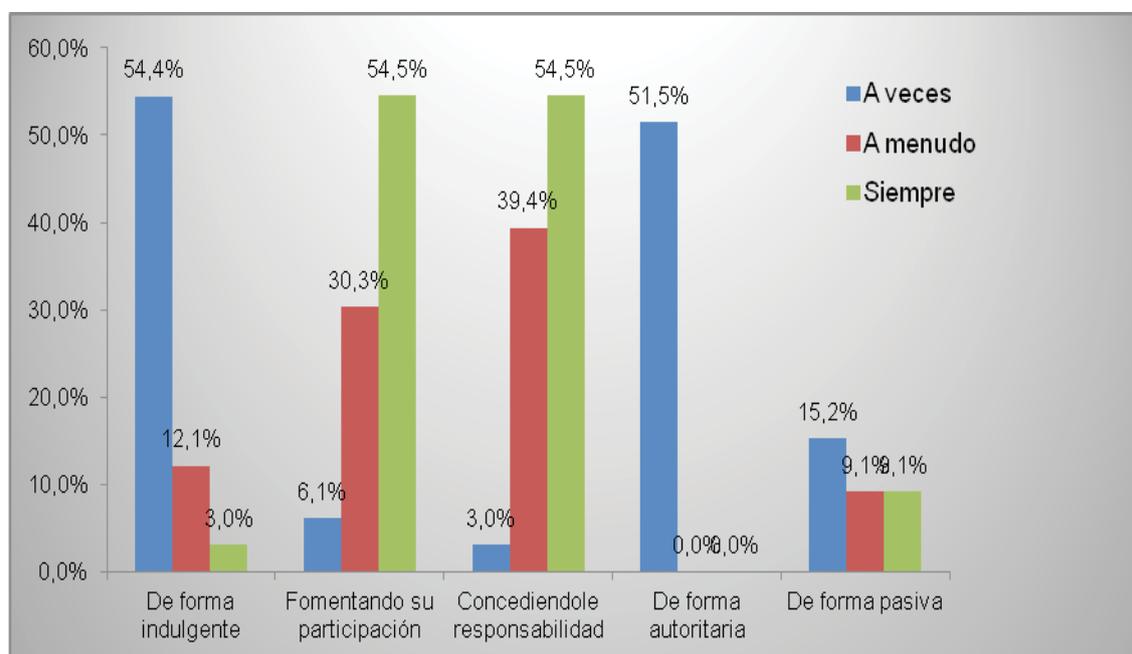
**Tabla XVIII. Medidas tomadas por el profesor en el aula ante conductas de amenazas/chantaje y acoso sexual, según los tutores (porcentajes)**

Tipos de Medidas	Le amenazan para meter miedo	Le obligan con amenazas	Le amenazan con armas	Le acosan sexualmente
<b>Ignora el hecho</b>	-	-	3	-
<b>Echo de clase a los implicados</b>	3	6,1	3	3
<b>Hablo a solas con el alumno/a</b>	66,7	66,7	51,5	51,5
<b>Cambio de sitio al alumno o alumna</b>	18,2	18,2	18,2	30,3
<b>Hablo sobre el tema en clases</b>	78,8	60,6	42,4	48,5
<b>Hablo con la familia</b>	51,5	63,6	57,6	60,6
<b>Redacto un parte</b>	30,3	39,4	39,4	54,5
<b>Lo derivo al departamento de orientación</b>	18,2	24,4	30,3	27,3
<b>Lo comunico al director para sanción inmediata</b>	21,2	24,4	33,3	27,3
<b>Lo propongo para expediente en el consejo escolar</b>	3	9,1	21,2	9,1
<b>Lo denunció en el juzgado</b>	-	-	9,1	3

El apoyo que el departamento de orientación podría brindar se utiliza por encima del 25 por ciento en el caso de “amenazas con armas” y “acoso sexual”.

En cuanto a la actitud de los profesores tutores ante los conflictos interpersonales, como se observa en el Gráfico 25, la más habitual es “fomentar la participación” y “conceder responsabilidad”, si se atiende a la categoría “a menudo ocurre”. En cambio, el 51,5% dice comportarse “a veces” de forma autoritaria. La pasividad es muy infrecuente.

**Gráfico 25. Actitud del profesorado ante los conflictos interpersonales, según los tutores**

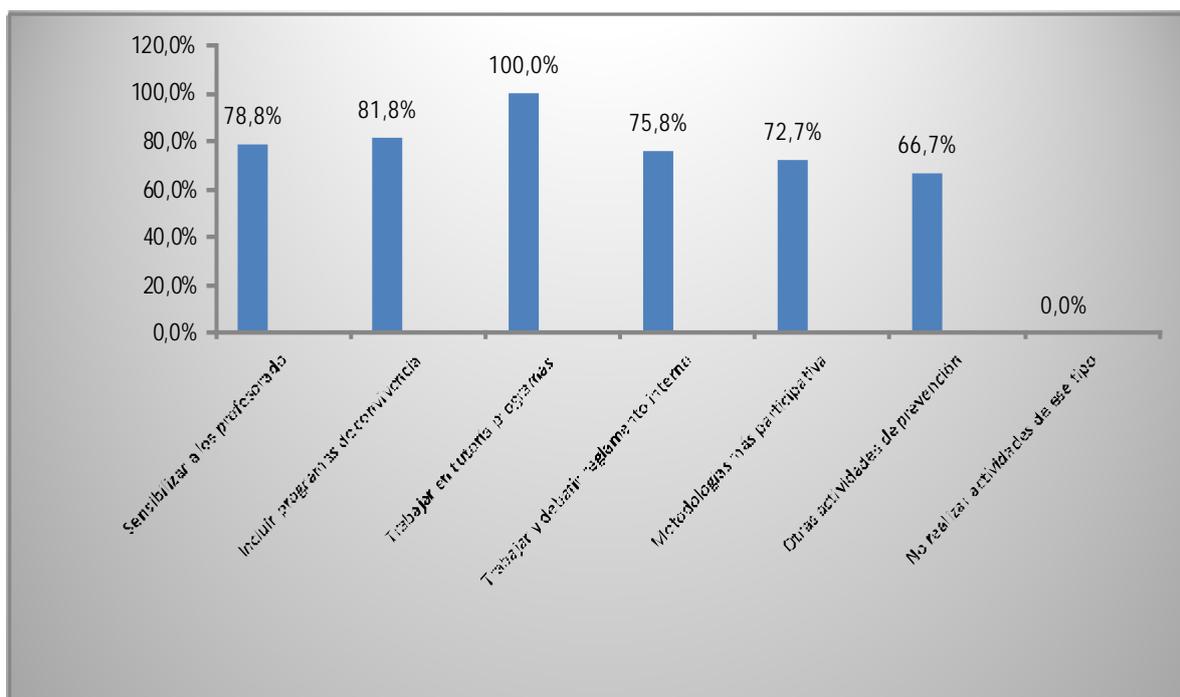


En relación con la cuarta pregunta, puede observarse que las sanciones directas por la dirección son las acciones más utilizadas, en bajo porcentaje puede observarse cambio de colegio, y expulsiones y denuncias a la policía ocurre en situaciones esporádicas.

### La intervención tal como la anhela el profesorado

El Cuestionario a tutores incluía dos preguntas acerca de las actividades de prevención de los conflictos ligados a la convivencia. En la primera (pregunta 16), los tutores tenían que señalar, de entre una serie de actuaciones que se les proponía, cuales se llevaban a cabo en su establecimiento. En la segunda (pregunta 17), los profesores escribían las que consideraban más adecuadas como contestación a una pregunta abierta.

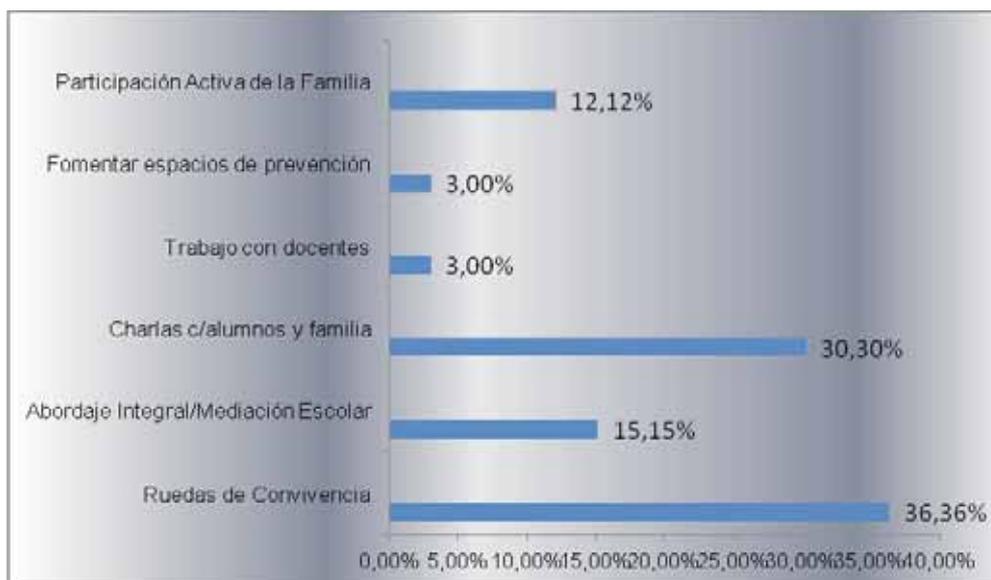
Gráfico 26. Actuaciones que se llevan a cabo en el establecimiento, según los tutores



Los resultados de la pregunta 16 se encuentran en el Gráfico 26, donde se observa que la actuación más frecuente es “trabajar en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.” (100%). El 81,8% de los profesores trabajan con “adscripción a diversos programas en torno al tema de la convivencia” y en un 78,8% consideran apropiadas “actividades para sensibilizar a los profesores acerca de las características personales del alumnado”. La actuación considerada menos frecuente es “favorecer una metodología más participativa” (72,7%). No obstante, un 75,8% considera apropiado “trabajar y debatir en clases las normas del reglamento interno de la institución”.

En el Gráfico 27 se exponen aquellas medidas, que los tutores han considerado en la pregunta 17 del cuestionario. Se observa una prevalencia a sugerir la realización de Ruedas de Convivencia y Jornadas de Sensibilización (36,36%), le sigue la sugerencia de organizar charlas con los alumnos y la familia (30,30%) y en tercer lugar, el abordaje integral del conflicto, bajo los lineamientos de la Mediación Escolar, es una sugerencia que consideran viable poner en práctica (15,15%) como así también creen de importancia fomentar el papel activo de la familia (12,12%). Por último, con un bajo porcentaje (3 por 100) tienen en cuenta el trabajar en espacios de prevención y el trabajo específico con el docente.

**Gráfico 27. Actuaciones sugeridas por los facilitadores de la convivencia**



Resulta oportuno exponer algunas de las sugerencias que propone *El Manual de Orientación para Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la vida escolar*, propuesto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que considera las siguientes sugerencias:

- Sostener una actitud de escucha que propicie un espacio para que la/el alumna/o diga cómo se siente, qué le ocurrió y qué necesita. Dado que las agresiones físicas y verbales pueden entenderse como manifestaciones de un conflicto que no logró ser adecuadamente procesado, poner en palabras los sentimientos y pensamientos puede ser una ocasión valiosa para que los/as alumnos/as empiecen a comprender con mayor perspectiva el conflicto.
- Frente a una agresión física, se debe separar a las/os intervinientes, calmarlos, propiciar serenidad en ese momento; y conversar por separado acerca de los hechos una vez que sea posible dialogar con más tranquilidad. En todos los casos, las y los estudiantes deben quedar en compañía de personas adultas.
- Informar y pedir colaboración para disminuir la tensión entre los actores del conflicto. Es muy importante profundizar y fortalecer el lazo entre las familias y la escuela para la educación de las nuevas generaciones, por lo que resulta clave:
- Convocar a las personas adultas responsables de los/as alumnos/as involucrados/as en el conflicto con el objeto de informarlos acerca de los hechos y acordar una acción inmediata que evite situaciones de riesgo ulteriores.
- Reunirse con cada familia por separado. De ser posible, promover que las personas adultas responsables retiren a las alumnas o los alumnos ese día, como una medida de carácter preventivo: es necesario que la familia y la escuela actúen de manera coordinada y colaborativa.
- Elaborar un registro escrito en el que se describan los hechos, sin emitir juicios de valor al describir el episodio, que tanto adultos/as como estudiantes involucrados/as deberán firmar. Allí se dejará establecido que el conflicto se abordará dentro del marco fijado por los Acuerdos de Convivencia Institucionales.

## CONCLUSIONES

El objetivo general del presente estudio descriptivo consistía en la determinación del grado de prevalencia de las diferentes modalidades de maltrato: físico, verbal y relacional o social, en el ciclo básico de las escuelas de Educación Secundaria de gestión pública de la ciudad de Rafaela. Este objetivo general se desglosó en una serie de objetivos específicos: la descripción del problema desde los diferentes puntos de vista de la víctima, el agresor y los testigos; la determinación de los escenarios en los que se producen las acciones de acoso en el contexto escolar; la descripción de las estrategias de comunicación y resolución del conflicto por quienes lo protagonizan, así como del papel del profesorado en la detección y resolución del problema; la percepción de los docentes acerca de la incidencia del acoso escolar (las causas a que atribuyen el fenómeno y las diversas formas de intervención que asumen cuando este se produce); la detección de las personas (actores educativos, familiares, amigos, otros) a quienes el alumnado refiere que intervienen para ayudar y la medición de la incidencia del acoso a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los datos resultantes permiten arribar a conclusiones relevantes con respecto a estos objetivos que se exponen a continuación, estructuradas alrededor de los dos grandes bloques que constituyen las informaciones proporcionadas por los alumnos encuestados y las que aportan los profesores tutores o facilitadores de la convivencia. El apartado correspondiente a las conclusiones sobre las respuestas del alumnado se organiza como sigue: naturaleza y prevalencia del acoso; características de los agresores; escenario en que tiene lugar, lo que sigue a la agresión y prevalencia del acoso escolar a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Por su parte, las conclusiones sobre las opiniones del profesorado se organizan del siguiente modo: percepción de los conflictos de convivencia en las escuelas; percepción del acoso escolar; los conflictos entre alumnado y profesorado, y la respuesta de los docentes y las instituciones educativas ante el problema.

En términos generales, los resultados obtenidos permiten afirmar que el panorama del acoso escolar en el ciclo básico de las escuelas de Educación Secundaria de gestión pública de la ciudad de Rafaela es preocupante: en la muestra de nuestro estudio la prevalencia general del acoso escolar ocasional es del 74,51 por 100 y la del severo de 11,7 por 100. En la actualidad, los investigadores de este campo reconocen y debaten acerca de las dificultades para establecer ciertos parámetros comunes que posibiliten comparar la prevalencia general y/o específica entre diferentes áreas geográficas. Existen grandes diferencias entre los estudios (marcos conceptuales; instrumentos de recolección y medición utilizados, procedimientos estadísticos empleados en el análisis de datos, etc.) que dificultan la comparación y la apreciación rigurosa del impacto de las diferencias socioculturales en los resultados hallados.

Las tasas estimadas de acoso escolar fluctúan entre 15 y 20% en Australia, Austria, Inglaterra, Finlandia, Alemania, Noruega y Estados Unidos (Veenstra et al., 2005) siendo una de las formas de violencia infantil y juvenil que mayor preocupación ha despertado en los últimos años. Un metanálisis de 80 estudios que analizaron las tasas de participación en el *bullying* (tanto para intimidar a otros como para ser intimidado) para los estudiantes de 12 a 18 años, reportó una tasa media de prevalencia del 35% para la participación en acoso escolar tradicional y del 15% para el acoso cibernético (Modecki, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). El porcentaje de ocurrencia general del acoso escolar tradicional de frecuencia ocasional hallado en la muestra del presente estudio se ubica significativamente por encima de la media citada.

De acuerdo con Rigby y Smith (2011), una prevalencia de alrededor del 15% en una frecuencia semanal que es posible homologar con la categoría de frecuencia intensa o reiterada utilizada en nuestra investigación, es inaceptablemente alta. Es decir, que el porcentaje de prevalencia severa de nuestra población objeto de estudio (11,7 %) desde esta perspectiva, resulta también elevado.

En Latinoamérica resulta complejo encontrar datos específicos sobre prevalencia general del acoso escolar, ya que suelen ofrecerse cifras de violencia escolar entre iguales sin diferenciar la persistente de la esporádica (Abramovay y Rua, 2002; Castillo y Pacheco, 2008; Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005; UNESCO, 2005). Reátiga (2009), en un estudio retrospectivo realizado con estudiantes universitarios

colombianos, encontró que el 29,8% recordaba su pasada implicación en *bullying* (12% como agresor, 4,8% como víctima y 13% como bully-victim). En Nicaragua, Del Rey y Ortega (2008) encontraron que en Educación Secundaria la implicación en acoso escolar severo era del 35% (12,4% como víctima, 10,9% como agresor y 11,7% como bully-victim).

Dada la dificultad señalada para efectuar comparaciones entre estudios y países más la escasez de estudios realizados en América Latina, en la Tabla A se comparan los resultados obtenidos en nuestro estudio acerca de la prevalencia total (sin discriminar en ocasional y severa sino combinando ambas categorías de frecuencia) de cada conducta de acoso según la opinión de los que se declaran víctimas con los arrojados por dos estudios realizados en América Latina (Alonqueo, P & del Barrio, C., 2003; Castillo Rocha, Carmen; Pacheco Espejel, María Magdalena; 2008) y otro realizado en España (Defensor del Pueblo, 2007) con el mismo cuestionario dirigido a alumnas y alumnos. El uso del mismo instrumento de medición posibilita la comparación directa de los resultados. Se incluyen también los resultados obtenidos en Nicaragua (Ortega, 2005) con otro instrumento semejante, a fines de compendiar la mayor cantidad de resultados publicados de investigaciones efectuadas en nuestra región. Asimismo, se integran los resultados obtenidos en Argentina en el Relevamiento Cuantitativo sobre Violencia en las escuelas efectuado en el año 2010 por el Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Cabe señalar que, al igual que la investigación llevada a cabo en Nicaragua, este se realizó utilizando un instrumento de medición distinto al utilizado en nuestro estudio.

La Tabla A permite observar que en los países de América Latina los porcentajes de prevalencia resultan mayores en todas las categorías y conductas de acoso escolar que los relevados en la población española a excepción de los resultados obtenidos en Argentina. Es decir que, en líneas generales, existe una notable y desfavorable diferencia cuantitativa entre los resultados latinoamericanos y los españoles. No obstante, los perfiles de acoso resultan semejantes siendo la agresión verbal la categoría que posee la mayor prevalencia tal como se releva en casi todos los países.

**Tabla A. Comparación de los datos de prevalencia según la opinión de las víctimas hallados en Rafaela con investigaciones efectuadas en España, México, Chile y Nicaragua**

<b>Categoría de Acoso</b>	<b>Tipos de conducta</b>	<b>España, 2º ESO, 2007</b>	<b>Mérida, México, 2007</b>	<b>Managua, Nicaragua, 2005</b>	<b>Temuco, Chile, 2003</b>	<b>Argentina, 2º año Ciclo Básico, 2010</b>	<b>Rafaela, Argentina, 2015-2016</b>
<b>Exclusión social</b>	Me ignoran	13,2	20,6		34,6		20,5
	No me dejan participar	11,3	24,2		35,9		22,1
<b>Agresión verbal</b>	Me insultan	32,7	52,8,	45,3	47,1	24	39,2
	Me ponen apodos ofensivos	32,5	48,8		64,1		39,9
	Hablan mal de mí	31,8	53,4		51		48,2
<b>Agresión física indirecta</b>	Me esconden cosas	5,3	22,2		44,4		37,8
	Me rompen cosas	3,5	16,7		22,2		18,7
	Me roban cosas	7	22,8		50,3	5,2	29,4
<b>Agresión física directa</b>	Me pegan	15,9	34,5	37,5	26,1	9,9	12,3
	Me amenazan para meter miedo	7,9	15,5	25,5	24,8		10,4
	Me obligan con amenazas	0,8	3,6		3,9		2
	Me amenazan con armas	1,8	19,4		3,9		0,8
<b>Acoso sexual</b>	Me acosan sexualmente	0,5	6,7	4	7,2		2,3

En todas las categorías de acoso escolar, Rafaela presenta porcentajes de prevalencia superiores a los hallados en España y Argentina, pero levemente inferiores a los encontrados en Temuco, Mérida y Managua. Temuco, Chile es la localidad que presenta los valores más elevados en todas las conductas y categorías. Si bien cabe aclarar, que quizá la situación relevada por Ortega (2005) en Nicaragua es la más grave dado que la prevalencia remite a la frecuencia reiterada o severa de ocurrencia. La categoría agresión verbal es la que presenta discrepancias de tasas menores entre los seis estudios comparados. En la categoría agresión física indirecta, Rafaela presenta valores elevados, más próximos a los hallados en Temuco, y más elevados que los reportados en Mérida, España y Argentina. En las categorías de agresión física directa así como de acoso sexual, los datos relevados en la muestra que compone el estudio en Rafaela muestran valores superiores a los de España pero levemente inferiores a los hallados en las ciudades latinoamericanas citadas. A excepción de la conducta de Pegar, en la cual Rafaela presenta el segundo índice más bajo de los seis estudios considerados. Podemos entonces concluir, que en la muestra que compone el presente estudio la prevalencia hallada es elevada al igual que se reporta en otros estudios efectuados en América Latina. La agresión verbal y la agresión física indirecta son las dos categorías que exigen de mayor atención en los programas de intervención que puedan implementarse en el futuro dada su alta incidencia.

Si bien las situaciones de acoso en las escuelas están aumentando a un ritmo alarmante a nivel mundial (Olweus y Limber, 2010), en aquellos países donde se han implementado programas de prevención e intervención se observa una reducción de casi el 10% (Currie et al., 2012; Rigby & Smith, 2011; Finkelhor, Turner, Ormrod y Hamby, 2010). Este dato nos alienta a pensar que, tras este primer paso, la implementación de un programa de prevención y reducción del acoso escolar adaptado a nuestra comunidad y validado científicamente podrá colaborar en el logro de una disminución de este flagelo social que se ha convertido en un fenómeno común pero grave que atenta contra el derecho de los niños y los adolescentes a la dignidad humana, la privacidad, la libertad y la seguridad (Olweus y Limber, 2010, Roman y Murillo, 2011).

Tal como afirma el Informe del Defensor del Pueblo y Unicef (2006):

La prevención sin duda es fundamental para evitar que un alumno se convierta en agresor. Pero también lo es que exista un clima social y una conciencia personal y colectiva en la que sea palpable el rechazo hacia este tipo de conductas.

Es preciso trabajar en el desarrollo de políticas preventivas y líneas de intervención dirigidas de forma específica al acoso escolar. En Argentina, la Ley sobre Convivencia Escolar y Abordaje de la Conflictividad Social en las Escuelas (Ley 26.892) así como la creación del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas ( iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín, concretada a través del Convenio N°366 del 2004) constituyen hitos relevantes. De igual modo, en nuestra provincia el Programa Provincial de Ruedas de Convivencia nacido en el año 2009 a través del Decreto 181/09 (“Convivencia”) y de la Resolución Ministerial 1290/09 (“Programa de formación de Tutores como Facilitadores de la Convivencia”), destinado a las escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia y los núcleos rurales, representa otro peldaño y aporte valioso. No obstante, es preciso dar mayor cabida dentro de estas políticas nacionales y provinciales a la investigación y abordaje específico de las situaciones de acoso escolar que constituyen un singular tipo de violencia entre pares. Los términos convivencia y violencia en la escuela, conceptos polisémicos que agrupan fenómenos de amplia diversidad y distinta índole, son los más utilizados en las investigaciones y políticas educativas en Argentina revelando cierta tradición académica que considera que “la multiplicidad de sentidos aporta riqueza y profundidad al análisis “(La violencia en la escuela. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos. Observatorio argentino de violencia en las escuelas, 2008). Muchos de estos trabajos y programas abordan el tema como parte de un estudio y abordaje más general realizado en las escuelas, incluyendo más o menos información sobre agresiones entre el alumnado. La misma tradición detecta en España Rosario Ortega Ruiz (2006):

“(…) en nuestro país los problemas sociales en la escuela han sido afrontados con una mirada amplia que en ningún caso ha perdido la perspectiva global y el análisis del contexto cultural y educativo en el cual acontecen los rechazables y preocupantes problemas de violencia escolar (pp. 29).

La autora denomina Convivencia a este modelo de abordaje de la violencia escolar que prioriza la prevención de la misma a través de proyectos de educación para la convivencia sustentados en una visión de la escuela como ámbito institucional en el cual el aprendizaje y la enseñanza se dirigen especialmente hacia la adquisición de valores sociales y hacia la visión de la conflictividad como algo que hay que abordar desde instrumentos de innovación educativa y mejora de la calidad de vida en las escuelas. La diferencia con España, es que en los ámbitos académicos y científicos la misma ha desplegado desde 1990 investigaciones sobre el acoso escolar, acuñando y desarrollando con financiamiento estatal programas específicos para su abordaje respetuosos de esa tradición y modelo escolar. El Informe del Defensor del Pueblo es un claro ejemplo de estas iniciativas conjuntas.

La presente investigación demuestra que el acoso escolar no solo tiene lugar en las aulas del ciclo básico de educación secundaria de escuelas de gestión pública de la ciudad de Rafaela, sino que constituye un problema cuya alta prevalencia exige de acciones conjuntas y sostenidas en el tiempo entre los ámbitos académicos, la administración pública y las escuelas. Por las razones expuestas, consideramos que la misma (fruto del trabajo conjunto entre la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, la Secretaría de Educación y el Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local de la Municipalidad de Rafaela y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe) se erige como un hito histórico relevante para el abordaje del acoso escolar en la región y el país.

## **CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS RESPUESTAS DEL ALUMNADO**

### ***Naturaleza y prevalencia del acoso***

En primer lugar es preciso señalar que conforme se observa en los resultados, todos los tipos de acoso estudiados tienen lugar en todas las instituciones educativas incluidas en la muestra. Es decir que el acoso escolar es un fenómeno de existencia innegable en el ciclo básico de todas las escuelas de educación secundaria de gestión pública de la ciudad.

Si nos detenemos en los comportamientos específicos que integran cada categoría, es posible detectar el siguiente patrón de acoso escolar de acuerdo con el promedio de prevalencia general: hablar mal (55,73%); poner apodosos ofensivos (54,06%); insultar (53,6%); esconder cosas (44,96%); ignorar (42,4%); no dejar participar (33,6%); robar cosas (28,73%); pegar (27,73%); romper cosas (23,36%); amenazar solo para meter miedo (23,06%); obligar a hacer cosas con amenazas (4,23%); amenazar con armas (4%) y acosar sexualmente (3,43%). Las categorías consideradas de mayor gravedad, agresión física directa (pegar, amenazar solo para meter miedo; obligar a hacer cosas con amenazas y amenazar con armas) y acoso sexual, son las que presentan los porcentajes de prevalencia más bajos. Por tanto, puede concluirse que existe una relación inversa entre la gravedad de las conductas y su nivel de incidencia, pero siempre teniendo en cuenta las precisiones que deben hacerse cuando se habla de “gravedad” en los distintos tipos de maltrato (Informe del Defensor del Pueblo, 2007). Algunos estudios retrospectivos realizados con personas adultas han encontrado que algunas de las conductas de acoso consideradas “menos graves”, como la exclusión social, pueden incidir de forma muy negativa en las víctimas que las padecen y perpetuar sus efectos hasta en la vida adulta (Van der Meulen y otros, 2003).

Si atendemos a las medias totales de prevalencia de las cinco categorías de acoso exploradas, observamos que se aprecia una pauta general según la cual los abusos más frecuentes tienen que ver con la agresión verbal (54,46%), seguida por la exclusión social (38,6%) y la agresión física indirecta (32,35%). Esta pauta es coincidente con la hallada en población española en el Informe del Defensor del Pueblo (2007). Asimismo, la mayor prevalencia de las agresiones verbales halladas en nuestra muestra es coincidente con los patrones hallados en la mayoría de los países de occidente (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Smith, Pepler y Rigby, 2004; Castillo Rocha y Pacheco Espejel, 2006; Olweus, 2012).

Si bien cualquier tipo de acoso afecta la salud mental de los involucrados, el acoso relacional (exclusión social) está más fuertemente relacionado con el sufrimiento emocional que la agresión física y ha resultado ser predictivo de desajustes sociales y psicológicos actuales y futuros (Crick, 1996; Espelage, Mebane & Swearer, 2004), así como de depresión en la adultez (Crick & Bigbee, 1998; Olweus, 1993).

Los estudios también muestran que para las víctimas de acoso, la exclusión social es la peor forma de *bullying* (Sharp, 1995). La alta prevalencia media de esta categoría de acoso en nuestra muestra resulta preocupante, ya que los estudios internacionales han mostrado que el acoso relacional despierta menos atención y reacción por parte de los adultos y profesores, existiendo una tendencia por parte de la comunidad educativa a minimizar este tipo de maltrato (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005). En un estudio con profesores, Yoon y Kerber (2003) encontraron que las clasificaciones de gravedad y las intervenciones del profesorado fueron significativamente menores para el *bullying* relacional que para el *bullying* físico y verbal. Asimismo, el 50% de las intervenciones frente al *bullying* físico y verbal involucraba una acción disciplinaria en contra del agresor; en cambio, frente a *bullying* relacional solo un 10% lo hacía. Estos hallazgos fueron confirmados por Bauman y Del Rio (2006), quienes replicaron el estudio de Yoon y Kerber (2003) en una muestra de profesores previo a su ingreso al ejercicio profesional. Estos profesores consideraron que el *bullying* relacional era menos grave que otras formas, presentaron menor empatía con las víctimas del *bullying* relacional y estaban menos dispuestos a intervenir que en el caso del *bullying* físico o verbal. Quizá esta percepción de menor gravedad que el profesorado adjudica a estas dos categorías de acoso conforme a los estudios citados, se replique en los profesores y profesoras facilitadoras de la convivencia de nuestra muestra ya que cuando se les pregunta a los alumnos qué hace el profesorado frente a los episodios de acoso la respuesta más elegida ha sido que solo “algunos intervienen para cortarlo” (35,1 por 100), un 20,2 por 100 expresa que “no hacen nada porque no se enteran” y un porcentaje bajo (12,9 por 100) expresa que profesores y profesoras castigan a quienes agreden.

Para describir tanto la naturaleza como la prevalencia del acoso escolar en nuestra muestra, resulta conveniente desglosar los resultados según la posición de víctima, agresor o testigo que el alumnado encuestado puede asumir dado que se observan algunas variaciones. La agresión verbal es considerada por los tres como la categoría de acoso de mayor prevalencia. Agresores y testigos coinciden luego en que los tipos de acoso más frecuentes son la exclusión social, la agresión física indirecta, agresión física directa y por último, acoso sexual. Es decir, que la opinión de estos coincide con la pauta general detectada atendiendo los índices promedio totales de prevalencia. Para las víctimas, la categoría de acoso que sigue en gravedad a la agresión verbal, es la agresión física indirecta, luego la exclusión social, la agresión física directa y el acoso sexual. En nuestra muestra, en todas las conductas de maltrato hay un número mayor de alumnos y alumnas que se reconocen víctimas que aquellos que se declaran agresores. A excepción de la conducta ignorar (34,5% de agresores y 20,5% de víctimas). Este dato resulta llamativo ya que las modalidades de acoso más sufridas por las víctimas, tienden a ser realizadas en grupo, según confirman los datos que nos proporcionan las mismas víctimas sobre quiénes son sus agresores. Por ello sería razonable encontrar un mayor porcentaje de estudiantes que hubieran participado como agresores de esa actividad colectiva de maltrato que el de aquellos que se declaran víctimas de la misma.

El mayor número de víctimas en todas las categorías admite dos posibles lecturas, contradictorias entre ellas:

- Por un lado, puede deberse a que los agresores consideren a estos comportamientos socialmente repudiados y por ello tienden a no declararlos. Hecho positivo ya que da cuenta de un menor deterioro del desarrollo moral de los mismos.
- Por el otro, lo que resulta más grave y negativo, que el agresor no los perciba como dañinos y los considere juegos o bromas y por ello tienda a no declararlos.

Como señalan Castillo Rocha y Pacheco Espejel (2008), “hay que comenzar por observar qué tipo de juventud estamos formando y en qué grado permitimos –o propiciamos– que, lejos de aprender a convivir, los muchachos aprendan a pasar del juego al abuso (pp.828)”. Así, en contraste con el alto porcentaje de prevalencia hallado y el mayor número de víctimas que de agresores en todas las categorías de acoso, la valoración que hacen los alumnos y alumnas de las relaciones sociales en su escuela resulta positiva. Esta aparente “normalidad” en contraste con los otros datos citados, lejos de ser una señal de “bienestar subjetivo” probablemente sea un indicador de un proceso de “**socialización para la violencia**”, que la propone como algo que hay que tolerar pues forma parte

del ser habitual en las escuelas. Tello (2005) explica la peligrosidad de esta percepción distorsionada de la violencia comentando que cuando esta se convierte en parte del medio ambiente, en parte de lo “normal”, la posibilidad de reconocerla disminuye y, por lo tanto, es introyectada por los sujetos que la viven como algo natural. Esto conduce a acrecentar el problema lejos de disminuirlo, la violencia se reproduce y se vuelve exponencial. El alto índice de estudiantes que presentan respuestas que permiten categorizarlos como agresores victimizados o víctimas provocadoras tanto en las situaciones de acoso ocasional como reiterado, nos lleva a reflexionar sobre la urgente necesidad de abordar esta cuestión en futuras investigaciones con un enfoque cualitativo.

Así como sucede en la mayoría de las investigaciones (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2003), el porcentaje de escolares que declaran haber presenciado las distintas modalidades de acoso, es superior al de los que declaran haber recibido o haber perpetrado esas conductas. El acoso escolar es un fenómeno grupal, no solo un comportamiento individual o diádico por lo que no debe entenderse solo como una conducta agresiva. En este sentido, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) describieron la estructura social de participación en el seno del acoso escolar, incluyendo, además de los roles tradicionales de víctima, agresor y doble rol (Ortega y Mora-Merchán, 2000), una diversidad de roles entre los espectadores que permite comprender el acoso entre iguales como un fenómeno de la microcultura escolar y juvenil. Estos distintos tipos de espectadores o testigos descritos en la literatura científica son: a) los amigos íntimos del acosador que apoyan la intimidación; b) los que se mantienen ajenos e intentan no llamar la atención sobre ellos mismos, pero que, por su aparente neutralidad, parecen tolerar la intimidación y ser inmunes a ella y c) aquellos que se mantienen alejados del intimidador y que pueden abandonar el papel pasivo y convertirse en individuos activos, apoyando a las víctimas y condenando al acosador (Sullivan et al., 2003). Si bien el Cuestionario utilizado no permite discernir porcentajes de cada tipo de espectador, es posible efectuar algunas inferencias hipotéticas. Cuando se pregunta a los agresores qué hacen sus compañeros cuando él maltrata a un par, la respuesta elegida en mayor medida es que los demás no hacen “nada” (20,3 por 100). En cierta forma, esto coincide con lo expresado por los testigos ya que un 17,3 por 100 declara permanecer pasivo ante el acoso. Podríamos entonces inferir un posible mayor número de espectadores del tipo B descrito por Sullivan (2003). Se presenta una disparidad entre agresores y testigos cuando se explora el refuerzo positivo que los primeros reciben de sus pares a través de animarles y apoyarles en sus actos agresivos: un 9,7 por 100 de agresores señala que los demás “les animan o ayudan” mientras tan solo el 2,4 por 100 de los testigos admiten que lo que hacen es meterse con la víctima. De todos modos, podríamos hipotetizar un menor número de testigos del tipo A. Testigos y víctimas coinciden en que los pares que en mayor medida intervienen para cortar el acoso, son los amigos y amigas del damnificado. Según las víctimas solo un 10,7 por 100 es ayudada por otros compañeros y compañeras. Los testigos expresan un porcentaje más alto de intervención cuando el que sufre no es su amigo o amiga (27,3%). Si sumamos la opinión de los agresores al respecto, estos expresan que solo un 2,1% del alumnado rechazan las acciones de acoso que realizan. Podríamos concluir entonces que el posible número de testigos del tipo C descrito por Sullivan (2003) es también reducido.

El bajo número de víctimas que acude a hablar con el profesorado sobre el maltrato que vivencia de parte de sus pares (6,8%) y que identifica al profesor/a como alguien que interviene en estas situaciones para ayudarlo (10,2%), podría ser un indicador del rol de testigo que el profesorado asume dentro de las dinámicas de relaciones interpersonales que acontecen en el aula. Desde una perspectiva sistémica, los profesores también pueden ser considerados como un tipo de espectadores, tal como señalan Newman y Murray (2005), si tienen un rol y participan en dicha dinámica. Cuando las intimidaciones se desarrollan en su presencia, el profesor puede ser un espectador activo o pasivo, dependiendo del rol que asuma. Asimismo, cuando estos hechos ocurren en su ausencia, los alumnos tienden a acudir en su ayuda y el tipo de respuesta que tenga el profesor determinará en alguna medida la mantención o interrupción de la dinámica de *bullying* (Newman & Murray, 2005). Desde esta perspectiva, tal como señalan Berger y Lisboa (2009), la posición que el profesor tiene en la situación educativa es de gran importancia para la intervención y prevención del acoso escolar.

### **Características de los agresores**

En el presente estudio los malos tratos son ejercidos mayoritariamente por compañeros de la misma clase que el agredido en todos los tipos de agresiones. Las agresiones físicas indirectas; esconder,

romper o robar cosas, son ejercidas por los compañeros o compañeras de clase en un porcentaje mayor que los restantes tipos de agresiones. Solo en las categorías de exclusión social y agresiones verbales las compañeras y compañeros de clase no son los únicos en infligir maltrato, si bien en muy inferiores porcentajes aparecen alumnos del mismo curso pero de otra clase o de cursos superiores en el caso de la conducta de no dejar participar, insultar, poner apodosos ofensivos y hablar mal. Resultados semejantes se han obtenido en los estudios de Zind (1994); Hernández y Casares (2002) Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2006), Oñederra y otros, (2005). Consideramos que estos resultados confirman en nuestra muestra, las tesis desarrolladas por Salmivalli (et al. 1996; 1999): el acoso constituye un proceso grupal. Resulta útil recuperar lo planteado por Rigby y Smith (2011) acerca de las causas de mayor prevalencia del acoso escolar en estudiantes de primero y segundo año de educación secundaria: la intimidación es más frecuente entre los estudiantes más jóvenes y disminuye en la adolescencia tardía, comúnmente aumenta cuando los niños realizan el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria, donde se encuentran con nuevos compañeros. Por estas razones, consideramos que intervenir al inicio de la escolaridad secundaria en los procesos de conformación grupal (asunción y adjudicación de roles) podría tener efectos positivos en la reducción de las situaciones de acoso escolar.

Los agresores tienden a ser identificados como chicos, actuando solos o en grupos, excepto en el caso de “hablar mal de otros”, atribuido en mayor porcentaje a las chicas, en grupos solo femeninos. Las chicas tienen también cierto papel como autoras en otras formas de maltrato integradas en grupos mixtos (insultar, poner apodosos, esconder cosas, romper cosas y robar). En la agresión física directa, las chicas poseen una participación muy inferior a los varones como agresoras, a excepción del amenazar para meter miedo realizado en mayor frecuencia por una chica sola pero también por grupos femeninos. Resultados similares se han obtenido en el estudio desarrollado en Ceuta por Pareja (2002): la mayor parte de los malos tratos eran protagonizados por “chicos”, “un chico” de la misma clase o de otra clase pero del mismo curso del agredido. No obstante la conducta de “hablar mal de un compañero o compañera”, era ejercida preferentemente por “chicas”.

### ***El escenario del maltrato***

Los resultados muestran que el alumnado hace referencia a distintos escenarios, dependiendo del tipo de agresión sufrida, aunque el aula se erige como el escenario más repetido. El mayor porcentaje de alumnos identifica el aula con la presencia del profesor como el escenario de mayor ocurrencia de las situaciones de acoso. Solo en el caso de las agresiones físicas indirectas, la presencia del profesor es diferente según el tipo de agresión. Así, el esconder las pertenencias de las víctimas ocurre mayoritariamente en presencia del profesor, el dañar las pertenencias de estas ocurre más frecuentemente sin la presencia del profesor y el robar sucede de igual modo en ambos escenarios.

El patio aparece como principal escenario de las categorías de acoso consideradas más graves: la agresión física directa y el acoso sexual. Sin embargo, cabe destacar que el pegar ocurre casi en igual medida en el patio que en el aula en presencia del profesor.

Coincidente con lo que opina el profesorado, para el alumnado es la clase el principal escenario donde ocurre el acoso. Más grave aún, los alumnos señalan a la clase en presencia del profesor como ámbito privilegiado. Tal como señala Berger y Lisboa (2009), la posición del profesorado constituye la “línea de fuego” (p. 67) que permite identificar y abordar situaciones de violencia en la escuela. Este hecho resulta entonces alarmante dado que la mayor parte de las investigaciones señala el aula pero preferentemente cuando el profesorado no está presente, seguida del patio de recreo como el lugar en que preferentemente se cometen los abusos (Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Gómez-Bahillo y otros (2005); Serrano e Iborra (2005); Pareja (2002). La posición que el profesor tiene en la situación educativa es de gran importancia para la intervención y prevención del acoso (Berger y Lisboa, 2009). Verónica Pérez Villamil (2011) afirma al respecto:

La percepción de gravedad del *bullying*, entendida como el grado de seriedad que el profesor le otorga al incidente de *bullying* que está observando, es una variable que influye en el rol que asume el profesor. Si percibe el hecho como grave, es más probable que asuma un rol activo, interviniendo en la interrupción de la conducta; si no le otorga gravedad no interviene, contribuye a la mantención de estas conductas

(Bauman & del Rio, 2006). En este último caso podría considerarse que asume el rol de un espectador pasivo (pp. 28).

Los datos respecto a los escenarios donde ocurre el acoso, nos conducen a robustecer la hipótesis que planteáramos anteriormente acerca del rol de espectador o testigo pasivo que asumen los profesores de nuestra muestra. En su estudio Boulton (1997), encontró que la mayoría de los profesores consideraba como acoso las agresiones físicas y amenazas. Según la opinión de los alumnos, el pegar tiene lugar en el aula en presencia del profesor. ¿Por qué? Sin dudas, el aula con la presencia del profesor es el escenario privilegiado por dos razones: por un lado, allí pasan la mayor parte del tiempo que transcurren en la escuela los alumnos y alumnas, y, por otro lado, los profesores no intervienen de modo adecuado para cortar el ciclo de violencia en los salones de clase y demostrar al alumnado su rechazo activo de este tipo de conductas. Esta intervención no adecuada podría obedecer a:

- Los profesores tienden a percibir como no serios los hechos de acoso (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003).
- Mishna et al. (2005) realizaron un estudio con el fin de identificar los factores que influían en las respuestas del profesorado ante las situaciones de acoso en el aula. Encontraron que los profesores no intervenían por distintas razones, entre estas, la incertidumbre de cómo responder, no haber sido testigo del incidente e identificar el acoso como un comportamiento propio de la infancia, sin consecuencias graves.
- Asimismo, los profesores no intervendrían ante los hechos de exclusión social porque se sentirían con poca capacidad para manejar estos incidentes y al mismo tiempo cumplir los objetivos propios del currículo escolar (Doll, Song & Siemers, 2004; Mishna et al., 2005).
- De acuerdo con Pérez Villamil (2011), otro factor que determina que el profesor no intervenga ante los hechos de acoso es que la víctima sea considerada como responsable, es decir, que sus conductas provoquen la agresión en otros. Cuando el profesor percibe que la víctima es la responsable de la agresión, tiende a no intervenir y a no empatizar con ella (Mishna et al., 2005), lo que constituye también un problema, ya que este tipo de alumno requeriría de apoyo y contención (Pérez, 2008).

Como se profundizará luego en las conclusiones correspondientes a las respuestas del profesorado, es imperioso anticipar que estas nos posibilitan afirmar que los profesores tutores que componen nuestra muestra perciben y otorgan gravedad e importancia al fenómeno del acoso entre pares. Quizá la dificultad radique en sentirse con poca capacidad para manejar estos incidentes y al mismo tiempo cumplir los objetivos propios del currículo escolar. De igual modo, realizan una atribución causal del fenómeno que sitúa su génesis en factores externos y ajenos a su práctica y a la escuela. Esta perspectiva del profesorado no resulta correcta ni efectiva si se considera que la comunidad científica internacional considera el acoso escolar como un problema sistémico ya que su causa es social involucrando factores tales como el clima y la cultura escolar, la normativa del grupo clase, las estrategias de enseñanza, etc. (Batsche, 2002; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004; Nicolaidis, Toda & Smith, 2002; Olweus, 1993, 1995; Smith & Brain, 2000). Según Olweus (2006), el principio básico de la prevención es la intervención oportuna de los adultos y la imposición de límites ante comportamientos inaceptables de los estudiantes, mediante una reprimenda o la limitación o supresión de su tiempo libre. Se ha documentado la reducción del acoso en los contextos educativos en los que el maestro activamente desapruueba la indisciplina (Saarento, Kärnä, Hodges y Salmivalli, 2013).

Esta representación distorsionada de la realidad exige ser rectificada a través de la actualización de los marcos conceptuales que poseen los docentes acerca del acoso escolar, ya que puede también ser la responsable de la dificultad del profesorado para hacerse cargo y actuar de un modo efectivo. Se detecta nuevamente la fuerte impronta del modelo de la Convivencia descrito por Rosario Ortega (2006) que prioriza el diálogo y el debate como intervenciones principales. Este modelo resulta fecundo y coincidente con el marco jurídico pedagógico establecido para el rol del profesor tutor tanto a nivel provincial como nacional (Ley Nacional de Educación, Resolución N° 1220 del Ministerio

de Educación de la Provincia de Santa Fe, Guía de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas a la vida escolar elaborada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Resolución N° 217/2014 del Consejo Federal del Ministerio de Educación de la Nación). No obstante, es preciso rectificar cierta posible distorsión que lleva al profesorado y a las escuelas a no complementarlo con el modelo de “política global” planteado inicialmente en el Informe Vettenburg (1999). El mismo apuesta por una opción preventiva que no excluye, cuando sea necesaria, la intervención directa, la sanción y el trabajo reeducador o terapéutico con los escolares que ya se hallan involucrados en fenómenos de violencia tales como el acoso escolar.

Quizá resulte acertado reconocer también en esta actuación no eficaz del profesorado, un nuevo indicador de un proceso de “socialización para la violencia”: profesores y alumnos la vivencian como algo que hay que tolerar pues forma parte del ser habitual en las escuelas de hoy. No obstante, no debemos desconocer la responsabilidad de los profesores como adultos a cargo de la enseñanza. Este hecho enfatiza la necesidad de formar y capacitar al profesorado sobre la temática del acoso escolar y sus modalidades pedagógicas de abordaje, con el objetivo de robustecer su rol como enseñantes y modelos de una ciudadanía respetuosa de la paz y los derechos humanos.

La relación positiva entre alumnos y profesores, la preocupación e importancia que los docentes otorgan al problema del acoso escolar, su proclividad al diálogo como principal intervención pedagógica son fortalezas del accionar del profesorado que derivan de su formación y tradición pedagógica en el modelo de abordaje de la violencia escolar denominado por Ortega Ruíz (2006) como Convivencia. Resulta imperioso potenciar este accionar y modelo de intervención pedagógica a través de una formación específica en este campo de problemas y con la implementación de programas estatales específicos que los incluyan.

### ***Lo que sigue a la agresión: pedir y recibir ayuda***

“Los estudios sobre acoso escolar señalan que estamos ante un problema de relaciones interpersonales donde se configura como factor de riesgo el aislamiento de las víctimas” (Cerezo Ramírez, 2014). Algunos estudios señalan que las experiencias de victimización son predictores de insatisfacción social y de soledad (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001; Salmivalli, 2010) así como de conductas disociales (Bender, D. & Lösel, F., 2011; Farrington y Ttofi, 2011) y con frecuencia perduran más allá de la escolaridad (Schäfer, et al, 2004; Ttofi, Farrington & Lösel, 2011). La relevancia del apoyo social en el mantenimiento o finalización del fenómeno también ha sido analizada desde los estudios que exploran la influencia de la red de iguales en la implicación en violencia. Los resultados subrayan la importancia de las relaciones de amistad como factores protectores y mediadores del riesgo de ser víctima de iguales (Hodges, Malone y Perry, 1997; Hodges, Voivin, Vitaro y Bukowski, 1999).

En este sentido resulta útil conocer si las víctimas cuentan a otros lo que les sucede y de quiénes reciben ayuda cuando son acosados en la escuela. Las conclusiones al respecto permiten ser moderadamente optimistas: 38,7 % comunica lo que les ocurre a sus amigos y amigas y recibe ayuda de estos en mayor porcentaje que de otros actores educativos. Podríamos concluir que un porcentaje importante de víctimas no está aislado sino que posee relaciones de amistad. Aunque cabe advertir que el cuestionario no discrimina entre amigos “de la escuela” y “amigos de otros ámbitos de socialización” por lo que no puede conjeturarse nada acerca de las redes de amigos que las víctimas poseen en la escuela. También comparten lo sucedido con sus familias, con sus compañeros y con sus profesores. Aunque con estos últimos en menor medida.

Si comparamos con los resultados obtenidos en el estudio del Defensor del Pueblo realizado en España (2007), se observa que el porcentaje de víctimas de la muestra de nuestro estudio que no comunica lo sucedido es levemente inferior: algo más del 10 por 100 en España y 9,4 por 100 en Rafaela.

Por otra parte, las chicas y chicos hablan del maltrato con el profesorado en un porcentaje muy bajo (6,8 por 100). En España, de acuerdo con el Informe ya citado, tras seis años de intervención lograron casi duplicar el porcentaje de víctimas que cuenta lo sucedido a sus profesores.

La ayuda en los casos de maltrato viene prácticamente solo de las amigas o amigos, que triplica el porcentaje de cualquier otra fuente de ayuda. Resulta preocupante que un 13 por 100 de víctimas señala que nadie les ayuda.

En lo que respecta a la comunicación y a la solicitud de ayuda, diferentes trabajos muestran que se recurre preferentemente a las amigas y amigos, a la familia y, en último lugar, al profesorado (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Hernández y Casares 2002; Oñederra y otros, 2005; Pareja 2002; Serrano e Iborra, 2005). Igualmente se corrobora en otras investigaciones, el hecho de que exista un considerable porcentaje de estudiantes que no hablan del tema con nadie y que no piden ayuda. Situación que los torna muy vulnerables a las diversas consecuencias negativas del acoso.

### ***El acoso escolar a través de las tecnologías de la información y la comunicación***

Numerosas investigaciones sugieren que la popularidad de Internet y las nuevas tecnologías han hecho que surja este nuevo tipo de intimidación (Mason, 2008). Este tipo de maltrato presenta características diferentes y se diferencia del tradicional por ser más anónimo, rápido, cómodo, en cualquier momento, y extendiéndose más allá del ámbito escolar (Slonge & Smith, 2007; Li, 2006; Ybarra & Mitchell, 2004). Por esta razón algunos autores indican que la mayoría de los actos de ciber-acoso son aislados, no forman parte del ciclo crónico del acoso escolar tradicional e, incluso, no cumplen con la definición típica del acoso escolar: intención de lastimar, repetición y desigualdad en el poder (Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007).

En nuestro estudio, la prevalencia del acoso escolar tradicional es mayor que la del acoso a través de TIC o ciberacoso. Dichos resultados concuerdan con lo planteado por Olweus (2012) quien establece que el acoso cibernético no es un nuevo tipo de acoso, sino más bien una continuación de los comportamientos tradicionales de intimidación que se lleva a cabo a través de interacciones virtuales en lugar de cara a cara. Por lo tanto, las estrategias de prevención y afrontamiento deben dirigirse al acoso tradicional para así lograr impacto en el acoso en los entornos cibernéticos.

## **CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS RESPUESTAS DEL PROFESORADO**

### ***La percepción del profesorado de los conflictos de convivencia en las escuelas***

La percepción de gravedad del acoso escolar es entendida como el grado de seriedad que el profesor le otorga al incidente que está observando, por lo que constituye una variable que influye en el rol que asume el profesor. Si percibe el hecho como grave, es más probable que asuma un rol activo, interviniendo en la interrupción de la conducta; si no le otorga gravedad no interviene y contribuye a la mantención de estas conductas (Bauman & Del Rio, 2006). En el caso de los profesores tutores que conformaron la muestra del presente estudio, lo que les preocupa en primer lugar es la inestabilidad del plantel docente y la falta de participación de las familias 57,6 por 100. y en segundo lugar, ubican a los conflictos y agresiones entre alumnos 48,5 por 100. Se infiere una adecuada percepción de la ocurrencia de los conflictos entre pares, aunque se le adjudican una gravedad menor en relación con otras dificultades. Resulta oportuno reflexionar acerca de si las situaciones que categorizan como muy importantes (inestabilidad del plantel y falta de participación de las familias) poseen relación directa o indirectamente con las situaciones de acoso que se vive en las escuelas.

Como se señalara anteriormente, si bien los profesores perciben y otorgan gravedad e importancia al fenómeno del acoso entre pares, sus intervenciones no logran detener la escalada del fenómeno. Quizá la dificultad radique en sentirse con poca capacidad para manejar estos incidentes y al mismo tiempo cumplir los objetivos propios del currículo escolar. De igual modo, realizan una atribución causal del fenómeno que sitúa su génesis en factores externos y ajenos a su práctica y a la escuela. Esta perspectiva del profesorado no resulta correcta ni efectiva si se considera que la comunidad científica internacional considera el acoso escolar como un problema sistémico ya que su causa es social involucrando factores tales como el clima y la cultura escolar, la normativa del grupo clase, las estrategias de enseñanza, etc. (Batsche, 2002; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004; Nicolaidis, Toda & Smith, 2002; Olweus, 1993, 1995; Smith & Brain, 2000). Según Olweus (2006), el principio básico de la prevención es la intervención oportuna de los adultos

y la imposición de límites ante comportamientos inaceptables de los estudiantes, mediante una reprimenda o la limitación o supresión de su tiempo libre. Se ha documentado la reducción del acoso en los contextos educativos en los que el maestro activamente desapruueba la indisciplina (Saarento, Kärnä, Hodges y Salmivalli, 2013).

Resulta oportuno, retomar los aportes que se realiza la Guía de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas a la vida escolar. La misma está estructurada con base en una síntesis de un trabajo conjunto desarrollado entre las Jurisdicciones y acordado en el marco del Consejo Federal del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución N° 217/2014) y suma aportes desde la mirada de experiencias implementadas en la provincia de Santa Fe. Se sustenta en la necesidad de articular las miradas y los acuerdos federales con las perspectivas, recursos y procedimientos jurisdiccionales. Esta publicación se realiza con el propósito de brindar a los/as docentes, a los equipos directivos y de supervisión, orientaciones desde un marco pedagógico y en relación con las propuestas de intervención de otras áreas gubernamentales. Además busca profundizar el carácter pedagógico de las intervenciones en las escuelas, comprendiendo el conflicto como inherente a la vida de las instituciones y en sus dimensiones individual, colectiva y social; profundizar la construcción participativa de Acuerdos Escolares de Convivencia en las escuelas con el objetivo de asegurar la asunción de los derechos y obligaciones de todos los actores de la vida institucional (Decreto 181/2009, Ministerio de Educación Santa Fe). Propiciar una política de cuidado de cada estudiante, estableciendo un vínculo asimétrico entre las personas adultas frente al alumnado, que fije límites claros y proteja a niñas, niños y jóvenes que sufren acciones de violencia o vean vulnerados sus derechos. Finalmente, pretende contribuir desde el ámbito educativo, al fortalecimiento de los Sistemas de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes conformados en cada jurisdicción, y de las redes locales que trabajan con el mismo objetivo, así como también el cuidado de los adultos que participan en la vida cotidiana de las escuelas. Es decir, que desde el marco jurídico pedagógico existe aval para avanzar en la construcción de programas específicos de abordaje del acoso escolar centrados en el modelo de “política global”.

Respecto de la percepción que posee el profesorado acerca de la baja participación de las familias en la educación, Miriam Abramovay (2015), señala que hay violencia entre los alumnos, entre los alumnos y los profesores, pero también entre la escuela y las familias, pues ambas presentan muchas dificultades para dialogar. La idea de que la familia no se ocupa del chico/a aparece reiteradamente al hacer entrevistas a docentes y directivos. Este tipo de representaciones da cuenta de un desconocimiento de las dificultades que atraviesan muchas familias, cuyo capital cultural y social no es igual al de sus hijos estudiantes. Las familias han cambiado. Sin embargo, la escuela continúa interpelando a un modelo de familia que prevalecía 50 años atrás, en el cual las madres se ocupaban de los niños y transcurrían sus días en el ámbito doméstico. La transformación en las configuraciones familiares constituye un dato de la realidad. Más allá de que cada uno tenga derecho a valorar positiva o negativamente los cambios, es fundamental que la escuela los asuma. Los grandes reclamos de la escuela apuntan a que la familia es muy violenta, no le brinda atención a los niños y cuando se ocupa lo hace mal. La familia pareciera carecer de herramientas para abordar la cuestión de la violencia. Tal vez la falta de comprensión y de involucramiento tenga que ver con que muchas veces, sobre todo en nuestras clases populares, los padres tienen un nivel de escolaridad menor al de sus hijos.

### ***El maltrato entre iguales según las profesoras y profesores***

Los profesores tienden a percibir como más serios los hechos de *bullying* físico y verbal que relacional (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003). En su estudio Boulton (1997) encontró que la mayoría de los profesores consideraba como *bullying* las agresiones físicas y amenazas; sin embargo, una proporción importante no consideraba como *bullying* las conductas intencionales de exclusión y aislamiento. Bauman y Del Rio (2006) plantean este hecho como un problema, ya que los profesores considerarían estas conductas como propias de una edad del desarrollo y/o sin consecuencias para los alumnos, por lo tanto, no intervendrían, perpetuando el circuito de la violencia (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003).

En nuestro estudio, los profesores detectan que en el establecimiento educativo, el principal maltrato entre pares que acontece es la Agresión Verbal (hablar mal, poner apodos e insultar) y, dentro de

la categoría Agresión Física Directa, el esconder cosas. Ignorar y amenazar para meter miedo se encuentran en menor porcentaje pero no muy alejados de ellos. Se modifica esta opinión cuando a los docentes se les pregunta que sucede en el aula: la incidencia mayor es para las conductas de ignorar y hablar mal, seguidas de insultar y esconder las cosas. Esto es coincidente con la opinión del alumnado para quienes la agresión verbal es la categoría de acoso de mayor prevalencia. Agresores y testigos coinciden luego en que los tipos de acoso más frecuentes son la exclusión social, la agresión física indirecta, agresión física directa y por último, acoso sexual.

Coincidente con las respuestas del alumnado, los escenarios donde según los docentes tienen lugar los diversos tipos de acoso, la “clase” es el lugar más frecuente, seguido del “patio” y los “pasillos”. Sin embargo cuando el maltrato se lleva a cabo mediante “amenazas con armas” el problema se desplaza a la salida o fuera del establecimiento. Los datos respecto a los escenarios donde ocurre el acoso, nos conducen a robustecer la hipótesis que planteáramos anteriormente acerca del rol de espectador o testigo pasivo que asumen los profesores de nuestra muestra. Y la falta de recursos de afrontamiento a la situación de acoso.

En cuanto a las causas de las conductas de maltrato, el profesorado atribuye a razones ajenas a su práctica y fuera de su control, el hecho de que algunos estudiantes acosen a otros. Como se observa en los resultados “tipo de organización y clima escolar” se ubica en último lugar (54,6%). Son las “características de personalidad” y el “contexto social” los factores que se consideran más relevantes. Tal vez estos datos, tengan relación con el estudio realizado con profesores de Yoon y Kerber (2003) quienes encontraron que las clasificaciones de gravedad y las intervenciones del profesorado fueron significativamente menores para el *bullying* relacional que para el *bullying* físico y verbal. Asimismo, el 50% de las intervenciones frente al *bullying* físico y verbal involucraba una acción disciplinaria en contra del agresor; en cambio, frente a *bullying* relacional solo un 10% lo hacía. Estos hallazgos fueron confirmados por Bauman y Del Rio (2006), quienes replicaron el estudio de Yoon y Kerber (2003) en una muestra de profesores previo a su ingreso al ejercicio profesional. Estos profesores consideraron que el *bullying* relacional era menos grave que otras formas, presentaron menor empatía con las víctimas del *bullying* relacional y estaban menos dispuestos a intervenir que en el caso del *bullying* físico o verbal.

Sería apropiado en estas situaciones incorporar nuevas concepciones acerca del acoso escolar, entendido como un fenómeno social y grupal.

### **Los conflictos entre docentes y alumnado**

Los conflictos de convivencia no se limitan a los episodios de maltrato entre iguales, se producen agresiones entre el alumnado y los profesores, y de estos hacia el alumnado. Como mencionábamos anteriormente el índice de este tipo de maltrato (profesores a alumnado) es muy significativo y a la vez preocupante en nuestro estudio. Se observa que un 63,7% de los profesores tutores, reconoce que en su establecimiento algunos profesores “toman de punto” a algunos estudiantes y más de la mitad de los profesores admite que “ridiculizan” a determinados estudiantes y en menor porcentaje, pero por ello no menos significativo, “insultan” a los estudiantes.

Por lo que respecta al comportamiento agresivo de los alumnos hacia el profesorado, lo que prevalece es la agresión verbal de insultar, seguida de destrozos materiales e intimidación con amenazas. Siendo las agresiones físicas poco e insignificativamente habituales.

Es apropiado retomar las sugerencias que plantea la Guía de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas a la vida escolar. La misma está estructurada con base en una síntesis de un trabajo conjunto desarrollado entre las Jurisdicciones y acordado en el marco del Consejo Federal del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución N° 217/2014) y suma aportes desde la mirada de experiencias implementadas en la provincia de Santa Fe. Si la situación de acoso se da de docente a estudiante, es fundamental recuperar la centralidad del respeto en la construcción de todos los vínculos. Respecto de la actuación con la o el docente, se debe proceder de acuerdo con las normativas jurisdiccionales vigentes (por ejemplo, el estatuto docente, reglamentos generales, Decretos 181 y 182 del 2009, entre otros):

- Convocar a las personas adultas responsables de los/as alumnos/as involucrados/as en el conflicto con el objeto de informarlos acerca de los hechos y acordar una acción inmediata que evite situaciones de riesgo ulteriores.
- Evaluar los pasos a dar junto con la supervisión y los equipos socioeducativos regionales.
- Cuando la situación de violencia se presenta de alumno a docente o profesor, se sugiere evaluar el apoyo que necesita por la situación que atraviesa.
- Contener al estudiante, poner en palabras la situación.
- Conversar acerca de lo ocurrido, a nivel grupal e institucional, según corresponda, evitando los detalles y la estigmatización de niñas, niños y adolescentes.
- Convocar a las personas adultas responsables de los/as alumnos/as involucrados/as en el conflicto con el objeto de informarlos acerca de los hechos y acordar una acción inmediata que evite situaciones de riesgo ulteriores.
- Evaluar los pasos a dar junto con la supervisión y los equipos socioeducativos regionales.
- Analizar las medidas educativas que correspondan, según el Acuerdo Escolar de Convivencia en el Nivel secundario o los Acuerdos de Convivencia de cada institución en otros niveles.

En coincidencia con las conclusiones del Informe del Defensor del Pueblo (2007) al respecto, existen tres aspectos en los que es necesario detenerse. El primero, resalta que los conflictos de convivencia en el marco escolar toman formas distintas, y es preciso atender a todos ellos si se quiere enseñar a los estudiantes una forma positiva de relacionarse con los demás. El segundo, es la necesidad de realizar investigaciones cualitativas que exploren la naturaleza y razones de las agresiones que los docentes infligen a las alumnas y alumnos y viceversa. De acuerdo con otros estudios (Ortega et al., 2008; Abramovay, 2015) este hecho es un rasgo característico de América Latina. Al igual que se presta atención a todas las otras formas de violencia en la escuela, esta no debería pasar desapercibida, más cuando el hecho de que sea ejercida por las figuras responsables de la educación la torna especialmente inadecuada. Por último, si bien es totalmente inadmisibles cualquier tipo de agresión hacia un docente, y más una agresión física directa, los datos de este estudio sitúan la incidencia de este conflicto en un nivel muy inferior al que se indica en otros trabajos (Piñuel, 2006).

### ***La respuesta de los docentes y las escuelas ante el maltrato y otros conflictos de violencia***

Teniendo en cuenta lo aportado por el profesorado, se puede concluir que ante las agresiones de tipo verbal o de exclusión social se recurre al diálogo en sus distintos modos (hablar con los alumnos, la familia, en grupo). Si bien es una acción que no deja de prevalecer en cualquier tipo de maltrato, en situaciones de conductas de agresión física indirecta y directa, aparecen las sanciones (redactar partes o proponer a la dirección la sanción directa y en algunos casos puede surgir algún expediente en el consejo). Las denuncias al juzgado son poco significativas en nuestro estudio, pero de suceder se llevan a cabo cuando existe acoso sexual y amenazas con armas.

Lo que se ve en este punto de la investigación, que solo el departamento de orientación tiene participación en casos de gravedad tales como amenazas con armas y acoso sexual; teniendo casi nula intervención en la cotidianeidad de los diferentes tipos de conductas de acoso. Esto sería un dato (no poco importante) que las instituciones deberían tener en cuenta para mejorar la convivencia en las mismas. Si bien los profesores tienden a fomentar la participación y concederles a los alumnos la responsabilidad en los hechos, más de la mitad admite comportarse de manera autoritaria con las diferentes situaciones de maltrato.

Tal como afirma el Informe del Defensor del Pueblo y Unicef (2007): La prevención sin duda es fundamental para evitar que un alumno se convierta en agresor. Pero también lo es que exista un clima social y una conciencia personal y colectiva en la que sea palpable el rechazo hacia este tipo de conductas.

Es válido recuperar las sugerencias del Manual de Orientadores y apuntar a que las comunidades educativas; puedan intervenir sistemáticamente generando estrategias para una convivencia democrática, no solo cuando una situación compleja sucede, sino interviniendo activamente en el “antes”, “durante” y “después”, posibilitando una reflexión colectiva sobre las situaciones que acontecen o impactan en las instituciones. La vida cotidiana de las escuelas está inserta en una trama conformada por variables sociales, políticas, culturales, económicas y geográficas. La intervención institucional requiere el análisis de los problemas en todas sus dimensiones: social, pedagógica, grupal y relacional. Lo ideal es prevenir el mayor número de conflictos posibles.

## CONSIDERACIONES FINALES

En los países desarrollados, una de las formas de violencia escolar más estudiada durante los últimos cuarenta años ha sido el *bullying* (Debarbieux y Blaya, 2001; Olweus, 1993; Rigby, 1996; Smith, 2003; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Smith, Pepler y Rigby, 2004), tendencia que no ha sido generalizada en los países pobres y en vías de desarrollo (Del Rey, Ortega, 2008). Los investigadores de América Latina, sostienen una tradición académica fuerte que los lleva a priorizar en sus trabajos el polisémico y controversial concepto de violencia. El mismo engloba una mayor diversidad y magnitud de situaciones y fenómenos que nos conducen a plantear la necesidad de hablar de violencias y no de violencia a secas en el contexto escolar. El acoso escolar o *bullying*, de naturaleza más restrictiva y acotada, constituye un tipo de violencia entre compañeros y, por tanto, es violencia escolar, y no un fenómeno distinto a ella (Debarbieux y Blaya, 2001).

Pese a esta relación de mutua implicancia entre ambos conceptos (ubicando incluso al concepto de acoso escolar en una situación de subordinación respecto del de violencia que lo trasciende y engloba), en la actualidad persiste el prejuicio de que el acoso escolar o *bullying* constituye un fenómeno foráneo no representativo ni característico de nuestras poblaciones (Abramovay, 2015). Los resultados de nuestra investigación nos permiten afirmar que este no es un problema exclusivo de los países desarrollados, sino que posiblemente la gran cantidad de problemas sociales con los que vivimos a diario dentro y fuera de la escuela, dificulta la identificación de este tipo específico de violencia interpersonal entre los otros percibidos como mucho más graves (Ortega, 2003). Acontecimiento que deja en evidencia la necesidad de realizar más investigaciones en este campo y, en nuestro caso, de sostener la línea de trabajo iniciada.

Las diferencias en las tasas de prevalencia entre países es hoy motivo de debate entre los investigadores. Se reconocen dos causas en torno a este fenómeno: la no unicidad en las metodologías e instrumentos de medición utilizados y las diferencias socioculturales (Zich, Ortega-Ruiz y Marín-López, 2016). Es en estas últimas donde deseamos colocar el foco de reflexión. En los adolescentes y adultos de nuestra muestra, el acoso verbal es el que presenta el mayor porcentaje de prevalencia. Dato que nos ubica en condición de igualdad con lo registrado por la mayoría de los investigadores, tanto de países desarrollados como de países en vías de desarrollo (Hoyos, 2005; Castillo y Pacheco, 2008; Defensor del Pueblo, 2007). Hoyos (2005) realizó una réplica del trabajo del Defensor del Pueblo (2000) en Colombia y encontró resultados semejantes. En su país, las agresiones verbales son el tipo de abuso más frecuente. La diferencia observada es que en el estudio de Barranquilla las víctimas perciben que el maltrato es producido con mayor frecuencia por mujeres. En nuestro estudio, dos datos se recortan con el signo de lo diverso y, por ello, singular y quizá autóctono: el lugar donde de forma más recurrente acontece el acoso entre pares y el alto porcentaje de agresores victimizados o víctimas provocadoras tanto en el acoso escolar de frecuencia ocasional como en el severo.

El aula en presencia del profesor es el espacio escolar privilegiado para casi todos los tipos de maltrato. Es bien sabido que la escuela tiene una función fundamental en la socialización de los jóvenes en un orden social determinado. Más allá de la dirección que se le imprima a esta formación, hay acuerdo en que el espacio de la escuela constituye un campo de experiencias en el cual se aprenden ideas y prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos, y en ese sentido da indicios sobre procesos más generales que tienen lugar en la sociedad. (Dussel, 200)

¿Qué sucede entonces en las escuelas de educación secundaria obligatoria de gestión pública que participaron en el presente estudio? ¿Cómo es posible que las diferentes situaciones de acoso ocurran entonces en presencia de los profesores? ¿Qué concepciones y vivencias de legalidad, legitimidad, justicia y construcción de un orden social se está transmitiendo “en acto” a los adolescentes y jóvenes? En nuestro país es frecuente escuchar que la dificultad para instaurar la ley, tras la extensión de obligatoriedad a la educación secundaria, se vincula con el acceso de sectores de la población con características diferentes a las habituales en los alumnos de la escuela secundaria. Como señalan Duschatzky y Corea (2002), los adolescentes y jóvenes provenientes de clases sociales bajas son hoy incluidos a fuerza de ley pero a costas de no establecer en ocasiones ninguna frontera entre lo permitido y lo prohibido. La escuela se transforma entonces en un espacio donde es posible hacer y decir todo. Otra línea de hipótesis remite a la multiplicidad de espacios de socialización de los jóvenes, en los cuales tienen experiencias variadas y a veces contradictorias, se relaciona no solo con la pérdida de monopolio de la escuela en la formación de las nuevas generaciones sino con la centralidad que adquiere el espacio de relaciones con los pares, que suele cobrar predominio como instancia de regulación social por sobre las normas escolares. A lo cual se suma lo que algunos autores han señalado como la escasa capacidad de la escuela para transmitir conocimientos y valores considerados legítimos por la sociedad (Sposito, 1997) y la distancia entre las instituciones escolares y el mundo vivido por los jóvenes estudiantes de distintos sectores sociales (Magro, 2002). La modificación de las relaciones intergeneracionales en la familia y la escuela (signadas hoy por la simetría), reduce la capacidad de construcción de autoridad en los adultos que les posibilite regular las interacciones con las nuevas generaciones y entre sí (Míguez 2008, Kantarovich, Kaplan y Orce 2006). En Argentina, encontramos también modificaciones ambiguas en los sistemas institucionales de autoridad escolar implementados por las políticas y por los colectivos escolares que no han favorecido el avance hacia consensos sobre los modos adecuados de regulación normativa y prácticas educativas con rasgos democratizadores en las escuelas (Paulín 2002, Lemme 2004, Dussell 2005).

Multiplicidad de factores que atentan contra la labor de la escuela de formar para la ciudadanía impotenciando al profesorado en su rol de garantes del orden social en el aula. El imperativo de la inclusión parece generar un raro efecto de exclusión y malestar, planteando a las escuelas un dilema de difícil solución: disciplina versus contención a cualquier límite. El panorama descripto sobre el acoso escolar en el ciclo básico de la educación secundaria en Rafaela, nos advierte de la complejidad del problema y de la urgente necesidad de continuar con investigaciones en este campo que posibiliten el desarrollo y validación de programas de intervención y prevención del acoso escolar capaces de atender a la singularidad de nuestra población.

## BIBLIOGRAFÍA

Abramovay, M. (2015). Violencia en las escuelas. Hacia la inclusión de los jóvenes en la construcción colectiva de estrategias de prevención. Diálogos del SITEAL. Disponible en: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_miriam\\_abramovay.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_miriam_abramovay.pdf)

Alexander, C. S. & Becker, H. J. (1978). The use of vignettes in survey research. *Public Opinion Quarterly*, 42, 93-104. doi:10.1086/268432.

Almeida, Ana; Lisboa, Carolina y Jesus Caurcel, María. ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales?: Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Interam. j. psychol.* [online]. 2007, vol.41, n.2 [citado 2013-09-22], pp. 107-118. Disponible en: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902007000200001&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000200001&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0034.

Alonqueo, P & del Barrio, C. (2003) The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school. En A. Ross (Ed.) *A Europe of Many Cultures*. Londres: CiCe.

Batsche, G. M. (2002). Bullying. En G. G. Bear, K. M. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 171-180). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231. doi:10.1037/0022-0663.98.1.219.
- Beech J. y Marchesi A., (2008). Estar en la escuela: un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina. OEI y Fundación SM.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2009). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp.58-81). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233. doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239x.
- Boulton, M.J. (1995). Patterns of Bully Victim Problems in Mixed Race Groups of Children. *Social Development*, 4, 277-293.
- Boulton, M.J. & Smith, P.K. (1994). Bully Victim Problems in Middle-School Children - Stability, Self-Perceived Competence, Peer Perceptions and Peer Acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184x.
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., Linchuan Qiu, J., Sey, A. (2006). *Mobile Communication and Society. A Global Perspective*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Castillo Rocha C. y María Magdalena Pacheco Espejel (2006). Perfil del maltrato (*Bullying*) entre estudiantes de Secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 825-842).
- Cerezo, F. (2014). Soporte social en *bullying*. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 123-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198881>. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217030664009>.
- Cohn, A. & Canter, A. (2002). *Bullying: Facts for schools and parents*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. Extraído de [http://www.naspcenter.org/factsheets/bullying\\_fs.html](http://www.naspcenter.org/factsheets/bullying_fs.html).
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA. *Encuesta a representantes de la comunidad educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2006.
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21. doi:10.1177/014303430021001.
- Craig, W.M., Pepler, D.J., &Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21,22-36.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel - Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons - Morton, B., Molcho, M., de Mato, M.G., Overpeck, M., Due, P., et al. (2009). A Cross - National Profile of Bullying and Victimization among Adolescents in 40 Countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.

Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x.

Crick, N.R. & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347. doi:10.1037/0022-006x.66.2.337.

Crick, N.R. & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x.

Debarbieux, E.; Blaya, C. (dir.), (2001). *Violence in Schools: Ten Approaches in Europe*. Paris.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo, 2007. p.: gráf. col.; 24 cm. (Informes, estudios y documentos ; 22) Recuperado en <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>.

Del Barrio, C.; Van Der Meulen, K. y Barrios, A. Otro tipo de maltrato: “El abuso de poder entre los escolares”. *Bienestar y protección infantil*. 2002, vol. 1, nº 3, pp. 37-70.

Del Rey, R. y 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.

Del Rey, Rosario; Ortega-Ruiz, Rosario; Elipe, Paz; (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, Sin mes, 608-613.

Doll, B.; Song, S. & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. En D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 161-183). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Duschatzky S. y Corea C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Dussell, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, nº 27, pp. 1109-1121.

Espelage, D. L., Mebane, S. E. & Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. En D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Filmus, D. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de la Argentina. En UNESCO, *Violencia na escola: America Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.

Gómez-Bahillo, C. (coord.) et al. *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2006. <http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME por 10020PRELIMINAR.pdf>.

Guía de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas a la vida escolar elaborada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school - An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674. doi:10.1006/jado.2000.0351.

Kantarovich, Gabriela; Kaplan, Carina; Orce, Victoria (2006). Sociedades Contemporáneas y Violencias en la Escuela: Socialización y Subjetivación, en: Kaplan, C. (dir.), *Violencias en Plural*.

*Sociología de las Violencias en la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kochenderfer-Ladd, B. y Skinner, E. A. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278.

Krettenauer, T. y Eichler, D. (2006). Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgement and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 489-506.

Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J. & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505-517.

Lemme D. (2004) Violencia escolar: construcción de un modelo para su análisis. Maldonado, H. (Comp.) *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugarl.

McGuckin, C., Lewis, C. A. and Cummins, P.K. (2010). Experiences of School bullying, psychological well-being and stress in Northern Ireland: Data from the 2004 Young Life and Times Survey. *Irish Journal of Psychology*. Vol. 31, 53-61.

Magro V. (2002). Adolescentes como autores de si propios: cotidiano, educacao e o hip hop. *Cadernos CEDES*, nº 57, 63-75.

Mateo, Vicente Félix; Soriano Ferrer, Manuel; Godoy Mesas, Carmen. (2009). Un estudio Descriptivo sobre el Acoso y Violencia Escolar en la Educación Obligatoria. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, Abril-Sin mes, 43-51.

Magendzo, A., Toledo, M. I. & Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. ¿Cómo identificarla? ¿Cómo atenderla?* Santiago, Chile: Lom.

Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*, 45(4), 323-348.

Míguez, D. (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Mishna, F.; Scarcello, I.; Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.

Modecki, Kathryn, L. et al. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, Volume 55, Issue 5, 602-611.

Morita, Y.; Soeda, H.; Soeda, K. & Taki, M. (1999). Japan. In: Smith P.K., Morita Y., Junger - Tas J., Olweus D., Catalano R., Slee P. (Eds). *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 309 - 323). London and New York: Routledge.

Newman, R. S. & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97, 347-365. doi:10.1037/0022-0663.973.347.

Nicolaidis, S., Toda, Y. & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118. doi:10.1348/000709902158793.

Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas (2011). *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Ministerio de Educación de la Nación.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200. doi:10.1111/1467-8721.ep10772640.
- Olweus, D. & Solberg, M. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, pp. 239-268.
- Olweus, Dan (2007). Acoso Escolar, “*Bullying*”, en las escuelas: hechos e intervenciones. Ponencia coloquio: Encuentro Europeo por la Convivencia. Madrid.
- Olweus, D. & Limber, S.P. (2010). Bullying in School: Evaluating and Dissemination of the Bullying Prevention Programme. *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 80 (1), pp. 126-132.
- Oñederra, J.A. et al. *El maltrato entre iguales, Bullying en Euskadi. Educación Secundaria*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. ISEIIVEI. Enero de 2005. <http://www.isei-ivei.net>.
- Ortega, R. (Coord.), (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Septiembre, 787-804.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, año/vol. 10, número 026 COMIE Distrito Federal, México, pp. 787-804. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Rosario\\_Ortega-Ruiz/publication/28127248\\_Violencia\\_escolar\\_en\\_Nicaragua\\_Un\\_estudio\\_descriptivo\\_en\\_escuelas\\_de\\_primaria/links/0c96052f1f39b528f3000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rosario_Ortega-Ruiz/publication/28127248_Violencia_escolar_en_Nicaragua_Un_estudio_descriptivo_en_escuelas_de_primaria/links/0c96052f1f39b528f3000000.pdf).
- Ortega, R. (2006). La convivencia. Un modelo de prevención de la violencia. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Antonio Moreno González, María Paz Soler Villalobos, 2006, ISBN 84-369-4176-4, pp. 29-48.
- Ortega, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega Ruíz, R.; Del Rey R.; Sacas J. (2016). Evaluar el *bullying* y el *cyberbullying*. Validación española del EBIP – Q y del ECIP – Q. *Revista Psicología Educativa*, Vol. 22, Issue 1; 71-79.
- Ortega, R., et al. (2016). Evaluar el *bullying* y el *ciberbullying* validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla: Mergablum.
- Pareja J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, 2002.
- Paulín H. (2002). Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Revista Educar* Nº 20, México.
- Pérez, Verónica; (2011). Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de *Bullying* Físico, Verbal y Relacional en Profesores de 5º a 8º Básico. *Psykhé*, Noviembre-Sin mes, pp. 25-37.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Roman, M and Murillo, F.J (2011). *America: School bullying and academic achievement CEPAL REVIEW 104*. Recuperado en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/45332/rvi104romanmurillo.pdf>.

- Romera Félix, Eva M., Ortega Ruiz, Rosario, Del Rey Alamillo, Rosario, (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Revista online Psicothema*, 23 (Sin mes). Fecha de consulta: 10 de enero de 2017. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72722232015>> ISSN 0214-9915.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51, 421-434.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Sánchez, Virginia; Ortega, Rosario; Menesini, Ersilia. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de Psicología*, sin mes, 71-82.
- Serrano, Á. e Iborra, I. *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 2005.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12(2), 81-88.
- Slonje, R. & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. doi:10.1111/j.1467- 9450.2007.00611.x.
- Smith, P.K. et al. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K.; Pepler, D. y Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School bullying*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000).
- Sposito, M. (1997). Estudos sobre juventude e educação. *Revista Anped*, nº 5-6, 37-52.
- Sticca, F.; Ruggieri, S.; Alsaker, F.; Perren, S. Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *J. Community Appl. Soc. Psychol.* 2013, 23, 52-67.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona, España: Ediciones Ceac.
- Tello, Nelia (2005). “La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1165-1181.
- Tofi, M. y Farrington, D.P. (2008). Reintegrative Shaming Theory, Moral Emotions and Bullying. *Aggressive Behavior*, 34, pp. 352-368.
- Van Der Meulen, K. “Estructura narrativa en niños y adolescentes: relatos del maltrato entre iguales en la escuela”. *Estudios de Psicología*. 2005, vol. 26, pp. 291-313.
- Van Der Meulen, K. et al. “Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado”. *Infancia y Aprendizaje*. 2003, vol. 26, nº 1, pp. 49-62.
- Vieira, M.; Fernández, I. y Quevedo, G. “Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula”. En: E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying. An International Perspective*. Londres: David Fulton, 1989, pp. 34-52.

- Veenstra, R.; Lindenberg, S.; Oldehinkel, A.J.; De Winter, A.F.; Verhulst, F.C. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682. doi:10.1037/0012-1649.41.672.
- Vettenburg, N. (1999). Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties. General Report Council of Europe Publishing, pp. 29-60.
- Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, pp. 27-34.
- Zind, F. (1994). Sexual Harassment in Zimbabwe's Institutions of Higher Education (Research Report). *Zambezia* Vol. 21, No. 2.
- Zych, I.; Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, pp. 188-198.

## **ANEXO**

---

## Cuestionario Alumnos - Escuela Secundaria

### Presentación

- En algunas ocasiones hay chicas o chicos que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos/as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma repetida por otras personas o por un grupo. A menudo se sienten mal por esto y no lo dicen, pero lo sufren. Otras veces hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente – a veces muy malo – en el colegio: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Este es el tema que nos interesa ver con ustedes.
- Te invitamos a participar rellenando un cuestionario donde encontrarás preguntas referentes a lo que tú piensas de este tipo de situaciones. Estos datos nos servirán para mejorar el ambiente de la escuela.
- Este cuestionario es ANÓNIMO Y SECRETO por lo que te rogamos contestes con sinceridad lo que tú piensas.
- Para ello señala con un círculo las respuestas que se acerquen más a lo que piensas o sientes.
- Esto no es un test ni un examen. Todas las respuestas son válidas pues representan lo que tú piensas sobre los abusos entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú piensas o sientes, marca aquello que más se aproxima.
- Antes de rellenar el cuestionario escucha por favor atentamente las instrucciones sobre cómo hacerlo que te dará la persona que acaba de entregártelo. Si tienes alguna pregunta o no entiendes alguna palabra, o cualquier otra duda que te surja, por favor levanta la mano y la persona que está aplicando el cuestionario vendrá a solucionarla.

### MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

**¿Cómo responder este cuestionario?** Para responder este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, rodeando el número que corresponda a la respuesta de tu elección.

Por ejemplo:

<b>P.1. A continuación aparece una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole en ESCUELA a algún compañero o compañera, que no seas vos, de forma continua desde que empezó el curso. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.</b>				
	NUNCA lo que he visto en mi centro	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo que he visto en mi centro	SIEMPRE lo que he visto en mi centro
Ignorarle (evitarle o hacerle el vacío)	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4
Insultarle	1	2	3	4



## CUESTIONARIO ALUMNOS EDUCACIÓN SECUNDARIA

### A RELLENAR POR EL ENCUESTADOR

Municipio: Rafaela

Escuela N°: \_\_\_\_\_

<b>D.0 Soy un/a...</b>	
Chico	1
Chica	2

<b>D.1 Edad</b>

<b>D.2 Curso</b>	
1 <sup>er</sup> Año	2 <sup>o</sup> Año
1	2

**AHORA VAS A CONTESTAR A UNAS PREGUNTAS RELATIVAS A LO QUE OCURRE EN TU ESCUELA**

**P.1. A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole en TU ESCUELA a algún compañero o compañera, que no seas vos, DE FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.**

	NUNCA lo he visto en mi escuela	A VECES lo he visto en mi escuela	A MENUDO lo he visto en mi escuela	SIEMPRE lo he visto en mi escuela
Ignorarlo (evitarlo o hacerle el vacío)	1	2	3	4
No dejarlo participar	1	2	3	4
Insultarlo	1	2	3	4
Ponerle apodosos que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablar mal de él o ella	1	2	3	4
Esconderle cosas	1	2	3	4
Romperle cosas	1	2	3	4
Robarle cosas	1	2	3	4
Pegarlo	1	2	3	4
Amenazarlo solo para meterle miedo	1	2	3	4
Acosarlo sexualmente	1	2	3	4
Obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Amenazarlo con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

**P.2. Puede que alguna de estas situaciones estén sucediendo a un compañero o compañera, que no seas vos, a través del teléfono móvil o por medio de Internet DE FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.**

NUNCA lo he visto en mi escuela	A VECES lo he visto en mi escuela	A MENUDO lo he visto en mi escuela	SIEMPRE lo he visto en mi escuela
1	2	3	4

**P.3. A veces los profesores se sienten tratados mal por sus alumnos al ver que se ríen de ellos, les rompen cosas, le faltan el respeto, etc. Otras veces, son los alumnos los que sienten que los profesores, o un profesor, se mete con un alumno o le trata mal. Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado en TU ESCUELA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.**

	NUNCA lo he visto en mi escuela	A VECES lo he visto en mi escuela	A MENUDO lo he visto en mi escuela	SIEMPRE lo he visto en mi escuela
Un alumno o grupos de alumnos se meten con un profesor	1	2	3	4
Un profesor se mete con un alumno	1	2	3	4

**P.4. En otras ocasiones hay bandas organizadas de alumnos que se meten con otros compañeros o grupos DE FORMA CONTINUADA. Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado en TU ESCUELA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.**

	NUNCA lo he visto en mi escuela	A VECES lo he visto en mi escuela	A MENUDO lo he visto en mi escuela	SIEMPRE lo he visto en mi escuela
Bandas de alumnos que se meten con un chico o chica	1	2	3	4
Bandas de alumnos se meten con grupos de alumnos	1	2	3	4
Bandas de alumnos se meten con bandas	1	2	3	4
Bandas que vienen de fuera se meten con alumnos	1	2	3	4

**LAS PRÓXIMAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO ESTÁN RELACIONADAS CON LO QUE TÚ SIENTES O PIENSAS.**

**P.5. Se puede sentir miedo por muchos motivos. ¿Has sentido miedo al venir a la escuela en este curso? Rodea con un círculo lo que tú pienses.**

Nunca	1
Alguna vez	2
A menudo, más de tres o cuatro veces	3
Casi todos los días	4

**P.6. En relación con lo que has contestado en la pregunta anterior, SI HAS SENTIDO MIEDO ALGUNA VEZ, ¿cuáles son las causas principales de ese miedo? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.**

No siento miedo	1,
Algún profesor o profesora	2,
Uno o varios compañeros	3,
El trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas, no haber hecho los trabajos	4,
Una escuela nueva con gente diferente	5,
Por otras causas	6,

**P.7. ¿Cómo te llevas con tus compañeros? Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que tú pienses.**

Me llevo bien y tengo muchos amigos o amigas	1
Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial	2
Me llevo bien con dos o tres amigos	3
No tengo casi amigos o amigas	4

**P.8. ¿Cómo te sientes tratado por tus profesores o profesoras? Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que tú pienses.**

Muy bien	1
Normal. Bien	2
En general bien, pero mal con algún profesor/a	3
Mal	4
Muy mal	5

<b>P.9. ¿Cuáles son las principales causas de que te sientas así con tus profesores? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.</b>	
Me tratan bien	1,
Me exigen demasiado	2,
Me etiquetan (me tienen manía)	3,
Me ridiculizan	4,
Me insultan	5,
Me agreden físicamente	6,
Otras causas	7,

**ESTA PREGUNTA SE REFIERE A CÓMO TE SIENTES TÚ TRATADO POR TUS  
COMPAÑEROS**

<b>P.10. ¿Cómo eres tratado por tus compañeros CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.</b>				
	<b>NUNCA me ocurre</b>	<b>A VECES me ocurre</b>	<b>A MENUDO me ocurre</b>	<b>SIEMPRE me ocurre</b>
Me ignoran (me evitan o me hacen vacío)	1	2	3	4
No me dejan participar	1	2	3	4
Me insultan	1	2	3	4
Me ponen apodosos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de mí	1	2	3	4
Me esconden cosas	1	2	3	4
Me rompen cosas	1	2	3	4
Me roban cosas	1	2	3	4
Me pegan	1	2	3	4
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4
Me acosan sexualmente	1	2	3	4
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

<b>P.11. Algunas de las situaciones anteriores me suceden a través de teléfono móvil o por medio de Internet CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.</b>			
<b>NUNCA me ocurre</b>	<b>A VECES me ocurre</b>	<b>A MENUDO me ocurre</b>	<b>SIEMPRE me ocurre</b>
1	2	3	4

**AHORA NOS GUSTARÍA SABER DÓNDE ESTÁ LA PERSONA QUE SE METE CONTIGO.**

**P.12. ¿De qué curso es quién se mete contigo CONTINUAMENTE cuando ocurre lo siguiente, DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas en cada línea lo que tú piensas.**

	NO SE METEN CONMIGO	DE MI CLASE	NO ESTÁ EN MI CLASE PERO ES DE MI CURSO	DE OTRO CURSO SUPERIOR AL MÍO	DE OTRO CURSO INFERIOR AL MÍO	PERSONAS AJENAS AL CENTRO
Me ignoran (me evitan o me hacen vacío)	1	2	3	4	5	6
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6
Me insultan	1	2	3	4	5	6
Me ponen apodos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6
Hablan mal de mí	1	2	3	4	5	6
Me esconden cosas	1	2	3	4	5	6
Me rompen cosas	1	2	3	4	5	6
Me roban cosas	1	2	3	4	5	6
Me pegan	1	2	3	4	5	6
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6
Me acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1	2	3	4	5	6
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4	5	6

**P.13. ¿Quién o quiénes se mete/n contigo CONTINUAMENE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.**

	No se meten conmigo	Un chico	Unos chicos	Una chica	Unas chicas	Chicos y chicas	Todo el mundo
Me ignora/n (me evita/n o me hace/n el vacío)	1	2	3	4	5	6	7
No me deja/n participar	1	2	3	4	5	6	7
Me insulta/n	1	2	3	4	5	6	7
Me pone/n apodos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7
Habla/n mal de mí	1	2	3	4	5	6	7
Me esconde/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me rompe/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me roba/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me pega/n	1	2	3	4	5	6	7
Me amenaza/n solo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6	7
Me acosa/n sexualmente	1	2	3	4	5	6	7
Me obliga/n a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
Me amenaza/n con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7

**ESTA PREGUNTA ESTÁ RELACIONADA CON EL LUGAR DONDE SE METEN CONTIGO.**

**P.14. ¿En qué lugares del colegio se meten contigo CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas en cada línea.**

	No se meten conmigo	En el patio	En los baños	En los pasillos	En la clase sin profesor/a	En la clase con el profesor/a	En el comedor	En la salida del colegio	En cualquier sitio	Fuera del colegio aunque son alumnos del colegio	Fuera del colegio por persona ajena al colegio
Me ignoran (me pasan o me hacen vacío)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me insultan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Hablar mal de él o ella	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me esconden cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me roban cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme las zapatillas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

**ESTAS PREGUNTAS SE REFIEREN A CON QUIÉN HABLAS Y QUIÉN INTERVIENE CUANDO SE METEN CONTIGO**

**P.15. ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa? Rodea con uno o varios círculos lo que tú pienses.**

No se meten conmigo	
Con mis amigos o amigas	
Con mi familia	
Con algún compañero/a	
Con los profesores	
Con el orientador/a	
Con servicios de ayuda (Unidad de mediación, alumnos ayudantes, etc)	
Con otros	
Con nadie	

<b>P.16. ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto? Rodea con uno o varios círculos lo que tú pienses.</b>	
No se meten conmigo	1,
Algún amigo o amiga	2,
Algunos chicos o chicas	3,
Un profesor o profesora	4,
Alguna madre o padre	5,
Algún otro adulto	6,
No interviene nadie	7,

**AHORA NOS GUSTARÍA SABER SI TÚ TE HAS METIDO CON ALGÚN COMPAÑERO.**

<b>P.17. ¿Cuánto y en qué forma te metes con algún compañero CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.</b>				
	Nunca lo hago	A veces lo hago	A menudo lo hago	Siempre lo hago
Le ignoro (le evito o le hago vacío)	1	2	3	4
No le dejo participar	1	2	3	4
Le insulto	1	2	3	4
Le pongo apodos que le ofenden o ridiculicen	1	2	3	4
Hablo mal de él o ella	1	2	3	4
Le escondo cosas	1	2	3	4
Le rompo cosas	1	2	3	4
Le robo cosas	1	2	3	4
Le pego	1	2	3	4
Le amenazo solo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acoso sexualmente	1	2	3	4
Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (pedirle dinero, pedirle que me haga las tareas, pedirle que me dé las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Le amenazo con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

<b>P.18. ¿Te metes con alguien CONTINUAMENTE por medio de teléfono móvil o Internet?</b>			
NUNCA lo hago	A MENUDO lo hago	A VECES lo hago	SIEMPRE lo hago
1	2	3	4

<b>P.19. Cuando tú te metes con alguien CONTINUAMENTE ¿qué hacen tus compañeros? Rodea con un círculo lo que tú pienses.</b>	
No me meto con nadie	1
Nada	2
Me rechazan, no les gusta	3
Me animan, me ayudan	4

<b>P.20. ¿Tú qué haces cuando se meten CONTINUAMENTE con un compañero o compañera? Rodea con un círculo lo que tú pienses.</b>	
Me meto para cortar la situación si es mi amigo	1
Me meto para cortar la situación, aunque no sea mi amigo	2
Informo a algún adulto (profesor, familiar, otros)	3
No hago nada, aunque creo que debería hacerlo	4
No hago nada, no es mi problema	5
Me meto con él, lo mismo que el grupo	6

<b>P.21. ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para meterte con alguien CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO? Rodea con un círculo lo que tú pienses.</b>	
No me he metido con nadie	1
Una o dos veces	2
Algunas veces	3
Casi todos los días	4

<b>P.22. ¿Qué hacen los profesores ante situaciones de este tipo? Rodea con un círculo lo que tú pienses.</b>	
No sé lo que hacen	1
No hacen nada porque no se enteran	2
Algunos intervienen para cortarlo	3
Castigan a los que agreden	4
Aunque lo saben, no hacen nada	5

## Cuestionario Tutores Escuela Secundaria – Presentación

En algunas ocasiones hay chicos o chicas que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos/as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma repetida por otra persona o por un grupo. A menudo se sienten mal por esto y no lo dicen, pero lo sufren. Otras veces hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente –a veces muy malo- en el colegio: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Este es el tema que nos interesa ver contigo, es decir tu opinión, las medidas que utilizas ante los conflictos entre alumnos, conflictos profesor-alumnos y viceversa, las medidas preventivas, etc.

Con el fin de obtener mayor información sobre el tema te invitamos a completar el presente cuestionario. Se te va a invitar a que algunas preguntas las contestes como tutor y otras como profesor de aula. Para ello te pedimos que leas los enunciados atentamente.

Te rogamos que este cuestionario lo contestes con sinceridad. Para ello marca con un círculo las respuestas que se acerquen más a lo que sucede en tu centro. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que sucede en tu centro circula aquello que más se aproxime.

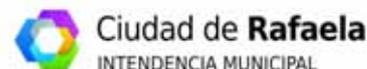
Si tienes alguna pregunta remítela al encuestador.

### MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

**¿Cómo responder a este Cuestionario?** Para responder a este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, rodeando el número que corresponda a la respuesta de tu elección.

Por ejemplo:

<b>P.1. Valora la importancia que consideras que tienen los siguientes problemas en el funcionamiento de tu escuela de 1 a 4. Rodea una respuesta en cada línea.</b>				
	Poco Importante	Algo Importante	Importante	Muy Importante
La falta de recursos humanos y materiales	1	2	3	4
La inestabilidad del plantel	1	2	3	4
Los problemas de aprendizaje del alumnado	1	2	3	4
Conflictos y agresiones entre alumnos.	1	2	3	4
Falta de participación de las familias	1	2	3	4
La comunicación y la relación entre el profesorado	1	2	3	4



## CUESTIONARIO TUTORES ESCUELA SECUNDARIA

### A RELLENAR POR EL ENCUESTADOR

**Municipio: Rafaela**

**Escuela N°:** \_\_\_\_\_

<b>P.1. Valora la importancia que consideras que tienen los siguientes problemas en el funcionamiento de tu escuela de 1 a 4. Rodea una respuesta en cada línea.</b>				
	<b>Poco Importante</b>	<b>Algo Importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muy Importante</b>
La falta de recursos humanos y materiales	1	2	3	4
La inestabilidad del plantel	1	2	3	4
Los problemas de aprendizaje del alumnado	1	2	3	4
Conflictos y agresiones entre alumnos.	1	2	3	4
Falta de participación de las familias	1	2	3	4
La comunicación y la relación entre el profesorado	1	2	3	4

<b>P.2. Valora de 1 a 4 la importancia de este tipo de conflictos para la convivencia en una escuela. Rodea una respuesta en cada línea.</b>				
	<b>Poco Importante</b>	<b>Algo Importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muy Importante</b>
Alumnos que no permiten que se imparta clases.	1	2	3	4
Abusos entre alumnos	1	2	3	4
Malas maneras y agresiones de alumnos hacia profesores.	1	2	3	4
Vandalismo y destrozo de objetos y material.	1	2	3	4
Ausentismo	1	2	3	4
Malas maneras y agresiones de profesores hacia alumnos.	1	2	3	4

**P.3.** Como profesor desde que comenzó el curso ¿con qué frecuencia consideras que se ha dado en alguno de tus alumnos los siguientes conflictos en tus clases? *Rodea una respuesta en cada línea.*

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Siempre ocurre
Es habitualmente ignorado/a	1	2	3	4
Le impiden frecuentemente participar	1	2	3	4
Es insultado/a	1	2	3	4
Le ponen apodosos que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de él o ella	1	2	3	4
Le esconden sus cosas	1	2	3	4
Le rompen sus cosas	1	2	3	4
Le roban sus cosas	1	2	3	4
Le pegan	1	2	3	4
Le amenazan solo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acosan sexualmente	1	2	3	4
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacer las tareas, pedirle las zapatillas, etc.)	1	2	3	4
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

**P.4.** Desde tu posición de Profesor Tutor que nos permite obtener una visión global de tu escuela, ¿con qué frecuencia consideras que se dan los siguientes conflictos entre alumnos desde que comenzó el curso? *Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.*

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Siempre ocurre
Es habitualmente ignorado/a	1	2	3	4
Le impiden frecuentemente participar	1	2	3	4
Es insultado/a	1	2	3	4
Le ponen apodosos que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de él o ella	1	2	3	4
Le esconden sus cosas	1	2	3	4
Le rompen sus cosas	1	2	3	4
Le roban sus cosas	1	2	3	4
Le pegan	1	2	3	4
Le amenazan solo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acosan sexualmente	1	2	3	4
Le obligan a hacer cosas que no quieren con amenazas (traer dinero, hacer las tareas, pediré las zapatillas, etc)	1	2	3	4
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

**P.5.** Como profesor o tutor en los grupos que impartes clases ¿cómo actúas cada vez que se produce alguno de estos conflictos a algún alumno o alumna desde que comenzó el curso?  
*Rodea con un círculo o varios en cada línea la o las medidas que lleves a cabo.*

MEDIDAS	Ignora el hecho	Echó de clase a los implicados	Habló a solas con el alumno/s	Cambio de sitio al alumno o alumna	Hablo sobre el tema en clases	Hablo con la familia	Redacto un parte	Lo derivo al departamento de orientación	Lo comunico al director para sanción inmediata	Lo propongo para expediente en el consejo escolar	Lo denuncio en el juzgado
CONFLICTOS											
Es habitualmente ignorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le impiden frecuentemente participar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Es insultado/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le ponen apodosos que le ofende o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Hablan mal de él o de ella	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le esconden sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le roban sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le amenazan solo para meterle miedo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirles las zapatillas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

**P.6.** Desde tu conocimiento como tutor cuando algún alumno o alumna, se encuentra, **DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO**, en algunas de estas situaciones ¿cuáles son las medidas que más habituales que se adoptan en tu escuela? *Rodea con un círculo o varios en cada línea la o las medidas que lleves a cabo.*

MEDIDAS	Reestructurar los grupos	Hablar con los alumnos	Tratar el tema en tutoría	Hablar con la familia	Derivar al dpto. de orientación	Recurrir al apoyo de expertos sociales externos	Comunicar a la dirección para sanción inmediata	Proponer para expediente en el consejo escolar	Llamar a la policía	Denunciar en el juzgado
CONFLICTOS										
Es habitualmente ignorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le impiden frecuentemente participar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es insultado/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le ponen apodos que le ofende o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hablan mal de él o de ella	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le esconden sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le roban sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le amenazan solo para meterles miedo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirles las zapatillas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**P.7.** Cuando el alumno sufre alguno de estos conflictos DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO ¿dónde se da? Rodea con un círculo o varios en cada línea la o las medidas que llesves a cabo.

UBICACIÓN	En el patio	En los baños	En los pasillos	En la clase	En el comedor	En la salida de la escuela	En cualquier sitio	Fuera de la escuela con alumnos de la misma	Fuera de la escuela con personas ajenas
CONFLICTOS									
Es habitualmente ignorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le impiden frecuentemente participar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Es insultado/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le ponen apodos que le ofende o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Hablan mal de él o de ella	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le esconden sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le roban sus cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le amenazan solo para meterles miedo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirles las zapatillas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**P.8.** Hasta qué punto consideras que los profesores y adultos se enteran de los conflictos y abusos entre alumnos DESDE QUE COMENZO EL CURSO. Rodea con un círculo lo que tú consideras.

Nunca se enteran	1
A veces se enteran	2
A menudo se enteran	3
Siempre que sucede se enteran	4

**P.9.** Valora de 1 a 4 la importancia que consideras que tienen las siguientes causas en las conductas del alumno agresor.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Aumento de la intolerancia en la sociedad	1	2	3	4
Falta de disciplina escolar	1	2	3	4
Características de la personalidad del alumno	1	2	3	4
Problemas Familiares	1	2	3	4
Contexto Social	1	2	3	4
La ampliación de la edad de escolarización	1	2	3	4
Tipo de organización y clima del centro	1	2	3	4

**P.10.** Valora de 1 a 4 la importancia que consideras que tienen las siguientes causas como factores que explican porque un alumno es agredido de forma continuada.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Características de la personalidad del alumno (falta de autoestima, inseguridad, etc.)	1	2	3	4
Características físicas	1	2	3	4
Características psicológicas (deficiencia intelectual, etc.)	1	2	3	4
Falta de amigos	1	2	3	4
Características familiares	1	2	3	4
Ser diferentes por razones culturales, sociales y religiosas.	1	2	3	4
Búsqueda de popularidad en el grupo.	1	2	3	4

**P.11.** En tu escuela DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO ¿se han dado las agresiones siguientes por parte del alumnado hacia el profesorado? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Siempre ocurre
Agresión física directa	1	2	3	4
Insultos	1	2	3	4
Destrozos de materiales	1	2	3	4
Intimidación con amenazas	1	2	3	4
Sembrar rumores dañinos	1	2	3	4
Robos	1	2	3	4

**P.12.** Como profesor de aula evalúa de 1 a 4 la frecuencia con la que has actuado con los alumnos al producirse algún conflicto DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
De forma indulgente	1	2	3	4
Fomentando su participación	1	2	3	4
Concediéndoles responsabilidad	1	2	3	4
De forma autoritaria	1	2	3	4
De forma pasiva	1	2	3	4

**P.13.** En tu escuela DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO ¿se han dado las agresiones siguientes por parte de algún profesor a algún alumno? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Siempre ocurre
Agresión física directa	1	2	3	4
Insultos	1	2	3	4
Destrozo de materiales	1	2	3	4
Intimidación con amenazas	1	2	3	4
Sembrar rumores dañinos	1	2	3	4
Tener manía / Tomar de punto	1	2	3	4
Ridiculizar	1	2	3	4

**P.14. DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO.** *Rodea con un círculo en cada línea el número de veces que se han llevado a cabo en tu escuela las siguientes actuaciones.*

	Ninguna vez	1-3 veces	4-6	7-10	11-20	+ de 22
	1	2	3	4	5	6
Sanciones directas por la dirección	1	2	3	4	5	6
Expulsiones tramitadas por Consejo Escolar	1	2	3	4	5	6
Denuncias a la policía	1	2	3	4	5	6
Cambio de colegio	1	2	3	4	5	6

**P.15.** En tu opinión, los conflictos de las instituciones escolares en los tres últimos años. *Rodea con un círculo tu opinión*

Se han mantenido igual	1
Han aumentado ligeramente	2
Han aumentado drásticamente	3
Han disminuido ligeramente	4
Han disminuido drásticamente	5

**P.16.** *¿Qué actividad o actividades de prevención se desarrollan en tu escuela? Rodea con uno o varios círculos aquellas que se llevan a cabo en tu escuela.*

Sensibilizar a los profesores acerca de las características personales del alumnado	1
Incluir diversos programas en torno al tema de la convivencia	2
Trabajar en tutoría programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.	3
Trabajar y debatir en clases las normas del Reglamento Interno del Centro	4
Favorecer una metodología más participativa	5
Realizar otro tipo de actividades de prevención	6
No realizar actividades de ese tipo	7

**P.17.** *¿Qué sugerencias aportas para prevenir y resolver este tipo de situaciones tanto entre alumnos como entre profesores y alumnos?*

--

**P.18.** *¿Dígame cuál cree usted que es el status social que representa mejor el centro en el que trabaja, según el nivel socioeconómico de los padres de los alumnos que estudian en esta escuela? Rodea con un círculo tu opinión.*

Alta	1
Media-Alta	2
Media-Media	3
Media-Baja	4
Baja	5
No Sabe	6
No Contesta	7

**P.19. Sexo del Profesor Tutor**

Hombre	1
Mujer	2

**P.20. Edad del Profesor**

--