



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

## **Trabajo fin de máster**

Estudio del acoso entre iguales. Desarrollo de un programa preventivo basado en la mediación entre iguales y la meditación, en el Centro Educativo Cedes (Albacete)

**Presentado por: María Teresa Ejido López**  
**Línea de investigación: Teoría y métodos educativos.**  
**Psicología de la educación.**  
**Directora: Beatriz Madrid Martínez**

**Lugar: Albacete**  
**Fecha: 11-12-2012**

**Resumen:**

El presente trabajo recoge una revisión teórica sobre la problemática del bullying y algunos de los estudios más destacados, así como los programas puestos en marcha para el tratamiento y la prevención del acoso escolar. Se estudió la incidencia del bullying en el Colegio CEDES, de Albacete, el diagnóstico se elaboró sobre una muestra de 102 alumnos de los diferentes cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y los datos fueron recogidos a través del cuestionario PRECONCIMEI. Los resultados del diagnóstico indicaron que en el Centro Educativo CEDES, un 68% de los alumnos afirmaron no haber sufrido acoso escolar nunca, un 24% pocas veces, y un 5% todos los días, junto con un 3% que indicaban sufrirlo todos los días, los datos también pusieron de manifiesto que la edad era un factor de protección. En relación a los espacios en los que son más frecuentes las agresiones, destacaba como zona más conflictiva, el aula cuando no se encontraba el profesor con un 30% y el patio a pesar de ser vigilado por algún profesor con un 17%. Los datos obtenidos van en la misma línea que otros estudios realizados a nivel nacional (Defensor del Pueblo (2000), Informe Cisneros X (2006), Informe sobre violencia entre compañeros. Centro Reina Sofía (2005)). Teniendo en cuenta los resultados diseñamos el “Programa Baobab” para tratamiento del acoso escolar. Este programa propone en primer lugar, la puesta en marcha de un proyecto comunitario de centro para la prevención del acoso escolar (Aviles, J.M. 2003), y una vez que el alumno ha dejado de ser acosado, se plantea desarrollar un programa grupal de tratamiento de las consecuencias del bullying, basado en mindfulness, el Método de la Doctora Oaklander (2009), la pedagogía existencial, y el uso de metáforas y relatos según el método Bernardo Ortín (2007).

**Palabras clave:**

Acoso escolar, bullying, programa tratamiento bullying, mindfulness, gestalt, metáforas, acosador, maltrato, víctima, agresor, hostigamiento, insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica, agresión física, exclusión social, abuso.

**Abstract:**

This paper presents a theoretical review on the problem of bullying and some of the most prominent studies and programs launched for the treatment and prevention of bullying. We studied the incidence of bullying in the school CEDES, Albacete, the diagnosis was made on a sample of 102 students of different courses of compulsory secondary education, and data were collected through the questionnaire PRECONCIMEI. Diagnostic results indicated that school CEDES, 68% of students said they had not bullied never, 24% rarely, and 5% each day, along with a 3% indicating suffer all days, the data also showed that age was a protective factor. In relation to the spaces in which the attacks are more frequent, more contentious area stood out as the classroom when the teacher was not at 30% and the yard despite being watched by a teacher with 17%. The data obtained are in line with other national studies nacional (Defensor del Pueblo (2000), Informe Cisneros X (2006), Informe sobre violencia entre compañeros. Centro Reina Sofía (2005)). Given the results we designed the "Baobab Program" for treatment of bullying. This program offers first, the implementation of a community-based center for the prevention of bullying (Aviles, JM 2003), and once the student is no longer harassed, is proposed to develop a program of treatment group of the consequences of bullying, based on mindfulness, the method of Dr. Oaklander (2009), existential pedagogy, and the use of metaphors and stories by the method Ortín Bernardo (2007).

**Keys words:**

Bullying, bullying, bullying treatment program, mindfulness, Gestalt, metaphors, harassing, abuse, victim, offender, harassment, verbal abuse, social rejection, psychological intimidation, physical assault, social exclusion, abuse.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Resumen.....   | 2  |
| 1. Introducción .....                                      | 5  |
| 2. Planteamiento del problema .....                        | 10 |
| 2.1. Objetivos .....                                       | 10 |
| 2.2. Fundamentación metodológica .....                     | 11 |
| 2.3. Justificación de la bibliografía Desarrollo .....     | 12 |
| 3. Desarrollo .....  | 12 |
| 3.1. Revisión bibliográfica y fundamentación teórica ..... | 12 |
| 3.1.1. Que se entiende por bullying .....                  | 12 |
| 3.1.2. Incidencia del problema en las aulas .....          | 13 |
| 3.1.3 Consecuencias del bullying en el alumnado .....      | 16 |
| 3.1.4. Programas que se llevan a cabo .....                | 18 |
| 3.2. Materiales y métodos .....                            | 25 |
| 3.2.1. Participantes: Muestra .....                        | 25 |
| 3.2.2. Instrumentos empleados .....                        | 26 |
| 3.2.3. Variables de medida .....                           | 27 |
| 3.2.4. Procedimiento de recogida de datos .....            | 27 |
| 3.3. Resultados y análisis .....                           | 29 |
| 3.4. Discusión .....                                       | 33 |
| 4. Propuesta práctica .....                                | 34 |
| 5. Conclusiones .....                                      | 40 |
| 6. Líneas de investigación futura .....                    | 41 |
| 7. Bibliografía .....                                      | 42 |
| 7.1. Referencias bibliográficas.....                       | 42 |
| 7.2. Bibliografía complementaria .....                     | 45 |
| Anexos .....   | 47 |
| Anexo I .....  | 47 |
| Anexo II .....   | 55 |
| Anexo III .....  | 58 |

## **1. Introducción.**

Uno de los problemas que más atención está demandando dentro de la comunidad educativa es la incidencia de comportamientos agresivos entre iguales. Podemos considerar que aproximadamente desde finales de los 70, la investigación y la preocupación pública sobre el problema del bullying ha pasado, de aquellas primeras experiencias escandinavas, a estar en un plano internacional, y este interés no deja de extenderse.

Un hito a destacar puso de manifiesto la importancia de esta problemática a nivel internacional en 1982, cuando dos adolescentes se suicidaron en Noruega, y según el servicio de salud de las dos respectivas comunidades, la causa fue una situación de acoso grave y prolongado. En España al igual que en países como Noruega, Irlanda y Suecia, la alarma social saltó tras el suicidio de un adolescente, Jokin Ceberio, en Hondarribia en el País Vasco en septiembre de 2004.

El Noruego Dan Olweus es el exponente más reconocido en materia de acoso escolar. Fue el primer autor que empleó el término bullying y el pionero en investigar el acoso escolar: Elaboró un cuestionario (Abusón/Víctima) y además propuso el programa de intervención más extendido en Europa. Su definición de bullying es la más aceptada y generalizada en la actualidad: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima, cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Hay que insistir en que no se emplean los términos “acoso” o “agresión intimidatoria” cuando dos alumnos de edad y fuerza similares riñen o se pelean. Para poder usar esos términos debe existir un desequilibrio de fuerzas” (Olweus, 1998, p.25-26)

Partiendo de esta definición, otros autores como Clémence han ampliado el concepto incluyendo la conducta de la víctima. Así, según este autor, se habla de bullying para referirse a la situación de violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo, dirigida contra otro individuo del grupo, quien no es capaz de defenderse (Clémence, 2001). En este concepto de bullying no se contempla la exclusión social como tal, aunque las consecuencias que provoca este factor en la víctima son similares a los producidos por otros factores tales como las agresiones verbales o las físicas (Avilés, 2006). De este modo, se puede decir que es un factor de riesgo en la prevalencia del bullying, por ello muchos autores como Avilés (2006),

añaden al acoso entre iguales el elemento de exclusión social, dando al término un sentido más acorde con la realidad de este proceso.

En 1983 Dan Olweus realizó el primer trabajo sistemático que suele citarse. Un estudio nacional en Noruega, considerado uno de los trabajos más amplios que se han realizado hasta ahora. Se calcula que la participación real fue de un 85% aproximadamente. Se analizaron 715 escuelas, conformando la muestra 130.000 alumnos noruegos entre 8 y 16 años. En dicho estudio se concluyó que el 15% de los alumnos participaban de acciones intimidatorias (el 9% como víctimas, el 7% como agresores, y el 1,6% habían participado como agresores y como víctimas). También constató que la edad era un factor de protección, es decir a medida que aumentaba la edad y el curso los alumnos que afirmaban ser víctimas de acoso escolar decrecían.

Olweus en 1983 inició otros dos estudios, uno a gran escala en Suecia (1983-1984) en el que se analizaron 60 escuelas de las tres comunidades suecas de Goteborg, Malmo y Vasteras (17.000 chicos y chicas). Y otro estudio intensivo en Bergen de 1985 (citado en el II Informe del defensor del pueblo 2007), en que se analizaron 4 cohortes de 2.500 chicos y chicas de 4º y 7º curso, 400 profesores y 1.000 padres.

A finales de la década de los 80 y principios de los 90, países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania, Italia, Canadá, y España, comenzaron a investigar y tratar el acoso entre escolares, dando lugar a muchos trabajos en los que se estudiaba el comportamiento del bullying. A continuación presentamos algunos de ellos.

En Inglaterra, Peter Smith dirigió una investigación en la que participaron un total de 6.758 alumnos y alumnas de 24 escuelas del área de Sheffield. En base a los resultados obtenidos, se concluyó que el 10% de los alumnos manifestaban haber sido agredidos alguna vez y el 6% de los estudiantes manifestaron haber agredido alguna vez (Whitney y Smith, 1993). Para este trabajo se utilizó el cuestionario abusón/víctima diseñado por Olweus (1983).

En Estados Unidos, Perry, Kusel y Perry (1988) estudiaron una muestra de 165 compuesta por alumnos de entre 13 y 15 años. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que el 10% eran víctimas de bullying. Diez años más tarde, Kaufman, Chen, Choy, Chandler, Chapman, Rand y Ringel (1998) realizaron un trabajo con alumnos de entre 6º y 12º curso y llegaron a la conclusión de que el 8% de la muestra, eran víctimas

de bullying. En el año 2001, Nansel, Overpeck, Pilla, June, Simons-Morton y Scheidt, estudiaron una muestra compuesta por 15.686 estudiantes de ente 6º y 10º curso. Los resultados permitieron situar al 13% como agresores y al 10,9% como víctimas.

En Alemania existen dos factores que nos impiden compara los datos de sus publicaciones con el resto de Europa. Por un lado, los estudios relativos al acoso entre iguales se suelen realizar incluidos en las investigaciones referentes a la violencia juvenil. Y por otro, no existen estudios a nivel nacional, debido a la estructura federal del país, ya que las competencias corresponden a cada una de las federaciones alemanas. Según el estudio de Violencia Escolar de Nurembergen de 1994 (citado en el II Informe del defensor del pueblo 2007), los insultos representan la acción violenta más común entre los jóvenes (83% de chicos y 74% de chicas), lo que coincide con otros estudios alemanes (Funk, 1997) . Mentir acerca de los compañeros, las peleas, el vandalismo y los insultos a los profesores también son acciones frecuentes (el 49% y 32% de chicos, y entre el 32% y 16% de chicas). En cuanto a las víctimas el 5,8% de las chicas declaraban haber sido pegadas o haber sido objeto de acoso sexual frente al 3,7% de los chicos.

En Italia el primer estudio fue llevado a cabo por Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (1996), en escuelas del centro y el sur de Italia. Estudiaron un total de 17 escuelas de primaria y secundaria con una muestra total de 1.379 menores de 8 a 14 años. Al igual que en muchos países europeos como Inglaterra, en el Estudio citado anteriormente de Peter Smith en 1993, se utilizó una adaptación del cuestionario elaborado por Olweus (1993) y de Whitney y Smith (1993).

En Holanda, se realizó un estudio con una muestra de 800 personas de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (Junger, 1990). Los resultados que se obtuvieron indicaron que el 13% de la muestra eran víctimas de bullying. Unos años más tarde Mooij realizó dos estudios de gran relevancia. El primero de esos estudios (Mooij, 1992), se desarrolló con alumnos de entre 7 y 8 años. Los resultados que se obtuvieron indicaron que, en primaria de una muestra de 1.065 niños, el 8% aparecían como víctimas, mientras que en secundaria, de una muestra poblacional de 1.055 niños, el 2% aparecían como víctimas de bullying. En su segundo estudio (Mooij, 1994), los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que en una muestra de 1.998 estudiantes de 15-16 años el 7% eran agresores y el 8% eran víctimas.

En Canadá, Ziegler y Rosenstein-Maner (1991) estudiaron una muestra de 211 alumnos con edades de entre 11 y 15 años, indicando los resultados que el 15% aparecían como agresores y el 8% como víctimas. En esta misma línea, en el trabajo desarrollado por Bentley y Li, (1995) se estudió una muestra compuesta por 379 alumnos de entre 8 y 12 años, encontrándose que había un 11,6% identificados como agresores y un 21,3% calificables como víctimas.

El Estudio sobre conductas saludables de los jóvenes escolarizados o Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), es un proyecto que dirigió la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2004. En el desarrollo de este trabajo han participado más de 40 países occidentales. El objetivo que se plantean con este estudio es tener una visión global de los estilos de vida de los adolescentes para así poder contar con herramientas que permitan establecer debates sobre cómo fomentar la promoción de la salud en este grupo poblacional. Por este motivo, se realiza una recogida de datos cada cuatro años.

Concretamente, en el año 2004, el HBSC realizó un estudio sobre el maltrato entre iguales dentro de la escuela. Dicho maltrato se relacionó con distintas variables. Para la recogida de datos se empleó un cuestionario en el que se preguntaba, a los alumnos y alumnas, por la frecuencia con la que habían sufrido episodios de maltrato por parte de sus iguales, y a su vez, la frecuencia con que participaban en episodios de maltrato a otros compañeros, en los últimos dos meses. Los datos de niños de 15 años que informó sufrir acoso escolar en diferentes países es muy elevado encontrándose el porcentaje más alto en Lituania (63%) y el más bajo en Suecia (12%).

En España existen numerosos estudios sobre el acoso escolar, pero solamente tres de ellos fueron realizados a nivel nacional. A continuación paso a describir algunos de los estudios más destacados a nivel nacional.

El estudio más conocido en España es sin duda, el Primer informe del Defensor del Pueblo-UNICEF se realizó en 1999. Este estudio se llevó a cabo con 3.000 alumnos y alumnas de enseñanza secundaria. Se analizaron 300 centros públicos y privados de las diferentes Comunidades Autónomas y, además de al alumnado, se pasó un cuestionario a padres y madres, profesorado y directores. Los datos indicaron que cuando se analizaba la información proporcionada por los alumnos, como víctimas o agresores, había un número superior de encuestados que declaraban ser autores de



agresiones verbales, exclusión social y agresión directa (conducta de pegar) en comparación con el número de alumnos que informaba haber sufrido esas agresiones.

En 2005, el Centro Reina Sofía, puso en marcha un estudio denominado “Violencia entre compañeros en la escuela” realizado por Ángela Serrano e Isabel Iborra (2005). El objetivo de este estudio fue comparar los resultados publicados en el Primer Informe del Defensor del Pueblo en el año 2000. Para este estudio se utilizó una muestra compuesta por 800 adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 16 años, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, de todo el territorio español. Para la recogida de información se empleó una encuesta de elaboración propia. Dicha encuesta se realizó a través de entrevista telefónica asistida por ordenador (CATI14). Se utilizó un cuestionario estructurado compuesto por 32 preguntas. Las preguntas se dividían en tres secciones: testigo, víctima y agresor. Obtener la información de este modo permitió analizar las percepciones que los tres tipos de protagonistas tenían de este problema. Con relación a los espectadores, los datos indicaron que el 75% de los escolares había sido testigo de agresiones en su centro escolar. Por su parte, de las víctimas, el 14,5% de los entrevistados informaban ser víctima de agresiones en el centro escolar. Finalmente, respecto a los agresores, el 7,6% de los escolares entrevistados se auto reconoció como agresores de sus compañeros.

También en el año 2005, se realizó el Estudio Cisneros VII sobre “Violencia y Acoso Escolar”. Los datos se recogieron mediante encuesta en la Comunidad de Madrid. La muestra estudiada estuvo compuesta por 4600 alumnos, desde 2º de primaria hasta 2º de Bachiller. Los resultados mostraron que un 39 % de los alumnos entre 2º de Primaria y 2º de Bachiller, se veían expuestos a algún tipo de violencia dentro de su entorno escolar. Un 24 % de los alumnos se encontraban en una situación técnica de Acoso escolar o Acoso Psicológico en la escuela. Cuando se analizaron los datos teniendo en cuenta el sexo, se encontró que la tasa de acoso escolar era de 26,8 % para los niños y de 21,1 % para las niñas. Por su parte, teniendo en cuenta la edad, del grupo de niños que eran víctimas de acoso escolar, el porcentaje tendía a subir con la edad, mientras que en el caso de las niñas, eran más frecuentemente acosadas que los niños tan solo en 3º,4º, 6º de primaria y 1º de la ESO.

El Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directiv, (LIEIDDI) en 2007, publicó el Informe Cisneros X. Informe: “Acoso y Violencia Escolar en España”, realizado por Piñuel y Oñate (2006). La muestra estuvo compuesta por 24990

escolares españoles con edades comprendidas entre 7 y 17 años. Los datos fueron recogidos mediante el test AVE “Acoso y Violencia Escolar” también de Piñuel y Oñate (2006). Los datos aportados por este estudio confirmaron que la violencia psicológica era no sólo la más frecuente sino también la más lesiva para las víctimas de acoso escolar. Los resultados obtenidos indicaron que, así como el número de víctimas disminuía significativamente a medida que aumenta la edad escolar, el número de acosadores habituales permanecía estable en la educación secundaria, manteniéndose un número significativo de niños que llegaban a la edad adulta habiéndose acostumbrado a ejercer habitualmente como acosadores de sus semejantes.

Teniendo en cuenta los datos que se han presentado hasta este momento podemos concluir que el bullying es un tema de gran relevancia dentro de la comunidad educativa siendo necesario tomar medidas para frenar la aparición de dicho comportamiento. Así, el objetivo del presente trabajo es desarrollar un programa que permita prevenir la aparición de bullying dentro de las aulas.

La estructura de este trabajo de investigación es la siguiente. En primer lugar, se plantea el problema, donde se describen los objetivos, la fundamentación metodológica y se justifica la bibliografía empleada. En segundo lugar, se presenta el desarrollo del trabajo, describiendo la revisión bibliográfica y fundamentación teórica, los materiales y método empleados, así como los resultados obtenidos y el análisis de los mismos. En base a los datos obtenidos, se desarrollará una propuesta práctica para intervenir con el alumnado del centro para prevenir la aparición del bullying. A continuación, presentarán las conclusiones y las líneas de investigación futuras. Finalmente, se detallará la bibliografía empleada y los anexos.

## **2. Planteamiento del problema.**

### **2.1. Objetivos.**

A la luz de los datos presentados se hace necesario establecer unos objetivos de actuación que permitan no sólo frenar este tipo de comportamientos sino además prevenir la aparición de los mismos. Con el fin de dar respuesta a estas necesidades, en el presente estudio, el objetivo general que se plantea es conocer la situación de la convivencia escolar, y más específicamente la relaciones y roles que se establecen entre a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del centro educativo “Colegio CEDES”,

para más tarde elaborar un programa de prevención, que repercuta en tres niveles: clima del aula, relación entre iguales y trabajo con la víctima y el agresor, en enseñanza secundaria obligatoria del Colegio CEDES de Albacete.

Para poder conseguir el objetivo general planteado, durante el proceso es necesario responder a los siguientes objetivos específicos:

3. Realizar una revisión bibliográfica que nos aporte datos sobre la incidencia del bullying en las aulas.
4. Revisión de los diferentes programas de prevención y eliminación del bullying desarrollados a nivel internacional como nacional en centros educativos.
5. Realizar el diagnóstico de incidencia de bullying del centro educativo “Colegio CEDES”.
6. Analizar los datos obtenidos tras la evaluación de la situación en el centro educativo “Colegio CEDES”.
7. Diseñar un programa preventivo basado en la mediación entre iguales y la meditación en el centro educativo.

## **2.2. Fundamentación metodológica.**

La naturaleza del problema planteado en esta investigación ha requerido de un proceso metodológico que permitiera acercarnos a dos variables. Por un lado, la investigación en materia de bullying, y por el otro, los programas destinados a prevenir y eliminar esta problemática.

Para desarrollar el presente estudio, se ha procedido a hacer una revisión bibliográfica que nos proporcionara datos sobre la situación del bullying tanto en España como a nivel internacional. Posteriormente, se ha obtenido información que nos ha permitido conocer los métodos de diagnóstico utilizados, así como los diferentes programas elaborados para dar respuesta a la problemática del bullying tanto a nivel internacional como en las diferentes comunidades autónomas.

Tras esa primera etapa más documental, hemos procedido a evaluar la situación dentro del centro educativo “Colegio Cedes”, en concreto en Educación Secundaria Obligatoria, analizando la incidencia y prevalencia del bullying en este centro y más concretamente en las aulas de 2ºESO-A, 2ºESO-C, 3ºESO-A, 3ºESO-B, 3ºESO-C,

4ºESO-C. Para poder realizar dicha evaluación se han tenido tres entrevistas con el director del centro, cinco con diferentes profesores y unas nueve con las orientadoras del centro. Para la obtención de datos cuantitativos pretendía emplear un cuestionario para alumnos, otro para los profesores, y otro para los padres y una hoja de observación para padres y profesores. Una vez obtenidos los datos se ha llevado a cabo el análisis de los mismos. Teniendo en cuenta los datos recogidos, se procedió a elaborar el programa de prevención destinado a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del centro “Colegio CEDES” de Albacete.

### **2.3. Justificación de la bibliografía empleada.**

La selección de la bibliografía existente se ha realizado en torno a los conceptos de bullying, convivencia escolar, y violencia entre iguales, para conocer cómo opera la problemática del bullying. También se han rastreado los diferentes programas que existen en materia de prevención del bullying y convivencia escolar. En primer lugar, hemos indagado en las bases de datos online y de bibliotecas físicas, buscando estudios y propuestas a nivel internacional, para más tarde, centrarnos en los materiales nacionales que han ido elaborando las diferentes comunidades autónomas.

Ha sido difícil seleccionar que materiales iban a formar parte de esta aproximación al bullying ya que existen cientos de materiales. El criterio que se ha tenido en cuenta, ha sido la practicidad, así como los estudios centrados en el estudio del bullying con base más científica y rigurosa.

## **3. Desarrollo.**

### **3.1. Revisión bibliográfica y fundamentación teórica.**

#### **3.1.1. Qué se entiende por bullying.**

“Bullying” (“bull”, toro) un término aceptado por todos los países. Es una palabra que proviene del inglés, para la que no existe traducción al castellano, al menos de forma literal. El término que más se asemeja es “matonismo”, pero como en realidad esta traducción no es adecuada, se tiende a emplear términos como “intimidación”, “maltrato”, “acoso” y “abuso”. En definitiva, cuando se habla de bullying, se está

haciendo referencia al poder que unos alumnos ejercen sobre otros en etapas educativas concretas produciendo victimización psicológica (Martínez, 2006).

Cerezo (2002) indica, en este sentido, que se trata de una forma de maltrato, intencional y perjudicial, por parte de un estudiante hacia otro compañero, siendo éste último, normalmente, más débil. Así, acaba convirtiéndole en su víctima habitual. Ésta forma de maltrato, suele ser persistente, y puede durar semanas, meses o años.

Otra posible definición según Martínez (2006) haría referencia a un grupo de personas, que se dedican al asedio, persecución y agresión de alguien, o bien, una persona que atormenta, hostiga o molesta a otra.

En lugar de indicar las distintas definiciones existentes, presentaremos los aspectos clave que se deben tener en cuenta para hablar de bullying según Olweus (1993). Dichos aspectos son:

- Ataques o intimidaciones físicas, verbales o psicológicas, destinadas a causar miedo, dolor o daño a la víctima.
- Abuso de poder, del más fuerte al más débil.
- Ausencia de provocación por parte de la víctima.
- Repetidos incidentes entre los mismos niños o jóvenes, durante un tiempo largo y sostenido.
- Maltrato físico, como las diversas formas de agresión o los ataques a la propiedad.
- Abusos sexuales, intimidaciones y vejaciones.
- Maltrato verbal, como poner mote, insultar, contestar con malos modos, hacer comentarios racistas.
- Maltrato social, especialmente manifiesto en la propagación de rumores descalificadores y humillantes, que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo.
- Maltrato indirecto, cuando inducen a agredir a un tercero.

### **3.1.2. Incidencia del problema en las aulas**

Cómo hemos matizado anteriormente, es difícil establecer la incidencia del bullying a nivel global, y mucho más establecer generalizaciones a partir de los datos

obtenidos, aunque si existen estudios que nos dan diferentes pistas sobre, cual es la incidencia de este comportamiento en las aulas. Concretamente, el HBSC (2004), aporta datos sobre el porcentaje de niños de 15 años que informó sufrir acoso escolar en los diferentes países. Se encontró que los países donde existía mayor incidencia era en Lituania (63%), Bélgica (42 %), Letonia (42 %) y Ucrania (41 %). Por su parte, los países de menor incidencia eran Croacia (17 %), Malta (17 %), Eslovenia (17 %), Italia (17 %), Finlandia (16 %), Rep. Checa (14 %), Hungría (13 %) y Suecia (12 %). España cuenta con una tasa media de incidencia según este estudio (24%). Como se puede observar, a nivel internacional todos los datos confirmaban la existencia del bullying en sus respectivos países siendo el mínimo un 12%.

Olweus y Roland (1983), tras una carrera dedicada al estudio del bullying, concluyen que un 5% de los niños y niñas de escuela primaria del mundo industrializado sufre bullying como mínimo con una periodicidad semanal, según las denuncias de los afectados. El porcentaje de primaria que agreden a otros alumnos también se corresponde con el 5%, y es dos o tres veces mayor en el caso de los niños que en el de las niñas. La edad en la que se llevan a cabo estas conductas guarda relación con la prevalencia, pero de modo diferente en el caso de las víctimas y los agresores. Mientras que en la escuela primaria a mayor edad disminuye el porcentaje de víctimas, en lo referente a los agresores sucede lo opuesto. Una razón de esto podría ser que el aumento de la edad represente un factor protector respecto a la posibilidad de sufrir esta conducta agresiva (Ortega, 2000).

En el caso español ha sido el informe del Defensor del Pueblo (2000) sobre las dimensiones de la violencia escolar, el que ha tenido mayor relevancia. Los resultados que se obtuvieron se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- La incidencia de los distintos tipos de maltrato es relativamente baja.
- Las normativas educativas merecen una valoración positiva.
- Las medidas en relación a la violencia entre iguales, contempladas en el ordenamiento jurídico español parecen adecuadas.
- El grado de incidencia se asemeja al de otros países europeos, aunque en menor proporción.
- En los chicos se da con mayor frecuencia la agresión física, mientras que en las chicas destaca la agresión verbal y la exclusión social.

- El aula es el marco para las agresiones verbales, las acciones contra las propiedades y el acoso sexual. La exclusión social, las amenazas y las agresiones físicas tienen escenarios más dispersos.
- La mayor incidencia de episodios violentos se da en los dos primeros cursos de secundaria. Las víctimas suelen ser el alumnado de primero, y los agresores, los de segundo.
- Los profesores no consideran las agresiones entre alumnos como uno de los principales problemas en sus centros. Si se analizan los seis factores que afectan negativamente el funcionamiento de los centros sugeridos, el maltrato entre iguales aparece en sexto lugar. Las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, la falta de participación de las familias y la falta de recursos humanos y materiales, se encuentran por encima de él.
- Según la opinión de los profesores, el abuso entre iguales tendría una importancia «media», en comparación con otro tipo de conflictos que los alumnos pueden plantear en los colegios e institutos. Las conductas disruptivas en clase y las malas maneras y agresiones a profesores son consideradas más importantes.
- Los docentes indican que los conflictos en su centro han aumentado mucho en los tres últimos años.
- Los profesores consideran que la mayoría de las veces se enteran de los conflictos, aunque admiten que en ciertas ocasiones éstos pueden pasarles desapercibidos.

Autores como Hernández y Sancho (2004) plantean que las conclusiones sacadas en dicho informe relativizan demasiado el problema, sobre todo afirmando que la incidencia del maltrato es relativamente baja, cuando en el resto de Europa, la tasa según el HBSC (2004) de jóvenes de 15 años que afirman sufrir acoso escolar, es del 24%, una cifra que nos muestra una incidencia media si lo comparamos con el resto de Europa. Ambos autores consideran preocupante incluso un porcentaje reducido de maltrato, ya que con frecuencia la percepción de un fenómeno no se adecua a la realidad y relevancia del mismo. Asimismo, nos invitan a mirar las cifras con una actitud crítica, ya que en muchas ocasiones las instituciones tergiversan la realidad social que muestran los estudios para justificar y tomar decisiones políticas que nada tienen que ver con las necesidades de la población. En este caso el informe del defensor del pueblo afirma que la incidencia del bullying es relativamente baja, y por lo tanto, justifica que desde el ministerio de educación sea relativamente baja la inversión que se destina a la prevención y tratamiento del bullying.

En esta misma línea, estos autores afirman que los casos en que se producen agresiones, existe la tendencia a justificar dichos comportamientos como parte de la propia naturaleza del alumnado (“son violentos, no respetan nada”) o a las circunstancias sociofamiliares. Sin embargo, en planteamientos como los de Lasarre (1999) y Ortega (1999), se destaca la importancia de explorar las condiciones del centro educativo como una de las causas, junto con otros factores sociofamiliares y personales. Desde 1996 en esta perspectiva, el programa SAVE (Ortega, 1998) , trata de hacer consciente a la comunidad educativa, de la importancia que la escuela tiene en la prevención de la violencia escolar, en la medida en que puede fomentar la competitividad, los conflictos y el enfrentamiento o favorecer la cooperación y el entendimiento, a través de la gestión democrática de la vida de la comunidad escolar, el trabajo de cooperación en grupo y la valoración de los sentimientos, comportamientos y valores .

Según la página monite (incidencia del bulling, n. d.), como se ha descrito, las investigaciones nacionales e internacionales realizadas sobre el acoso escolar, son descriptivas y se basan en grandes muestras de sujetos de diversas edades y niveles educativos. A pesar de ello, no podemos decir que el problema esté explorado exhaustivamente, ya que queda por conocer detalles acerca de cómo, por qué, dónde, entre quienes, con qué consecuencias y/o en qué condiciones o circunstancias se produce el fenómeno.

Después de todos los datos presentados, se puede concluir que, el maltrato entre iguales es un fenómeno generalizado existente en todos los países estudiados. Aun así, no resulta fácil hacer comparaciones entre los distintos estudios sobre la incidencia de éste hecho (no son homogéneos) por razones tales como el uso de procedimientos desiguales, muestras de estudio diversas, diseño y análisis estadístico diferente, etc (incidencia del bulling, n. d.).

### **3.1.3. Consecuencias del bullying para el alumno que lo sufre.**

Desde las primeras aproximaciones a la comprensión del problema en el inicio de los años setenta, el propio Olweus realizó distintos estudios longitudinales sobre alumnos que habían sido víctimas, y concluyó que a la edad de 22 años, todas las víctimas presentaban síntomas como pobre autoestima y eran propensos a deprimirse. Esta es la razón por la cual, en los últimos años, la mayor parte de los estudios sobre



bullying en los colegios de Europa y Australia se ha centrado en las consecuencias que para la salud tiene el ser persistentemente víctima de acoso entre iguales. A pesar de que las conclusiones han sido diferentes, dependiendo de cómo se conceptualiza y evalúa el problema del tema específico de salud que se relaciona en la investigación (por ejemplo depresión) y del método de investigación y análisis empleado, todos los estudios coinciden en que la presencia del acoso, hostigamiento y victimización entre los estudiantes y las estudiantes, genera problemas emocionales que en ocasiones pueden llegar a ser graves y duraderos (Olweus, 1998; Rigby, 2003).

Podemos decir que el problema es más amplio que los episodios concretos de agresión y victimización. Por un lado, porque cuando un sujeto recibe las agresiones de otro de manera persistente, generaliza la percepción hostil al conjunto del ambiente escolar, lo que genera graves estados de ansiedad y aislamiento, además de la consiguiente pérdida del interés por aprender (Cerezo, 2002; Rigby, 2000). Por otro lado, se puede decir que el agresor va afianzando su conducta antisocial, cuyas consecuencias suelen provocar la exclusión social y la predelinuencia (Olweus, 1998). Pero, además, el clima afectivo del grupo de iguales sufre una importante pérdida de actitudes prosociales, lo que favorece la falta de consideración hacia los demás (Cerezo, 2006a; Roland y Galloway, 2002) y el consiguiente empeoramiento de la calidad del clima educativo (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez, 2005). Teniendo esto en cuenta, se puede decir que es un fenómeno de amplia repercusión que afecta a todos los elementos de la comunidad educativa y altera la propia sensación de seguridad (Hernández y Sancho 2004).

En línea con lo que se acaba de presentar, los estudios de Alsaker y Gutzwiller-Helfenfinger (2009), y Perren y Alsaker (2006), muestran que las víctimas, independientemente de que sean activas o pasivas, tiene pocos amigos. Las interpretaciones que se pueden hacer de este dato son:

- Por un lado podemos decir que los niños y adolescentes victimizados no poseen las suficientes habilidades sociales como para tener amigos y mantenerlos en el tiempo.
- Por el hecho de ser víctimas, el resto de niños tiende a no mantener una amistad con ellos, bien sea por no bajar de estatus o por evitar convertirse en víctimas.

Es importante destacar que de una u otra forma, estos escolares carecen de la protección del grupo, lo que les hace más vulnerables, ya que como señalan (Hodges, Boivin, Vitaro, y Bukowski, 1999) tener un amigo íntimo podría proteger a la víctima de nuevos ataques de sus iguales.

### **3.1.4. Programas que se han llevado a cabo.**

Para realizar un estudio en profundidad de la violencia y exclusión social entre iguales en el ámbito educativo se hace necesario conocer por un lado, las investigaciones y por otro, los programas que se han llevado a cabo tanto en España como a como a nivel internacional.

Ortega, Fernández y del Rey (2002) señalan que los programas de intervención desarrollados para erradicar la violencia escolar están diseñados, en su mayoría, en torno a dos objetivos generales. Por un lado, buscan que disminuyan los actos violentos, y, por otro, prevenir, mediante la creación o la mejora de un buen clima de relaciones interpersonales en el centro escolar basado en los principios democráticos y de respeto mutuo.

Estos autores agrupan las estrategias de intervención en cuatro categorías. De las cuatro categorías, las tres primeras guardan, en mayor o menor medida, relación con el factor del clima escolar:

- Estrategias enfocadas al cambio de la organización escolar. Este tipo de actuaciones está basado en la idea de que el centro es un sistema general de convivencia que hay que gobernar y dinamizar de forma que facilite las relaciones positivas e impida, en la medida de lo posible, las negativas. Ortega (1998) sostiene, en el modelo SAVE, la necesidad de implicar en el diseño y desarrollo de la organización del centro a todos los miembros de la comunidad educativa, mostrando al alumnado una forma coherente de gestionar las relaciones interpersonales basadas en el diálogo, la cooperación y el enriquecimiento mutuo.
- Estrategias centradas en la formación del profesorado. Estas acciones van encaminadas a dinamizar las relaciones profesionales de los docentes mediante la constitución de grupos de trabajo en los que el profesorado tiene un papel activo en el diseño de las actuaciones que hay que desarrollar.

- Estrategias orientadas al desarrollo de actividades en el aula. Estas iniciativas están encaminadas hacia la gestión del clima social del aula, el trabajo curricular en grupos cooperativos y las actividades de educación en valores, de educación de los sentimientos, de estudio de dilemas morales y las dramatizaciones.
- Estrategias destinadas a la intervención específica contra la violencia escolar para desarrollar con el alumnado implicado y de riesgo. Entre otras propuestas, se refieren a los círculos de calidad, la mediación de conflictos, la ayuda entre iguales, el método Pikas (se detallará más adelante), el desarrollo de la autoafirmación para las víctimas y el desarrollo de la empatía para los agresores.

Lo que emerge de estas consideraciones es que abordar las manifestaciones de violencia escolar no puede hacerse con acciones concretas y aisladas, sino a partir, sobre todo, de la creación de un clima escolar de acogida y apoyo, además de involucrar a toda la comunidad educativa en la construcción de acciones favorables al bienestar de todos sus miembros.

A continuación, en la tabla 1, se presenta una relación sobre los estudios que se han llevado a cabo sobre clima escolar. Se indica el programa desde el cual se desarrolla, los autores que lo han llevado a cabo, el año, el tipo de herramienta, el país y la fuente.

Tabla 1. Programas desarrollados para la prevención del bullying.

| Programa      | Autor   | Año  | Herramienta                        | País    | Fuente   |
|---------------|---|------|------------------------------------|---------|--|
| M. Dan Olweus | Dan Olweus  | 1983 | Pautas de intervención.            | Europa  | <a href="http://www.actionwork.com">http://www.actionwork.com</a><br>Centro de Lucha contra la intimidación        |
| M. PIKAS      | Anatole Pikas   | 1989 | Programa preventivo                | Suecia  | <a href="http://www.pikas.se/scm">www.pikas.se/scm</a>   |
| Programa Zero | Centro para la investigación de la conducta.<br>Universidad de Stavanger. | 1995 | Investigación y propuesta práctica | Noruega | Ortega Ruiz, R.(Coord). (2010): Agresividad injustificada, bullying, violencia escolar. Madrid. Alianza Editorial. |

|   |   |      |  |                  |   |
|---|---|------|--|------------------|---|
| Modelo ABC  | Mona O'Moore  | 1996 | Basado en el segundo modelo Noruego.   | Irlanda          | <a href="http://abc.tcd.ie/">http://abc.tcd.ie/</a>   |
| Programa Kiva                                     | Universidad de Turku, Ministerio de Educación finlandés.                                | 2007 | Propuesta práctica.  | Finlandia        | <a href="http://www.kivakoulu.fi/extranet/content/view/56/171/">http://www.kivakoulu.fi/extranet/content/view/56/171/</a>   |
| Be Prox   | Alsaker. grupo de Prevención de la Universidad de Berna.                                |      | Modelo de intervención destinado a prevenir y paliar los efectos del bullying.             | Suecia           | Ortega Ruiz, R.(Coord). (2010): Agresividad injustificada, bullying, violencia escolar. Madrid: Alianza Editorial.<br><a href="http://iamnotscared.pixel-online.org/index.php">http://iamnotscared.pixel-online.org/index.php</a> |
| Beispiel des Wisk                                 | Universidad de Wien   | 2009 | Programa de educación en habilidades sociales, para la prevención de la violencia.         | Austria          | <a href="http://wisk.psychologie.univie.ac.at/home/">http://wisk.psychologie.univie.ac.at/home/</a>   |
| Programa "Convivir es vivir"                      | Comunidad de Madrid   | 2007 | Programa de mejora de la convivencia   | España Madrid    | <a href="http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm">http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm</a>   |
| Programa: Educación Social y afectiva en el aula. | M <sup>a</sup> Victoria Trianes Universidad de Málaga                                   | 1996 | Mejora a de convivencia a través de la educación emocional y el desarrollo de habilidades. | España           | Trianes, M. <sup>a</sup> V., 1996: Educación y competencia social en el aula. Un programa en el aula. Malaga. Aljibe.   |
| SAVE (Sevilla anti violencia escolar)             | Universidad de Sevilla<br>Rosario del Rey<br>Rosario Ortega                             | 1996 | Modelo educativo de prevención de la violencia   | España Sevilla   | Cerezo, F (coord.), 1997: Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Madrid. Pirámide.  |
| ANDAVE (Programa Andaluz anti violencia escolar)  | Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.<br>Rosario del Rey<br>Rosario Ortega. | 1997 | Basado en el modelo educativo del programa Save  | España Andalucía | <a href="http://www.gh.profes.net/especial/s2.asp?id_contenido=40416">www.gh.profes.net/especial/s2.asp?id_contenido=40416</a>  |

|       |  |      |  |        |   |
|-------|--|------|--|--------|---|
| PEHIS | M <sup>a</sup> Inés Monjas Casares<br>Balbina de la Paz<br>González Moreno | 1996 | Programa de enseñanza en habilidades sociales. | España | Monjas Casares, M. I., (1996): Programa de enseñanza de integración social. Madrid. CEPE. |
|-------|--|------|--|--------|---|

De entre los programas presentados, el **Método de Dan Olweus**, es sin duda el más generalizado. Así, se ha puesto en marcha en Noruega, en Suecia, Estados Unidos, y ha servido de inspiración al resto de estudios y programas desarrollados posteriormente. Dicho programa está basado en cuatro principios; (1) ambiente cálido y receptivo, (2) límites comunitarios claros, (3) sanciones inmediatas y estrictas ante conductas agresivas, y (4) establecimiento de roles positivos. Tras la puesta en marcha del programa, la evaluación constató una reducción del 50% de los casos de acoso entre iguales, así como mejoras evidentes en el clima social del aula.

El **Método PIKAS** es un método desarrollado por Anatol Pikas, psicólogo sueco del departamento de educación de la universidad de Uppsala, en 1989. El método propone que los miembros del grupo, de forma individual, tomen conciencia de la situación en que participan a través de charlas individuales donde afloran sus miedos y reservas sobre el comportamiento intimidatorio en el que están participando. En la parte final del método se produce una reunión conjunta en la que agresores y víctima se comprometen al cese de actitudes hostiles.

El **Programa Zero** se fundamenta teóricamente en el hecho de que el bullying es una reacción proactiva. Por lo tanto, la agresión se ve alimentada por recompensas de carácter social, como poder sobre la víctima o el hecho de tener mayor poder y estatus social. El programa se propone reducir dichas recompensas e incrementar la gratificación social derivada de una conducta positiva. Los resultados del programa se pueden consultar en la página 49 libro de Rosario Ortega (2010).

El **Modelo ABC** es un programa Irlandés que se aplicó a nivel nacional. Adoptó el modelo estructural del segundo programa desarrollado por Noruega. Se desarrolla en tres fases, la primera consistió en formar una red de instructores, en la segunda los instructores debían formar a los docentes, miembros del consejo directivo, padres y resto comunidad educativa, y en la tercera fase se procedió a la aplicación del modelo en las escuelas. El objetivo de este programa era ampliar el marco que aumentase la conciencia a nivel comunitario de las conductas anti-sociales.

El **Programa Kiva** se ha llevado a cabo en Finlandia y El 82% de las escuelas lo han implantado con éxito. Desde este programa se proponen varias acciones, tales como un juego informático antibullying, entrevistas individuales, entrevistas de grupos pequeños, debates, clases en el aula, en las clases incluyen video-forum, juegos de roles. El Programa preventivo ha recibido el primer premio en European Crime Prevention Award del Ministerio de Justicia de Suecia Beatrice Ask, en Estocolmo, el 17 de diciembre de 2009.

El **Programa Be prox** tiene como objetivo fortalecer la capacidad y la confianza en los alumnos para que estos puedan enfrentarse al acoso en la escuela. Los puntos claves sobre los que se basa son: (1) la transmisión de conocimientos acerca de la intimidación y (2) la elaboración y discusión de estrategias concretas en contra de la intimidación. Los temas centrales y los principios son los siguientes:

- El respeto y la aceptación
- Una comunicación clara y abierta
- Coraje y la conciencia para decir basta.

La **Campaña “Convivir es vivir”**, fue desarrollada en España por el MEC en 1997. En este proyecto, colaboraron diversas entidades (CONCAPA, Ayuntamiento de Madrid...) siendo sus objetivos: (1) obtener altos índices de convivencia, (2) educar en la no violencia en el ámbito escolar y su entorno próximo, (3) formar profesores y profesionales del ámbito educativo y padres/madres de los alumnos.

El **“Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula”** fue dirigido por el Departamento de Psicología del Desarrollo y de la Educación de la Universidad de Málaga. Este programa pretendía potenciar los contextos formales y crear entornos que permitieran experimentar relaciones interpersonales seguros, para así, prevenir y frenar la aparición de la violencia. Estos trabajos se centran en el clima del aula, desde la corriente humanista.

El **Modelo SAVE**, “Programa Educativo de Prevención del Maltrato entre Compañeros” fue organizado por la Comunidad Autónoma de Andalucía. El objetivo de este programa era sensibilizar a la sociedad en general, con el fin de que se informasen y fueran conscientes de la importancia de detener el abuso entre escolares (con línea

telefónica 900, de atención gratuita). Incluía un trabajo de investigación ligado a la implementación de un proyecto antiviolenca

El **Modelo ANSAVE**, programa educativo Andaluz basado en el modelo SAVE, estableció la necesidad de atender a las relaciones de convivencia y al clima del centro, señalando las normas generales y las rutinas que organizan la vida escolar. Igualmente, se atendió a las relaciones que el centro suele establecer con las familias de los estudiantes y, en general, con la vida social del barrio en el que se ubica el centro.

El **Programa PEHIS**, “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social”, es un programa cognitivo-conductual de enseñanza sistemática de habilidades sociales a niños, niñas y adolescentes a través de personas significativas en el entorno social, como son los compañeros/as, profesorado y familias. La meta principal que se propone pues, es la promoción de la competencia social en infancia y adolescencia.

Como hemos podido examinar existe una amplia gama de estudios, y programas de intervención, tanto a nivel internacional como nacional. Todos los programas examinados parten de un estudio y un diagnóstico previos, y se basan en las primeras investigaciones y métodos Noruegos.

A grandes rasgos, tras el recorrido por las diferentes corrientes, métodos y programas, hemos podido constatar que los diversos programas tratan de prevenir el acoso entre iguales a partir de la mejora de la convivencia (Programa Dan Olweus 1983, Programa Zero 1995, Modelo ABC 1996, Convivir es Vivir 2007), creando una escuela que parta de unos principios más comunitarios, fomentando la toma de conciencia de la comunidad educativa. Muchos programas como el Método Pikas y los derivados de éste, trabajan a partir de entrevistas individuales con los diferentes afectados. También hemos encontrado dos programas de intervención más personal, el Programa Educativos social y afectivo en el aula 1996, y el Programa de enseñanza en habilidades sociales.

A continuación pasamos a describir las diferentes corrientes pedagógicas y terapéuticas que formaran parte del programa de prevención:

Por un lado hemos tomado herramientas de la práctica del “**Mindfulness**” o “atención plena” aplicada a la educación. Por “atención plena” se entiende un conjunto

de técnicas encaminadas a potenciar en el alumnado una actitud permanente de consciencia y calma con el objetivo de desenmascarar automatismos y promover el desarrollo personal. Las técnicas de “atención plena” están siendo aplicadas por psicólogos, médicos, y educadores en diversos países y en múltiples contextos profesionales, y sus beneficios están siendo respaldados por un creciente número de investigaciones (kabat-Zinn, 1990 y 2005; Brown y Ryan, 2003; Vallejo, 2006; Simón, 2007; Cebolla y Miró, 2008; Lavilla, Molina y López, 2008; Lyubomirsky, 2008). A continuación enumeramos las características y efectos de la “atención plena”:

- Aumentar la concentración.
- Reducir automatismos.
- Lograr un mejor control de pensamientos, emociones y conductas.
- Disfrutar más del momento presente.
- Efectos físicos saludables: Relajación, mejora de la respiración, regulación de la presión arterial, potenciación del sistema inmunitario,...
- Cambios positivos a nivel neurobiológico.

También hemos tomado la base filosófica de la **Pedagogía existencial**. Ésta recoge la idea original del Victor Frankl, Daniele Bruzzone (2008) que desarrolla una pedagogía existencial basada en el sentido de la vida. Frank se dio cuenta de que la fragilidad de los jóvenes estaba estrechamente relacionada con la necesidad de encontrar un sentido a su vida. Este tipo de educación tiene una base fundamental, que es la educación en la “responsabilidad”, a la que Frank apelaba continuamente, y que ayudará al niño a enfrentar sus “crisis” para crecer y alcanzar el sentido de su vida. Logoterapia en su labor educativa renuncia a una mera transmisión de valores y contenidos. Es por ello que educar no es una mera transmisión, sino una guía para poder activar procesos de conciencia.

El **método de la Doctora Oaklander** (2009) nos permite ayudar a un joven a obtener un sentido más fuerte de su yo mediante la vivencia de sí mismo (sus emociones, sentidos, cuerpo y pensamientos), para más tarde poder abordar y trabajar con temas más difíciles como el trauma o el abuso en el contexto terapéutico. Esta etapa denominada “trabajo del yo”, generalmente conduce a un nivel más profundo de contacto y apoyo, no solo entre el terapeuta y el niño sino también dentro del niño dentro de sí mismo. A partir de este sentido fundacional del yo es que el niño adquiere



el “apoyo a sí mismo” que necesitara para enfrentar el trabajo más duro, el trabajo con sus traumas.

También haremos uso de la **metáfora y la narrativa** (Ortín, 2007) desde una perspectiva de PNL (Programación Neurolingüística). Las metáforas son usadas para hacer traer a la realidad aspectos que se encuentran en el inconsciente, nos permiten conectar con partes de nosotros que no reconocemos o no vemos y que sí no es a través de este modo no conoceríamos y también nos permite conocer nuestro dialogo interno. El lenguaje metafórico es el que impregna la memoria, ya que la estructura de la mente es profundamente sensible a los relatos, por ello también es interesante su uso como instrumento terapéutico.

También se utilizarán herramientas como el movimiento, visualizaciones, collage, la danza, y la pintura, como medio de expresión y sí mismos y para poner en marcha la búsqueda de soluciones y de construcción de su proyecto vital.

Todas estas aportaciones nos sirven de guía para la elaboración del programa que más adelante presentaremos. Además nos dan pistas para situar nuestro programa como elemento que favorece el cambio y el bienestar del clima escolar, y sobre todo la mejora del bienestar emocional de los alumnos participantes, desde una perspectiva integral.

Actualmente no existen estudios que constaten su eficacia en la prevención y tratamiento del bullying, pero si existen estudios empíricos que constatan su validez como propulsoras de cambios y empoderamiento en las vidas de las que las utilizan, por lo tanto podemos interpretar que favorecerán el cambio positivo de nuestros alumnos.

### **3.2. Materiales y métodos.**

#### **3.2.1. Participantes: Muestra.**

La selección de la muestra de participantes se llevó a cabo con la orientadora del centro educativo, en base a las aulas en las que los profesores detectaron mayor conflictividad entre iguales, siendo un predictor la falta de cohesión entre el alumnado. La muestra está constituida por 102 sujetos de 10 a 14 años de edad, distribuidos en

cuatro grupos (ver tabla 2) pertenecientes al centro privado “Colegio Cedes”. Los sujetos pertenecen a un ámbito socioeconómico y cultural medio-alto.

Tabla 2. Muestra del estudio distribuida por cursos académicos.

| Curso   | Número de alumnos |
|---------|-------------------|
| 2°ESO-A | 20                |
| 2°ESO-C | 20                |
| 3°ESO-A | 19                |
| 3°ESO-B | 9                 |
| 3°ESO-C | 17                |
| 4°ESO-C | 17                |

### 3.2.2. Instrumentos empleados.

Para la recogida de datos se empleó el Cuestionario denominado PRECONCIMEI (Avilés, 2002). Este cuestionario posibilita la evaluación del bullying para el alumnado, profesorado y padres y madres (Adaptado de Ortega, Mora-Mechan y Mora, 1995) (Ver AnexoI).

Los elementos que lo componen son los siguientes: (1) instrucciones sobre la manera en que debe cumplimentarse para los alumnos, (2) cuestionario para el alumnado (3) hoja de respuestas, (4) cuestionario para el profesorado (5) cuestionario para las familias.

Tras un rastreo de los diferentes cuestionarios existentes, se seleccionó éste ya que recogía todas las variables necesarias para un buen diagnóstico. Consta de 12 ítems, y nos muestra variables como la incidencia- prevalencia, localización de las zonas calientes, el apoyo recibido por la víctima, tipo de acoso, la frecuencia, etc.

Cabe puntualizar que este instrumento además de ser herramientas de diagnóstico, también serán utilizados en la fase de evaluación.

### **3.2.3. Variables medidas.**

A continuación se describen las variables medidas a través del cuestionario PRECONCIMEI, para los alumnos:

1. Formas más frecuentes de maltrato entre iguales en la muestra.
2. Incidencia del acoso durante este curso en la muestra seleccionada.
3. Desde cuando se produce la incidencia en la muestra seleccionada.
4. Lugares donde se suele producir el acoso.
5. Con quien hablan de lo sucedido las víctimas de acoso escolar en la muestra seleccionada.
6. Quien suele para las situaciones de intimidación entre iguales.
7. Cuantificación de los agresores.
8. Percepción de las víctimas sobre las causas de la agresión.
9. Percepción de los agresores sobre las causas de la agresión.
10. Percepción de los alumnos sobre las causas de la agresión.
11. Incidencia en el instituto durante este trimestre.
12. Aportaciones de los alumnos para la solución del problema.

### **3.2.4. Procedimiento de recogida de datos**

En primer lugar, junto con la orientadora del centro se informo a todo el claustro del trabajo que se iba a desarrollar, los objetivos que nos plateábamos, así como la importancia de su labor en el.

Además del cuestionario presentado en el apartado de instrumentos, se pretendía emplear para la recogida de datos un Sociograma (ver anexo II) y una ficha de observación directa (ver anexo III).

Mediante el sociodrama se pretendía identificar los roles concretos dentro del aula, las dinámicas relacionales que se establecen entre el grupo de iguales y detectar posibles tipos de maltrato indirecto y exclusión social. La forma de estudiar todas estas variables sería mediante el estudio de las elecciones y rechazos que los alumnos realizan sobre los diferentes compañeros. En primer lugar se pasaría a los alumnos una ficha con una serie de preguntas sobre la preferencia de sus compañeros. Con los datos

recogidos se elaboraría una tabla sociomatriz, y un sociodrama, que nos proporcionaría información de las dinámicas sistémicas del aula.

A su vez, mediante la ficha de observación directa se pretendía obtener estimaciones generales sobre dinámicas relacionales y roles. La cumplimentación de esta ficha sería llevada a cabo por el tutor y al menos un profesor de cada curso durante dos semanas. En primer lugar se mantendría una pequeña reunión (30min) con los tutores y profesores que accedieran a participar, para informarles de aquellas conductas tendrían que observar, y cómo deberían realizar el registro. Tras tres días de observación se mantendría otra pequeña entrevista para resolver dudas e intercambiar impresiones. Esta herramienta tendría como objetivo también despertar en el profesorado una actitud de alerta y sensibilización hacia el acoso.

Debido a que la aplicación de los instrumentos se realizó en las últimas semanas de curso, el cuestionario PRECONCIMEI solo pudo aplicarse a los alumnos, impidiendo la falta de tiempo la recogida de datos exhaustivos (aplicación a padres y profesores). Debido a esto mismo, el número la muestra no se corresponde con el número real de alumnos que componían los cursos habitualmente. Por su parte, en relación a la recogida de información a través del sociograma y de la observación directa, sólo dio tiempo a diseñar el instrumento pero no a su aplicación.

Durante la aplicación del cuestionario los tutores estaban presentes y en muchos de los casos eran ellos mismos los que daban las instrucciones a los alumnos sobre cómo cumplimentarlo. Nos aseguramos de que el clima del aula fuese un ambiente tranquilo y seguro, garantizando el anonimato, para evitar que algunos alumnos no plasmaran la realidad por miedo a las represarías. También se informo a los estudiantes de que en base a ese cuestionario se iba a implementar un programa importante y novedoso en el centro para hacer que la convivencia dentro del mismo fuera mejor, de ahí la importancia de rellenarlo de acuerdo a lo sentían y/o pensaban sobre el tema.

Por último los alumnos fueron informados, de los pasos y las acciones que tenían que realizar para cumplimentar correctamente el cuestionario.

### 3.3. Resultados y análisis.

A continuación se presentarán los datos obtenidos del cuestionario PRECONCIMEI.

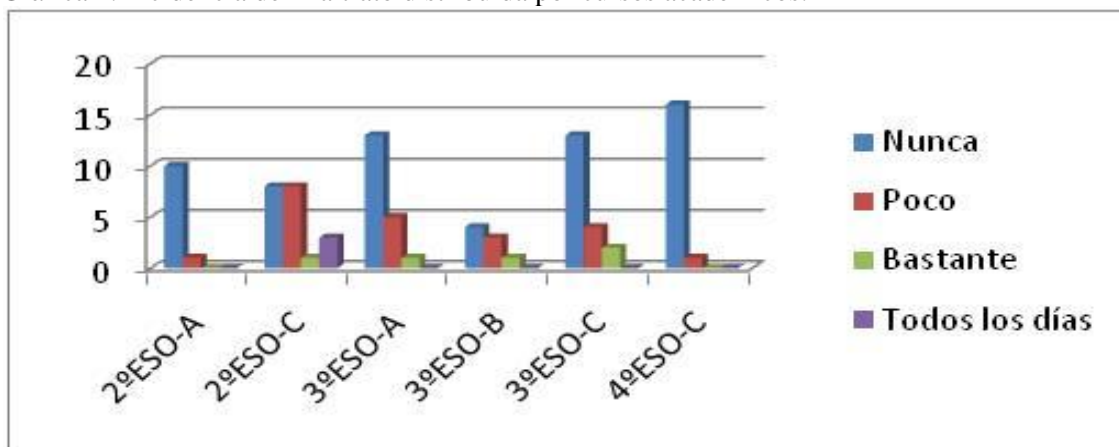
La tabla 3 nos muestra la incidencia de acoso escolar distribuida por cursos, y categorizada en poco, bastante, todos los días. Destaca la incidencia de 2ºESO-C con tres alumnos que manifiestan haber sufrido acoso escolar todos los días.

Tabla3. Incidencia del maltrato distribuida por cursos académicos.

| Curso   | Alumnado que realizo el cuestionario. | Alumnado total de curso académico. | Incidencia |          |                |
|---------|---------------------------------------|------------------------------------|------------|----------|----------------|
|         |                                       |                                    | Poco       | Bastante | Todos los días |
| 2ºESO-A | 20                                    | 25                                 | 1          | 0        | 0              |
| 2ºESO-C | 20                                    | 26                                 | 8          | 1        | 3              |
| 3ºESO-A | 19                                    | 25                                 | 5          | 1        | 0              |
| 3ºESO-B | 9                                     | 25                                 | 3          | 1        | 0              |
| 3ºESO-C | 17                                    | 24                                 | 4          | 2        | 0              |
| 4ºESO-C | 17                                    | 24                                 | 1          | 0        | 0              |

La gráfica 1, complementa la información que muestra la tabla 3. En ella aparece reflejada la incidencia del acoso entre iguales en los diferentes cursos, en función de la frecuencia (nada, poco, bastante, todos los días). La gráfica nos muestra que en 4ºESO la frecuencia del acoso disminuye mientras que éste, de 2ºESO a 3ºESO dicha frecuencia no disminuye si no que aumenta

Gráfica 1. Incidencia del maltrato distribuida por cursos académicos.



Es difícil encontrar estudios donde se den datos por cursos para poder establecer comparaciones, aunque sí contamos con el análisis de la Comunidad de Madrid realizado a finales de los años 80. Según este estudio, el índice de bullying aumentaba en los últimos cursos de primaria e iba descendiendo en secundaria, siendo el punto álgido 6º de primaria. Teniendo en cuenta estos datos, podemos decir que la edad es un factor de protección frente al acoso.

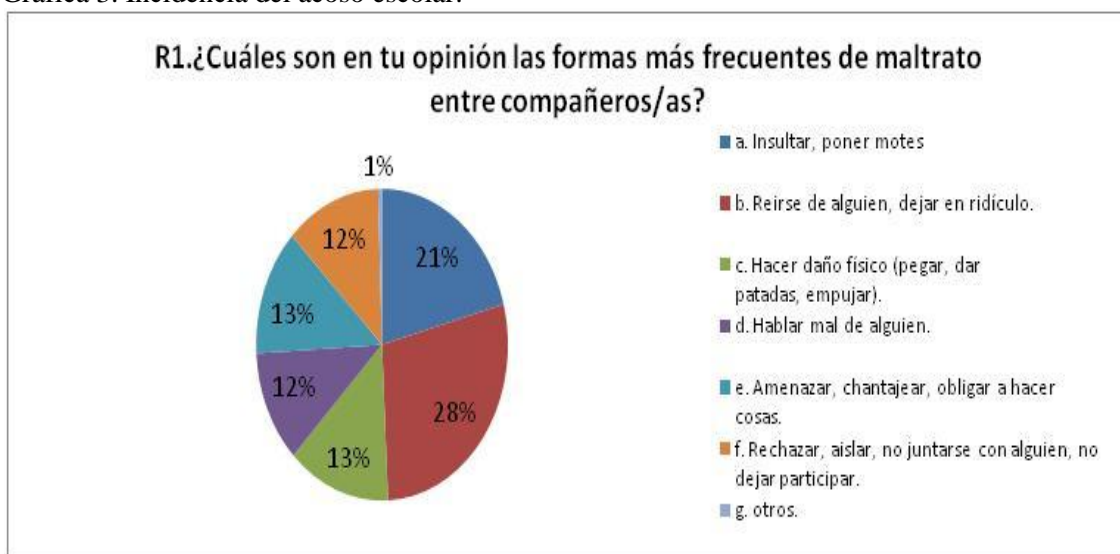
En la gráfica 2 se recoge la incidencia del acoso escolar en la muestra seleccionada. Según los datos recogidos un 68% afirma no haber sufrido acoso escolar nunca, un 24% pocas veces, y un 5% todos los días, junto con un 3% que lo sufre todos los días. Estos datos indican que el colegio posee una tasa de acoso escolar que se acerca al promedio obtenido a nivel internacional (15% en el estudio de Dan Olweus 1970; y 13% en el estudio de Junger, 1990).

Gráfica 2. Incidencia del acoso escolar.



Cómo nos muestra la gráfica 3 los alumnos de la muestra recogida en el colegio CEDES opinan que las formas de maltrato más comunes son, en primer lugar reírse de alguien y dejan en ridículo con un 28%, seguido de insultar y poner motes con un 21%, en tercer lugar hacer daño físico amenazar, así como chantajear, y obligar a hacer cosas con un 13%, y por último con un 12% rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar. Como se puede apreciar el maltrato psicológico es mucho más común que el físico. Este dato es una constante que aparece en distintos estudios (Defensor del Pueblo, 2000).

Gráfica 3. Incidencia del acoso escolar.



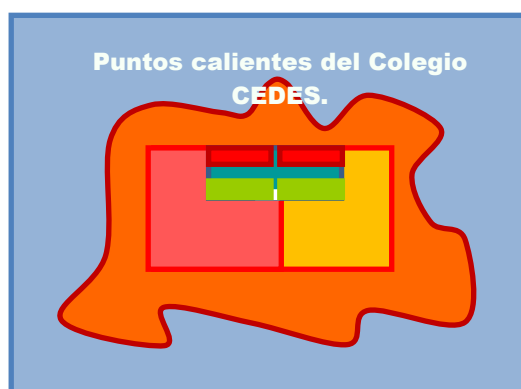
A través del cuestionario también hemos podido conocer los puntos calientes del centro donde se produce el bullying. Este dato nos es de utilidad para identificar los espacios y tiempos sobre los que hay que centrar el programa preventivo a desarrollar. Este dato es de gran relevancia para controlar un poco más esas zonas por parte de la comunidad educativa. A partir de los datos obtenidos hemos elaborado un mapa en el que aparecen de color más cálido las zonas en las que se producen un número mayor de casos de acoso entre iguales.

Como se puede apreciar en la gráfica 4, destaca como zona más conflictiva, el aula cuando no se encuentra el profesor con un 30%. La siguiente área conflictiva es el patio a pesar de ser vigilado por algún profesor con un 17%. Las zonas del instituto al salir de clase aparecen con un 13%, seguido de la clase cuando está algún profesor con un 11%. El patio cuando no vigila ningún profesor y los pasillos son identificados como conflictivos con un 11%. Finalmente se encuentran los aseos con un 7%, no existiendo ningún caso en la calle fuera del centro. En el colegio CEDES al igual que en el estudio del defensor del Pueblo (2000), y el primer informe de maltrato entre iguales en Euskadi.

Gráfica 4. Puntos calientes del centro donde produce el bullying.



A continuación se presenta un mapa del centro escolar indicando, mediante colores, la distribución física de los puntos calientes.



Por otra parte, mediante el cuestionario se ha obtenido información sobre a quién recurren las víctimas de acoso. Este dato nos permite conocer y reforzar, en el programa que elaboraremos, las figuras de referencia más importantes para la víctima. Los datos que aparecen en la gráfica 5, indican que un 32% prefiere no hablarlo con nadie, frente a un 25% prefiere hablarlo con la familia o con un compañero, seguido de un 18% que prefiere hacerlo con un profesor.



Gráfica 5. Personas a las que recurren las víctimas de bullying.



### 3.4. Discusión.

A pesar de que los datos obtenidos van en la línea de otras investigaciones realizadas (Estudio del Defensor del Pueblo (2000), Estudio Observatorio de la Convivencia (2010), Estudio del maltrato entre iguales de Euskadi (2005)), los datos aportados por el presente estudio no son del todo concluyentes ya, como se ha indicado en líneas anteriores, la recogida de datos se realizó la última semana de curso académico por lo que faltaban algunos alumnos, siendo estos suficientes como para que los datos se hayan visto alterados.

Concretamente, resulta difícil sacar conclusiones que se correspondan con la realidad, ya que por una lado, en algunos cursos como 2ºESO-A, la incidencia está por debajo de la media, pero si la mitad de los alumnos que faltaron ese día son víctimas de acoso la media subiría drásticamente. A esta dificultad se añade la de la existencia de diferentes estudios sobre el acoso escolar entre iguales a nivel nacional que muestran resultando muy dispares.

A pesar de todo ello, los datos obtenidos nos muestran que existen comportamientos de acoso escolar dentro del centro objeto de estudio. Así, vamos a proceder a proponer un programa preventivo tanto para frenar, en la medida de lo posible, la aparición de dichas conductas, como para sensibilizar y prevenir sobre el bullying.

#### **4. Propuesta práctica.**

En el presente apartado se detallará el programa de tratamiento del acoso escolar que hemos diseñado para intervenir con los alumnos del colegio Cedes. Dicho programa lleva por nombre BAOBAB.

#### **TÍTULO: Programa BAOBAB**

#### **OBJETIVOS.**

La necesidad de un programa individual para víctimas de acoso proactivas nace de la constatación a través de varios años de que adultos que fueron víctimas de acoso escolar en su infancia, durante toda su proceso vital les ha acompañado esa sensación de no pertenecía, un sentimiento de no formar parte de los grupos. Podemos hacer dos interpretaciones al respecto, por un lado se puede entender que el acoso sufrido durante la infancia provocó esa sensación de falta de pertenecía, o por otro lado, que esa sensación de pertenencia forme parte de su personalidad. Por lo tanto, además de acabar con el acoso escolar (que sería el objetivo del programa de centro y de aula de prevención comunitaria, que acompañan al programa Baobab) el objetivo es romper con la dinámica de víctima, y el sentido de no pertenencia a los grupos de iguales.

El objetivo general de este programa consiste en “romper con la dinámica de víctima, y el sentido de no pertenencia a los grupos de iguales y ayudar a llenar sus espacios de sentido a través de su proyecto vital”

Para conseguir este objetivo tan general necesitamos de otros específicos que pasamos a describir a continuación:

- Fomentar el sentido del yo.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia con el grupo de iguales.
- Enseñar a transformar los pensamientos negativos hacia sí mismo y hacia el mundo, por otros que los llenen de vitalidad.
- Ayudarles a reconocer sus recursos internos, y a ponerlos en práctica.
- Apoyarles en el proceso de reconocer sus talentos, y a encauzarlos hacia un proyecto vital

- Ayudar a dar sentido a sus miedos y a transformarlos en objetivos.
- Fomentar la eliminación las experiencias negativas hacia la escuela y hacia el grupo de iguales
- Promover el autoconocimiento emocional.
- Romper con patrones y creencias limitadoras.

## **MÉTODO.**

### **Destinatarios.**

Alumnos del Colegio CEDES que fueron víctimas proactivas de acoso escolar que cursen Enseñanza Secundaria Obligatoria. A este programa con las víctimas, le acompaña un programa comunitario de centro y de aula. En este caso se podría emplear el desarrollado por Avilés (2003).

### **Contenidos.**

Las actividades que configuran este programa de intervención tienen como finalidad estimular el desarrollo personal de los alumnos que sufren bullying, especialmente en su dimensión socioemocional. Así, los contenidos girarán en torno a:

- Primera etapa de expresión del yo.
- Trabajo con las emociones, expresión del miedo la rabia
- Ruptura de esquemas limitantes.
- Mi fuerza interna
- Los talentos y el proyecto vital

### **Metodología**

Se propone una metodología dinámica, basada en la expresión, el movimiento y el arte, que ayude al alumno a transformar sus “crisis” en crecimiento y llenar su vida de sentido.

Proponemos una metodología centrada en el individuo más allá de la mera transmisión de valores y contenidos, que ayude al alumno a enfrentar sus miedos y su angustia.

Pretende servir de guía para activar procesos de crecimiento, dando oportunidades e instrumentos al individuo para que en su experiencia singular e irrepetible y en las corrientes situaciones en que se encuentra viviendo, sepa proyectarse a sí mismo.

La metodología se basa en la investigación como mejora de la acción educativa, creando programa que atienda esta problemática basado en la investigación de las necesidades reales de lo alumnos y familiares.

Los principios metodológicos que se tendrán en cuenta a la hora de desarrollar el programa son los siguientes:

- El educador es un instrumento que favorece la búsqueda de alternativas y recursos internos.
- Normas de funcionamiento consensuadas que ayuden a crear un clima de convivencia.
- Apertura y flexibilidad a posibles cambios según las necesidades y/o intereses del grupo.
- Los talleres se convierten en un espacio donde todos los alumnos pueden enseñar a otros desde su experiencia vital.
- Actitud de cercanía, respeto y escucha.
- Observación análisis y revisión continua de los profesionales, las técnicas, y las actividades.

A continuación se describe el procedimiento a seguir para implementar el “Programa Baobab”.

Como ya se ha mencionado, a la aplicación del programa le antecede un programa comunitario de centro y de aula, se facilita el desarrollado por Avilés (2003).

La primera etapa del programa se corresponde con el diagnostico de la realidad esta vez enfocado en la detección de casos a través de las herramientas señaladas anteriormente en el proceso de investigación (Cuestionario PRECONCIMEI, técnicas psicométricas, y la Observación). La segunda etapa se corresponde con aplicación del

programa en sí, y podemos hablar de otra tercera etapa que consistiría en la evaluación del programa.

Para la aplicación del “Programa Baobab” es necesario tener en cuenta las siguientes variables:

- La frecuencia de las sesiones, en principio son necesarias veinte sesiones, con una periodicidad semanal.
- La duración de las sesiones será de 120 minutos, esta variable puede variar dependiendo la actitud de los participantes ya que importante que no tengan experiencias negativas hacia el programa. Las primeras sesiones pueden ser más cortas y poco a poco ir alargándolas en función de que programa vaya adquiriendo más profundidad.
- Los dos adultos que facilitan el desarrollo del programa es necesario que sean dos figuras constantes. Al ser aplicado lo más importante es que los adultos hayan experimentado las actividades que se plantean, no se puede transmitir algo que no se ha sentido o no se conoce. También es importante que el adulto se conecte con su adolescencia, y lo más importante es que este en un camino de trabajo personal. Lo que aquí se plantea es un camino de transformación, y para poder apoyar a alguien en este proceso es necesario haber recorrido una parte de ese camino de crecimiento.

A este programa con las víctimas, como ya que ha indicado, siempre le debe acompañar un programa comunitario de centro y de aula, sin éste, el trabajo que aquí se plantea no cobrará sentido completo.

## **Sesiones**

La estructura básica de cada sesión será la siguiente:

1. Inicio de la sesión: En el momento en que los alumnos llegan al aula se sientan en el suelo en posición circular. Al inicio el facilitador explica en qué consiste la sesión y los objetivos de esta.
2. Desarrollo de la sesión
3. Cierre de la sesión: Los alumnos vuelven a sentarse en el suelo en posición circular, y los alumnos realizan un intercambio sobre el desarrollo de la sesión, los sentimientos sobre la experiencia vivida, la participación, los rechazos. En la

primeras sesiones el facilitador planea algunas preguntas para guiar la sesión de cierre, en sesiones posteriores cuando el vea que el grupo tiene la suficiente complicidad para expresar sus sentimientos en grupo, la sesión de cierre será más abierta

**Recursos:**

Se necesita un lugar diáfano, libre de obstáculos.

Un reproductor de CD con altavoces.

Aislantes individuales para el suelo.

**TEMPORALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

| Fases                            | Sept | Oct | Nov | Dic | Ene | Feb | Mar | Abril | May |
|----------------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|
| Fase de diagnostico              | x    |     |     |     |     |     |     |       |     |
| Expresión del yo                 |      | x   | x   |     |     |     |     |       |     |
| Trabajo con las emociones        |      |     | x   | x   |     |     |     |       |     |
| Ruptura de esquemas limitantes   |      |     |     |     | x   | x   |     |       |     |
| Mi fuerza interna                |      |     |     |     |     |     | x   | x     |     |
| Los talentos y el proyecto vital |      |     |     |     |     |     |     | x     | x   |
| Fase de Evaluación               |      |     |     |     |     |     |     |       | x   |

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN:**

Entendemos la evaluación como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios, mediante los cuales verificamos los logros adquiridos en el proceso. La evaluación se realizara en base a los objetivos marcados a nivel individual y grupal.

Al inicio del programa se realizará una evaluación inicial o diagnostico, que se recoge en el apartado de instrumentos de la investigación. Durante el desarrollo del programa se realizará un seguimiento individual a través de tutorías en las que se llevarán a cabo entrevistas individualizadas, así como a través de la observación directa

de la marcha en las actividades de los talleres grupales. Este trabajo individual se quedará reflejado a través de fichas de recogidas de datos y de seguimiento individuales.

Respecto a la valoración general de la marcha del proyecto, el equipo mantendrá reuniones semanales para revisar el seguimiento de los integrantes del mismo, programar y estudiar las posibles trabas o problemas que puedan haber surgido, y modificar los aspectos que no resulten.

Al final del proceso se realizará una evaluación en base a los objetivos conseguidos, a través de los siguientes indicadores:

| Objetivo específico   | Indicador  | Grado de consecución previsto |
|---|--|-------------------------------|
| 1. Fomentar el sentido del yo.  | 1.1. El alumno es capaz progresivamente de plasmar su mundo interno en las actividades artísticas.<br>1.2. Es capaz de hablar de lo que siente y es con naturalizada y fortaleza.<br>1.3. Es capaz de mostrarse tal y como es, con seguridad | 95%<br><br>80%<br><br>95%     |
| 2. Impulsar el sentimiento de pertenencia con el grupo de iguales.  | 2.1. Han eliminado el miedo y la angustia al permanecer en grupos de iguales.<br>2.2. Sienten necesidad de pertenecer a grupos de iguales.<br>2.3. Sus aficiones comienzan a ser grupales en lugar de individuales.                          | 80%<br><br>100%<br><br>100%   |
| 3. Enseñar a transformar los pensamientos negativos hacía sí mismo y hacia el mundo, por otros que los llenen de vitalidad. | 3.1. Pasan de un estado de queja constante, a otro de responsabilidad individual.<br>3.2. Su capacidad de concentración en mayor.<br>3.3. Configuran un lenguaje interno positivo.   | 89%<br><br>80%<br><br>90%     |

|   |   |      |
|---|---|------|
| 4. Ayudarles a reconocer sus recursos internos, y a ponerlos en práctica.                     | 4.1. Saben poner límites claros.  | 90%  |
|   | 4.2. Estimulan sus recursos personales internos en la búsqueda de soluciones                  | 85%  |
|   | 4.3. Son capaces de expresar a través de relatos sentimientos, actitudes y cualidades propias | 100% |
| 5. Apoyarles en el proceso de reconocer sus talentos, y a encauzarlos hacia un proyecto vital | 5.1. Reconocen cuáles son sus talentos.   | 100% |
|   | 5.2. Han sido capaz de diseñar el boceto de su proyecto vital.                                | 87%  |
|   | 5.3. Participan de alguna actividad relaciona con sus talentos.                               | 90%  |
| 6. Ayudar a dar sentido a sus miedos y a transformarlos en objetivos.                         | 6.1. Reconocen las situaciones en las que se paralizan por el miedo.                          | 85%  |
|   | 6.2. Manifiestan que han desaparecido sus miedos irracionales.                                | 95%  |
| 7. Fomentar la eliminación de las experiencias negativas hacia la escuela y el aprendizaje.   | 7.1. Manifiestan que la escuela es un lugar agradable.  | 75%  |
|   | 7.2. Manifiestan motivación hacia el aprendizaje.   | 80%  |
| 8. Promover el autoconocimiento emocional.  | 8.1. Reconocen sus emociones y sentimientos y saben cómo darles sentido.                      | 89%  |
|   | 8.2. Utilizan su cuerpo para expresan sentimientos y emociones.                               | 85%  |
|   | 8.3. Saben lo que sienten y porqué lo sienten.  | 90%  |
| 9. Romper con patrones y creencias limitadores.   | 9.1. Desarrollan por sí mismos la actividad sin recurrir al adulto permanentemente.           | 85%  |
|   | 9.2. Han cambiados hábitos no saludables.   | 90%  |

## 5. Conclusiones.

A través de la revisión de diferentes estudios hemos podido constatar la existencia de acoso escolar de forma generalizada en las escuelas occidentales o que siguen un modelo occidental como es el caso de Japón. Estas escuelas poseen un modelo de escuela tradicional con un currículo establecido desde arriba, en la que el alumno recibe los conocimientos sentado escuchado al profesor, y en la que se valoran los resultados casi exclusivamente de forma cuantitativa, estas escuelas fomentan la competitividad, y a su vez un clima escolar poco inclusivo. A pesar de que este factor no es la raíz del bullying, provoca que se agudice, y sobre todo que sea más difícil darle



respuesta desde este modelo de escuela. Por lo tanto en una escuela que utilice metodologías cooperativas y sistémicas, será más fácil dar respuesta a esta problemática.

Por otro lado tras la revisión de los programas destinados a la prevención y tratamiento del acoso escolar, hemos observado que existen muchos programas previenen la aparición del problema de forma comunitaria, pero que más tarde no hay un programa específico de tratamiento y apoyo de los afectados de forma grupal. De esa aquí la necesidad de diseñar un programa que dé respuesta a esta carencia.

En base al trabajo realizado durante estos dos meses y teniendo en cuenta los objetivos marcados, hemos llegado a la siguientes conclusiones.

En relación objetivo planteado en el que se pretendía conocer la situación de la convivencia escolar, y más específicamente la relaciones y roles que se establecen entre a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del centro educativo “Colegio CEDES”, podemos decir que existen comportamientos de acoso, aunque los datos obtenidos no son muy concluyentes. Un así, teniendo en cuenta la bibliografía revisada, y a la luz de los resultados presentados, hemos procedido a dar respuesta al segundo objetivo marcado que era el desarrollo de un programa para la prevención el bullying dentro de las aulas.

## **6. Líneas de investigación futura**

Existen diferentes líneas de investigación futuras, por un lado realizar de nuevo el diagnostico con los instrumentos ya mencionados en el Colegio CEDES, para conseguir recoger una muestra real, así como implementar el proyecto en el centro, evaluarlo, realizar una revisión y modificación en base a la evaluación y seleccionar otro colegio con otro perfil, en este caso público, para tras realizar el diagnostico, implementarlo y evaluarlo de nuevo.

Por otro lado una vez validado constatado los resultados del proyecto, sería necesario desarrollar otro para primaria, e infantil. Así se podría tratar el acoso escolar desde edades más tempranas y evitar consecuencias innecesarias.

Otra posible línea de investigación podría ser el diseño de un programa similar pero destinado a centros ubicados en barrios o zonas con altas tasas de violencia y marginalidad, ya que este programa está diseñado para centros con un nivel de conflictividad media o baja, y no daría respuesta por si solo a centros con variables tan diferentes.

## **7. Bibliografía.**

### **7.1. Referencias citadas.**

- ALSAKER, F. y GUTZWILLER-HELFFENFINGER, E. (2009): Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, in kindergarden. New York. Edit. Routledge.
- AVILÉS, J.M. (2002): La intimidación entre iguales en la Educación Secundaria. Bilbao. Edit. Ette Eilas.
- AVILÉS, J.M. (2003): Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado. Bilbao-Edit. Ette Eilas. Extraído el 20 de julio de 2012 desde [http://www.stee-eilas.org/dok/arloak/lan\\_osasuna/gaiak/Bullying/bullyingCAST.pdf](http://www.stee-eilas.org/dok/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bullying/bullyingCAST.pdf)
- AVILÉS, J.M. (2006): Intervenir contra el bullying en la comunidad educativa. Bilbao. Edit. STEE-EILAS.
- BENTLEY, K. y LI, A. K. (1995): Bully and victim problems in elementary schools and student's beliefs about aggression. Canadian Journal of School Psychology, N°11 , pp. 153-165.
- BRUZZONE, D. (2008): Apuntes de "Innovación e investigación para la práctica docente", Tema 5. Master de Enseñanza Secundaria Obligatoria, UNIR.
- CEREZO, F. (2002): El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N°5. Extraído el 15 de Julio de 2012 desde [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1227717262.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227717262.pdf)
- CLÉMENCE, A (2001): Violence and security al school. The situation in Switzerland. En E Debarbieux y C Blaya. Violence in schools. Ten approaches in Europe. Issy-les-Moulineaux. Edit. ESF.
- DEFENSOR DEL PUEBLO, y UNICEF, (2000): Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Madrid. Edit. Estudios y Documentos del Defensor del Pueblo.

- DEFENSOR DEL PUEBLO. (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Edit. Estudios y Documentos del Defensor del Pueblo.
- GÁZQUEZ, J. J., CANGAS, A. J., PADILLA, D., CANO, A. Y PÉREZ-MORENO, P. J. (2005): Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Rep. Checa and Hungary. Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, N° 5.
- GENTA, E., MENESINI E., FONZI A., CONSTABILE, A, (1996): Bullies And victims in schools in Central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, N° 11.
- Health Behaviour in School-aged Children es un excelente sitio web para conocer el estudio europeo sobre conductas de los escolares relacionadas con la salud (<http://www.hbsc.es/castellano/inicio.html>)
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, JM, (2004): *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid. Edit. Ministerio de educación y ciencia secretaria general de educación.
- HODGES, E., BOIVIN, M., VITARO, F. y Bukowski, W. M. (1999): The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, N°35, pp. 94–101. Extraído el 20 de Julio de 2012 desde [http://www.gripinfo.ca/grip/public/www/doc/articles/Hodges\\_1999\\_id\\_263.pdf](http://www.gripinfo.ca/grip/public/www/doc/articles/Hodges_1999_id_263.pdf)
- Incidencia del Bullying (n. d.). Extraído el 12 de Agosto de 2012 desde [www.monite.org/Incidencia](http://www.monite.org/Incidencia)
- JUNGER, M. (1990): Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research*, N°74, pp. 65-72.
- KAUFMAN, P., CHEN, X., CHOY, S. (et. Al) (1998): *Indicators of school crime and safety*. Washington. Edit. Departamentos of Education and Justice.
- LASARRE, D. (1999): *Violences scolaires et valeurs: une approche psychologique*. Texto defendido en el Seminario sobre Violencia en la escuela. Luxemburgo. Edit. federación de sindicatos CSEE.
- MARTÍNEZ, R. (2006): *Bullying y los medios de comunicación*. Alicante. Edit. Comunicación e Ciudadanía.
- MOOIJ, T. (1992): *Pesten in het onderwijs*. Nijmegen. Edit. Intituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.

- MOOIJ, T. (1994): Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs, Sociale binding van scholieren. Nijmegen. Edit. Institut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- NANSEL, T. R., OVERPECK, M., PILLA, R. S., RUAN, W. J., SIMONS-MORTON, B. y SCHEIDT, P. (2001): Bullying Behaviors Among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. Journal of the American Medical Association, N°285, pp. 2094-2100.
- OAKLANDER, V. (2009): Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes. Santiago de Chile. Edit. Cuatro Vientos.
- OLWEUS, D. (1986): The Olweus Bully/Victim Questionnaire. Mimeo. Bergen, Norway. Research Center for Health Promotion. Edit. University of Berge.
- OLWEUS, D. (1993): Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford UK. Edit. Blackwell.
- OLWEUS, D. (1998): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid. Edit. Morata.
- OLWEUS, D. y ROLAND, E. (1983): Mobbing: Bakgrunn og tiltak. Oslo. Edit. Kirke- og.
- OÑATE, A. PIÑUEL y ZABALA, I. (2005): Informe Cisneros VII “Violencia y acoso escolar”. Madrid. Edit. Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo.
- OÑATE, A. PIÑUEL y ZABALA, I. (2006): Informe Cisneros X “Acoso y violencia escolar en España”. Madrid. Edit. Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo.
- OÑEDERRA, J.A. (2005): El maltrato entre iguales. “Bullying” en Euskadi. País Vasco. Edit. Gobierno Vasco.
- ORTEGA, R. (coord.) (2010): Agresividad injustificada, bullying. Violencia escolar. Madrid. Edit. Alianza.
- ORTEGA, R. (1998): La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla. Edit. Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. (1999): La violencia entre iguales: un problema grave para la formación moral de los alumnos. Texto defendido en el Seminario sobre la violencia en la escuela. Luxemburgo. Edit. Federación de sindicatos CSEE.
- ORTEGA, R., FERNÁNDEZ, I. y DEL REY, R. (2002): Working together to prevent school violence. Londres. Edit. Violence in school.
- ORTEGA, R., MORA, J y MORA-MECHÁN, J. A. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Edit. Universidad de Sevilla.

- ORTEGA, R. y MORA-MECHAN, J.A. (2000): *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla. Edit. Mergablum.
- ORTÍN, B. y BALLESTER, T. (2007): *Cuentos que curan. Conocerse mejor con el poder terapéutico de los cuentos*. Barcelona. Edit. Oceano Ambar.
- PEEREN, S. y ALSAKER, F.D. (2006): Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. N°47, pp.45-57.
- PERRY, D.G., KUSEL, S. J. y PERRY, L. C. (1988): Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, N° 24, pp. 807-814.
- PIÑUEL, I. y OÑATE, A., (2006): *AVE Acoso y Violencia Escolar. Evaluación de la violencia y el acoso psicológico y físico en el entorno escolar*. Madrid. Edit. Tea.
- RIGBY, K. y SLEE, P.T. (1990): Victims and bullies in school communities. *Journal of the Australasian Society of Victimology*, N° 1, pp. 23-28.
- RIGBY, K. (2003): *Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice*. Australian Edit. Institute of Criminology, N°259, pp 1-6.
- ROLAND, E., y GALLOWAY, D. (2002): Classroom influences on bullying. *Educational Research*, N° 44, pp. 299.
- SERRANO, A. y IBORRA MARMOLEJO, (2005): *Informe violencia entre compañeros en la escuela*. España Edit. Centro Reina Sofia.
- SMITH, P. K., y SHARP, S. (1994): *School bullying: Insights and perspectives*. London. Edit. Routledge.
- WHITNEY, I. y SMITH, PK, (1993): A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. Edit. *Educational Research*
- ZIEGLER, S, y ROSENSTEIN-MANER, M. (1991): *Bullying at school: Tornto in an international context Toronto*. Toronto. Edit. Tornto Borrard of Education.

## **7.2. Bibliografía complementaria:**

- ARGUÍIS, R., BOLSAS A.P, HERNÁNDEZ S. y SALVADOR, M. (2010): Programa “aulas felices”. Zaragoza. Edit. *Psicología Positiva aplicada a la educación, SATI*.
- BRADSHAW, J., (2008): *Volver a casa. Recuperación y reivindicación del niño interno*. Madrid. Edit. Los libros del comienzo.
- CAVA, M.J. y MUSITU, G. (2002): *La convivencia en la escuela*. Barcelona. Edit. Paidós.
- COLODRÓN, M. (2010): *Muñecos, metáforas y soluciones. Constelaciones Familiares en sesión individual y otros usos terapéuticos*. España. Edit. Desclée De Brouwer.

- CROTTI, E. y MAGNI, A. (2005): Los miedos de los niños. Como descubrirlo a través de sus dibujos y cómo ayudarles a superarlos. Barcelona. Edit. Oniro.
- DÍAZ, M. J., MARTÍNEZ, R. y MARTÍN, J. (2009): Manual de interpretación de indicadores de la calidad de la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. Madrid. Edit. Observatorio estatal de la convivencia escolar.
- ECKART, T. (2003): Practicando el poder del ahora. Enseñanzas, meditaciones y ejercicios esenciales del poder del ahora. Madrid. Edit. Gaia.
- FONTANA, D. (2004): Meditación, semana a semana. Barcelona. Edit. Evergreen.
- GARAIGORDOBIL, M. y OÑEDERA, J.M. (2010): La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid. Edit. Piramide.
- GARRIGA, J. (2006): ¿Dónde están las monedas? El cuento de nuestros padres. Barcelona. Edit: Rigden Institut Gestalt.
- LOWEN, A. y LOWEN, L. (2010): Ejercicios de bioenergética. Barcelona. Edit. Sirio.
- LOWEN, L. (2007): El lenguaje del cuerpo. Dinámica física de la estructura del carácter. Barcelona. Edit. Herder.
- MAGANTO, C., GARAIGORDOBIL, M. y ETXEBARRIA, J. (2006): Revisión del dibujo de la figura humana en los niños y niñas de 5 a 12 años. País Vasco. Edit. Euskal Herriko Ikastolen Konderazioa.
- OAKLANDER, V. (2009): El tesoro escondido. La vida interior de niños y adolescentes. Terapia infanto-juvenil. Santiago de Chile. Edit. Cuatro Vientos.
- O'HANDON, L. (2007): Bailando con el arco iris. Bienestar integral a través del movimiento. Navarra. Edit. Urano.
- OSHO, B. (2009): Meditación Hoy. Una introducción a la meditación. Madrid. Edit. Gaia.
- RAMIREZ, S. (2006): Tesis doctoral. El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase. Ceuta. Edit. Universidad de Granada.
- ROBINSON, K. (2010): El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo. Barcelona. Edit. Debolsillo clave.
- SAN MARTÍN, J.A. (2003): La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar. Madrid. Edit. CCS.
- TORO, J.M. (2010): Educar con "co-razón". Bilbao. Edit. Desclée.
- TORO, M. (2011): Crecer con confianza. Método de relajación para niños de 7 a 12 años. Madrid. Edit. CCS.

**PRECONCIMEI**  
**Cuestionario para el alumnado INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN**  
AVILÉS, J. M<sup>o</sup> (2002)  
**Instrucciones para responder al cuestionario**

---

0. Si te surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.
1. El cuestionario es anónimo, pero, si lo crees oportuno puedes poner tu nombre al contestar la pregunta n° 12.
2. Lee las preguntas detenidamente. Revisa todas las opciones y elige la respuesta que prefieres.
3. Anota tu respuesta en la HOJA DE RESPUESTAS, que tienes aparte, haciendo una cruz en la opción que eliges. Algunas preguntas tienen opciones que te permiten escribir texto. Hazlo siempre en la hoja de respuestas.
4. La mayoría de preguntas te piden que elijas sólo una respuesta. Sin embargo, **ATENCIÓN**, hay preguntas donde puedes responder seleccionando más de una opción. En todo caso se te indica en la misma pregunta.
5. En algunas preguntas aparece una opción que pone "otros". Esta se elige cuando lo que tú responderías no se encuentra dentro de las otras opciones. Si eliges esta opción táchala en la hoja de respuestas y sobre la línea de puntos, escribe tu respuesta.
6. Cuando termines de contestar la primera página del cuestionario pasa a la vuelta.
7. Escribe con un lápiz. Si te equivocas al responder puedes corregir borrando, no taches.
8. El cuestionario que te presentamos ahora es sobre **INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS O COMPAÑERAS**.

Hay intimidación cuando algún chico o chica cogen por costumbre meter miedo, amenazar o abusar de sus compañeros o compañeras. Estas situaciones producen rabia y miedo en las personas que las sufren por no poder defenderse.

**PRECONCIMEI**  
**Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales**  
**HOJA DE RESPUESTAS**  
AVILÉS, J. M<sup>a</sup> (2002)

**INSTRUCCIONES:**

Por favor, lee atentamente cada pregunta en tu cuestionario y marca con una x la letra o letras (según la pregunta), que mejor describa tu manera de pensar.

Instituto:..... Curso: ..... Letra: .....

Localidad:..... Edad: .....

Soy:    Chico        Chica        Fecha: .....

1- a b c d e f g

2- a b c d

3- a b c d e

4- a b c d e f g h

5- a b c d e

6- a b c d e f g

7- a b c d

8- a b c d e f g h i

9- a b c d e f g h

10- a b c d e

11- a b c d e f

12- a b c d e

**Si tienes que añadir algo sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo ahora.**  
(Además, si lo crees oportuno, aquí puedes escribir tu nombre).

---



## PRECONCIMEI

Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales

### HOJA DE PREGUNTAS PARA EL ALUMNADO

AVILÉS, J. M<sup>a</sup> (2002) (ADAPTADO DE ORTEGA, MORA-MERCHÁN Y MORA)

1. ¿Cuáles son en tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as?

- a. Insultar, poner motes.
- b. Reírse de alguien, dejar en ridículo.
- c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- d. Hablar mal de alguien.
- e. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
- f. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
- g. Otros.

2. ¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?

- a. Nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Bastantes veces.
- d. Casi todos los días, casi siempre.

3. Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. Desde hace poco, unas semanas.
- c. Desde hace unos meses.
- d. Durante todo el curso.
- e. Desde siempre.

4. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. En la clase cuando está algún profesor/a.
- b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
- c. En los pasillos del Instituto.
- d. En los aseos.
- e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
- f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
- g. Cerca del Instituto, al salir de clase.
- h. En la calle.

**5. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (Puedes elegir más de una respuesta).**

- a. Nadie me intimida.
- b. No hablo con nadie.
- c. Con los/as profesores/as.
- d. Con mi familia.
- e. Con compañeros/as.

**6. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?**

- a. Nadie.
- b. Algún profesor.
- c. Alguna profesora.
- d. Otros adultos.
- e. Algunos compañeros.
- f. Algunas compañeras.
- g. No lo sé.

**7. ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?**

- a. Nunca me meto con nadie.
- b. Alguna vez.
- c. Con cierta frecuencia.
- d. Casi todos los días.

**8. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron?**

(Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. No lo sé.
- c. Porque los provoqué.
- d. Porque soy diferente a ellos.
- e. Porque soy más débil.
- f. Por molestarlos.
- g. Por gastarme una broma.
- h. Porque me lo merezco.
- i. Otros.

**9. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as ¿por qué lo hiciste?**

(Puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Porque me provocaron.
- c. Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d. Porque son diferentes (gitanos, deficientes, extranjeros, payos, de otros sitios...)
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por gastar una broma.
- h. Otros.

10. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos/as.
- c. Por que son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.
- e. Otras razones.

11. ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner motes, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu Instituto durante el trimestre?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.
- f. Todos los días

12. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase este problema?

- a. No se puede arreglar.
- b. No sé.
- c. Que hagan algo los/as profesores/as.
- d. Que hagan algo las familias.
- e. Que hagan algo los/as compañeros/as.

**Gracias por tu colaboración.**

## PRECONCIMEI

### Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales

#### HOJA DE PREGUNTAS PARA EL PROFESORADO

AVILÉS, J. M<sup>a</sup> (2002) (ADAPTADO DE ORTEGA, MORA-MERCHAN, MORA Y FERNÁNDEZ)

Valora entre 1 (desacuerdo) y 5 (acuerdo) las siguientes frases según tu opinión:

- a. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.  
1      2      3      4      5
- b. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi Centro.  
1      2      3      4      5
- c. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.  
1      2      3      4      5
- d. El propio profesorado es en ocasiones el objeto de ataques del alumnado.  
1      2      3      4      5
- e. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.  
1      2      3      4      5
- f. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.  
1      2      3      4      5
- g. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.  
1      2      3      4      5
- h. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el Instituto.  
1      2      3      4      5
- i. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.  
1      2      3      4      5
- j. Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en el Instituto, hay que implicar a las familias.  
1      2      3      4      5
- k. La carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de relaciones interpersonales.  
1      2      3      4      5
- l. Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el currículo escolar.  
1      2      3      4      5
- ll. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en mi Centro sería una buena idea.  
1      2      3      4      5
- m. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.  
1      2      3      4      5

*Gracias por tu colaboración*

**PRECONCIMEI**  
**Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales**  
**HOJA DE PREGUNTAS PARA PADRES Y MADRES**  
**AVILÉS, J. M<sup>o</sup> (2002)**

Este cuestionario trata de saber cómo son las relaciones entre chicos y chicas del Instituto qué problemas suceden entre ellos. Con la información que obtengamos podremos tratar mejor esos problemas. Uno de ellos es **LA VIOLENCIA Y EL MALTRATO ENTRE CHICOS Y CHICAS**. Hay maltrato e intimidación cuando algún chico o chica cogen por costumbre meter miedo o abusar de sus compañeros o compañeras. Estas situaciones producen rabia y miedo en las personas que las sufren por no poder defenderse. Este cuestionario es anónimo. Su sinceridad al contestarlo nos ayudará a buscar las soluciones adecuadas a esos problemas.

**ROGAMOS MÁXIMA SINCERIDAD EN LAS RESPUESTAS. GARANTIZAMOS EL MÁS ABSOLUTO ANONIMATO.**

**Valoren entre 1 (desacuerdo) y 5 (acuerdo) las siguientes frases según su opinión:**

1. En el Instituto en que cursa estudios mi hijo/a existe violencia e intimidación.

1      2      3      4      5

2. Tengo confianza con los profesores/as del Instituto.

1      2      3      4      5

3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de violencia e intimidación.

1      2      3      4      5

4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del Centro.

1      2      3      4      5

5. Estoy dispuesto a participar más en el Centro para ayudar al profesorado a resolver estos problemas.

1      2      3      4      5

6. Tengo confianza en mi hijo/a.

1      2      3      4      5

7. Creo que mi hijo/a no podrá participar nunca en actos de violencia o intimidación.

1      2      3      4      5

8. Si mi hijo/a tuviera algún problema de violencia o intimidación me lo contaría.

1      2      3      4      5

9. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la familia.

1      2      3      4      5

10. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en el

Centro Educativo.

1      2      3      4      5

11. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.

1      2      3      4      5

12. Los programas televisivos que los chicos y chicas ven favorecen que puedan haber problemas de violencia e intimidación.

1      2      3      4      5

13. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que utilizar el daño físico (pegar) a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.

1      2      3      4      5

14. Cuando conozco casos de violencia o intimidación lo comunico en el Instituto al tutor/a de mi hijo/a.

1      2      3      4      5

15. Estaría dispuesto/a a participar en el Instituto en algún programa que ataje los problemas de violencia e intimidación entre los chicos y chicas.

1      2      3      4      5

16. Los problemas de violencia e intimidación los considero tan importantes como los de rendimiento académico.

1      2      3      4      5

**Gracias por su colaboración.**

Anexo II

Test sociométrico

|         |  |      |  |
|---------|--|------|--|
| Nombre: |  |      |  |
| Curso   |  | Edad |  |
| Fecha   |  |      |  |

Intenta contestar con la mayor sinceridad posible a las cuestiones que se plantean a continuación:

| Cuestiones   | Compañeros |
|--|------------|
| Me siento bien trabajando en grupo con los siguientes tres compañeros... |            |
| Me siento mal trabajando en grupo con los siguientes tres compañeros...  |            |
| Me iría de viaje con los siguientes tres compañeros...                   |            |
| No me iría de viaje con los siguientes tres compañeros...                |            |
| Para hacer trabajos me pondría con...                                    |            |
| No me pondría para hacer trabajos con...                                 |            |

Mis amigos son

No son mis amigos

Me iría a la discoteca con...

Me fío de ...

No me fío de ...

Le caigo mal a...

Me cae mal...

¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por...?

**1. Tener muchos amigos.**

**2. Tener pocos amigos.**

**3. Llevarse bien con los profesores.**



|   |
|---|
| <b>4. Llevarse mal con los profesores.</b>                                |
| <b>5. Ser simpático con los compañeros.</b>                               |
| <b>6. Ser antipático con los demás.</b>                                   |
| <b>7. Su capacidad para entender a los demás.</b>                         |
| <b>8. No entender a los demás.</b>  |
| <b>9. Su agresividad.</b>   |
| <b>10. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros.</b>        |
| <b>11. Estar dispuesto a ayudar a los demás.</b>                          |
| <b>12. Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás.</b>        |
| <b>13. Saber comunicarse.</b>   |
| <b>14. Tener problemas para comunicarse.</b>                              |
| <b>15. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario..</b> |
| <b>16. Sentirse fracasado.</b>  |
| <b>17. Sentirse superior.</b>   |
| <b>18. Querer llamar siempre la atención.</b>                             |
| <b>19. Ser inmaduro.</b>  |

Anexo III

Ficha de observación

Profesor:

Curso:

Asignatura:

Lugar:

| Fecha | Tipo de agresión | Agresor | Agredido | Lugar | Modo de resolución del conflicto | Otras observaciones |
|-------|------------------|---------|----------|-------|----------------------------------|---------------------|
|       |                  |         |          |       |                                  |                     |
|       |                  |         |          |       |                                  |                     |
|       |                  |         |          |       |                                  |                     |
|       |                  |         |          |       |                                  |                     |
|       |                  |         |          |       |                                  |                     |