

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION A PARTIR DEL

SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO.

Tesis Doctoral

Autora: Margarita Estévez Román

Directores: Dra. M^a Teresa Padilla Carmona y

Dr. Javier Gil Flores

Sevilla, Octubre 2012

AGRADECIMIENTOS

Está claro que realizar un trabajo de esta envergadura no es posible si no hay gente que te apoye y crea en ti y en tu trabajo, tanto o más que tú mismo en numerosas ocasiones. En este espacio quiero agradecer a todos los que, a veces sin saberlo, han contribuido para que este estudio pudiera realizarse.

Quiero agradecer a mi madre y a mis hermanos el respetar ese interés por estudiar que desde pequeña he desarrollado, y sobre todo su apoyo incondicional y su ánimo a que me supere y evolucione como persona y profesionalmente. Sin su insistencia, especialmente la de mi madre, tal vez no hubiera subido algunos escalones en mi vida de estudiante, y probablemente hoy no existiría este trabajo.

Agradezco a Javier Gil y a Mayte Padilla, mis tutores, su ayuda, su paciencia y seguimiento en todo momento, resolviendo mis dudas, dándome ánimos y ayudándome a crecer como investigadora.

No quiero olvidar el agradecer a todos los profesores de cada uno de los cursos del doctorado su granito de arena, haciendo mención especial a Isabel López Górriz que ya no se encuentra entre nosotros. Todo ese trabajo previo ha servido como base a esta investigación.

Mi agradecimiento también a las directoras titulares que han pasado por mi centro de trabajo y a las de los otros centros de la Inspectoría de las FMA de Sevilla y a sus profesores y orientadores. A los compañeros/as, alumnos/as y familias de mi centro, sin cuya colaboración desinteresada no hubiera sido posible este proyecto.

Por último, y no por eso menos importante, agradezco a Jose, mi marido, el apoyo recibido a lo largo de este proyecto realizándome siempre una crítica constructiva y cuidando del peque alguna vez que otra. Y a mi peque, Álvaro, que ha compartido ratos sentado frente al ordenador y ha demostrado su paciencia.

A todos los que he mencionado, y a aquellos que haya podido omitir sin quererlo, muchas gracias.

INDICE

INTRODUCCIÓN 1

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD..... 5

- 1.1. Conceptos de violencia y/o agresividad..... 7
- 1.2. Teorías explicativas de la agresividad.....11
- 1.3. Tipos de agresividad o formas de agresión.....17

CAPÍTULO II. VIOLENCIA EN LA ESCUELA..... 22

- 2.1. Características del *bullying*..... 26
- 2.2. Causas de la violencia entre escolares..... 27
- 2.3. Formas que puede adoptar la violencia entre escolares..... 29
- 2.4. Agentes que intervienen en el acoso escolar 35
 - 2.4.1. Perfil o características del agresor..... 35
 - 2.4.2. Perfil o características de la víctima..... 40
 - 2.4.3. Papel de los espectadores..... 44
 - 2.4.4. Papel de las familias y el profesorado..... 45
- 2.5. Circunstancias que mantienen las conductas agresivas (el *bullying*)..... 46
- 2.6. Consecuencias del *bullying*..... 47
 - 2.6.1. Consecuencias para las víctimas..... 47
 - 2.6.2. Consecuencias para los agresores..... 48
 - 2.6.3. Consecuencias para los espectadores..... 49

CAPÍTULO III. ESTUDIOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR.. 52

- 3.1. Primeros estudios sobre convivencia escolar..... 52
- 3.2. Estudios e investigaciones sobre la convivencia escolar en España..... 57

CAPÍTULO IV. INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE SITUACIONES QUE PERTURBAN LA CONVIVENCIA

ESCOLAR..... 69

- 4.1. Europa ante la violencia escolar 69
- 4.2. Intervenciones en España..... 76

CAPÍTULO V. DON BOSCO Y EL SISTEMA PREVENTIVO..... 86

- 5.1. ¿Quién es don Bosco?..... 86
 - 5.1.1. Época histórica..... 86
 - 5.1.2. Biografía..... 91
- 5.2. Don Bosco y su relación con la pedagogía..... 95
- 5.3. Características del sistema preventivo utilizado por Don Bosco..... 96

**SEGUNDA PARTE:
ESTUDIO EMPÍRICO**

CAPÍTULO VI. FINALIDAD DEL ESTUDIO.....103

- 6.1. Problema 103
- 6.2. Objetivos 105
- 6.3. Dimensiones 105

CAPÍTULO VII. METODOLOGÍA..... 109

- 7.1. Fases del estudio..... 110
 - 7.1.1. FASE 1: estudio de caso..... 113
 - 7.1.1.1. Esquema general del diseño y tipo de diseño..... 113
 - 7.1.1.2. Selección del caso 115

7.1.1.3. Acceso al campo	116
7.1.1.4. Sujetos participantes.....	117
7.1.1.5. Instrumentos / técnicas de recogida de información.....	123
7.1.1.5.1. Sociograma.....	125
7.1.1.5.2 Observación participante.....	126
7.1.1.5.3. Entrevistas.....	127
7.1.1.5.4. Fichas descriptivas	129
7.1.1.5.5. Cuestionarios.....	129
7.1.1.5.6. Documentos del centro	133
7.1.1.6. Análisis de los datos.....	133
7.1.2. FASE 2: evaluación de necesidades.....	134
7.1.2.1. Fuentes de datos.....	140
7.1.2.1.1. Sujetos participantes.....	140
7.1.2.2. Recogida de datos.....	141
7.1.2.3. Análisis de la información.....	142
CAPÍTULO VIII. RESULTADOS.....	144
8.1. Identificación de posibles casos de acoso	144
8.2. La convivencia escolar desde la perspectiva de los alumnos, los profesores y los padres.....	161
8.2.1. Descripción de percepciones de alumnos sobre la convivencia en el centro.....	161
8.2.2. Percepciones del profesorado sobre la convivencia en el centro.....	167
8.2.3. Percepciones de las familias sobre la convivencia en el centro.....	175
8.2.4. Comparación de percepciones del alumnado, profesores y familias sobre la convivencia en el centro.....	181
8.3. Documentos y procedimientos usados ante las situaciones de violencia escolar en el centro.....	184
8.4. Evaluación de necesidades en los centros.....	187
CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO... 205	

**TERCERA PARTE:
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

CAPÍTULO X. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN “PREVENIMOS CON DON BOSCO”..... 211

10.1. Finalidad y objetivos	212
10.2. Diseño del programa	212
10.3. Ejemplo de sesiones para el desarrollo del programa (sesiones tipo).....	218
10.4. Propuesta de evaluación del programa.....	254
10.4.1. Marco regulador de la evaluación.....	254
10.4.2. Objeto y tipo de evaluación.....	254
10.4.3. Finalidad y función de la evaluación. Objetivos.....	254
10.4.4. Identificación de las audiencias.....	255
10.4.5. Términos de comparación.....	255
10.4.6. Criterios de evaluación.....	255
10.4.6.1.1. Para la valoración del desarrollo del programa	255
10.4.6.1.2. Valoración de la satisfacción de los implicados...	256
10.4.6.1.3. Evaluación de la incidencia del programa.....	256
10.4.7. Responsables de la evaluación.....	257

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 258

ANEXOS..... 283

Anexo 1 El Sistema Preventivo en la educación de la juventud.....	284
Anexo 2 Carta a Roma	290
Anexo 3 Ficha sociograma alumnos	293
Anexo 4 Registro de incidentes críticos	296
Anexo 5 Guión de entrevista	298
Anexo 6 Ficha descriptiva	300
Anexo 7 Cuestionario “Mi vida en la escuela.”	302
Anexo 8 Cuestionario sobre “Convivencia Escolar”	

(Versión profesores).....	304
Anexo 9 Cuestionario sobre “Convivencia Escolar” (Versión familias).....	309
Anexo 10 Cuestionario sobre “Convivencia Escolar” (Versión alumnos).....	323
Anexo 11 Normas de convivencia del centro estudiado	327
Anexo 12 Cuestionario de detección de necesidades del profesorado, relacionadas con la convivencia en los centros educativos.....	337
Anexo 13 Cuestionario sobre elementos del Sistema Preventivo.....	341
Anexo 14 Pautas para realizar los Buenos Días	344
Anexo 15 Guía de trabajo para el profesor	346
Anexo 16 Guía de trabajo para los padres	348
Anexo 17 Guía de trabajo para la escuela de padre..s	350
Anexo 18 Cuestionario de satisfacción del programa de intervención	352

APÉNDICES (En CD)

Apéndice 1 Fichas descriptivas.

Apéndice 2 Resultados de sociogramas.

Apéndice 3 Transcripción de entrevistas.

INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta investigación ha sido diseñar un programa preventivo en convivencia escolar basado en el sistema preventivo promovido por Don Bosco en la institución salesiana, teniendo en cuenta la plena actualidad en nuestro país de este fenómeno y pudiendo, muy a menudo, leer en la prensa ó ver en televisión imágenes referentes a algún caso de violencia entre iguales.

Los medios de comunicación se hacen eco, cada vez más, de este problema que afecta fundamentalmente a sujetos que asisten a la escuela primaria y secundaria obligatoria. Además, con el desarrollo de las nuevas tecnologías, los casos de abuso se hacen incluso más brutales y crueles si cabe, ya que mientras se comete el mismo, alguien se dedica a grabarlo o fotografiarlo para más tarde difundirlo a través del móvil o de internet, lo que hace esta situación aún más dolorosa para todos.

Han sido numerosos los estudios que se han realizado para conocer más profundamente el tema (Olweus, 1973, 1978, 1993, 1996, 1998; Cerezo y Esteban 1991-1996; Ortega, 1997) en España, en el resto de Europa y en otros países como Norteamérica o Japón. El último estudio más relevante en nuestro país, es el publicado por la oficina del Defensor del Pueblo (2006), el cual nos abre una puerta a la esperanza al mostrarnos que la violencia ha disminuido, en las acciones más comunes y menos graves, en los últimos años, determinando que las intervenciones realizadas han paliado la violencia pero no la han solucionado (Defensor del Pueblo, 2006). Surge también el **ciberbullying**: formas de **bullying** que no quedan ahí, sino que utilizan la difusión de esas conductas a través de las nuevas tecnologías, telefonía móvil e internet principalmente (Willard, 2004, 2006).

Para llegar al final de nuestra pretensión: diseñar un programa de prevención de situaciones de violencia escolar, hemos tenido que estudiar con más detalle las situaciones en las que se ve perturbada la convivencia escolar dentro de un centro, así como las percepciones que sobre estas situaciones tienen alumnos, profesores y familias, y las herramientas que utiliza el centro para prevenir y actuar ante situaciones de esta índole.

Como es sabido además que ningún centro estudiado queda libre de estas acciones, consideramos importante centrarnos en una escuela, en este caso el propio centro de trabajo del investigador, el cual realiza labores de docencia y orientación en el mismo. De esta forma se pretende realizar un estudio más profundo y particular del tema que nos atañe, con el fin de obtener resultados que nos ayuden a solventar estas situaciones que perturban la convivencia, una vez conocidas y estudiadas, y hacer la convivencia de los implicados lo más agradable posible en dicho centro.

Además, ha sido necesario recoger las necesidades de varios centros educativos en cuanto a convivencia se refiere y la opinión que poseen sobre los elementos que forman el sistema preventivo promovido por Don Bosco.

Para todo ello, se ha utilizado tanto la metodología cualitativa, que nos ha permitido conocer y comprender el desarrollo de la convivencia en un centro escolar sumergiéndonos en el contexto estudiado, como la metodología cuantitativa, permitiendo esta última en unas ocasiones reforzar los resultados obtenidos mediante la metodología cualitativa y otras permitiendo la recogida de información sin necesidad de encontrarnos inmersos en el contexto estudiado. Para el análisis de los datos cuantitativos se han usado procedimientos estadísticos haciendo uso del programa SPSS-11.5., mientras que para el análisis de los datos cualitativos se ha creado un sistema de categorías usando el programa NUDIST- N6.

El estudio consta de tres partes bien diferenciadas, una primera dedicada a revisar la literatura, una segunda en la que se expone el desarrollo de la investigación y sus resultados, y una tercera en la que se expone el programa preventivo de convivencia escolar.

La primera parte consta de cinco capítulos: En el primero de ellos se trata la agresividad/violencia de forma general: definiciones, teorías que explican la agresividad y los tipos. En el segundo se aborda la violencia escolar: características del **bullying**, causas y formas de la violencia escolar, perfil de agresor y víctima, papel de espectadores y familia, circunstancias que mantienen el **bullying** y consecuencias del mismo. Diferentes estudios aparecen en el capítulo tres y diversas líneas de actuación e

intervenciones, en el cuatro. El capítulo 5 se dedica a conocer a Don Bosco y el Sistema Preventivo.

En la segunda parte, formada por cuatro capítulos (del 6 al 9), se detalla el proceso de investigación desde la finalidad del estudio detallada en el capítulo 6, a las conclusiones del estudio empírico expuestas en el capítulo 9, pasando por la metodología y los resultados de la investigación que se pueden leer con detalle en los capítulos 7 y 8 respectivamente.

En la tercera y última parte aparece el programa de prevención de situaciones que perturban la convivencia escolar.

También aparecen al final del trabajo la bibliografía consultada, los anexos que muestran los documentos utilizados y los apéndices de algunos resultados que por su extensión hemos creído conveniente no incluir en la redacción del trabajo para facilitar la lectura del mismo.

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD

Si bien el fenómeno de la violencia no es algo novedoso, la violencia es una problemática que va adquiriendo cada día mayor relevancia en nuestra sociedad, ya que se ha extendido a todos los ámbitos de la vida cotidiana: agresiones domésticas, entre pandillas callejeras, e incluso en las escuelas, que ofrecían cierto marco de contención. Esta escalada de la violencia la podemos observar en los medios de comunicación diariamente. Ante estas situaciones pueden surgir preguntas como ¿Por qué el hombre es agresivo? ¿Esta agresividad es innata o aprendida? ¿Se puede hacer algo para erradicarla?

De plena actualidad es el tema de la violencia escolar. Uno de los casos extremos lo encontramos hace unos años en Jokin, el muchacho de Hondarribia que se suicidó. Además de éste, cada día siguen apareciendo casos de violencia entre escolares en distintos puntos de la península, como el caso de la menor de Ponferrada (León) a la que otras tres menores fracturaron la pierna por tres sitios diferentes durante una agresión a la salida de clase en el Instituto de Enseñanza Secundaria “Virgen de la Encina” en Octubre de 2005. La violencia escolar es un problema que afecta a la población mundial y que puede tener consecuencias negativas para el clima escolar en general, atentando contra el derecho de los estudiantes a aprender en un ambiente seguro sin presentar miedo en particular.

Este fenómeno, desde los años setenta, ha adquirido una magnitud importante en países europeos como Suecia, Noruega y Reino Unido, además de Estados Unidos. En España, aunque su incidencia es menor, empiezan a detectarse cada vez más preocupantes manifestaciones de violencia escolar como consecuencia de la crisis social, cultural y familiar que se está viviendo. Aunque según asegura Ortega (2000) el problema del acoso es tan antiguo como la misma escuela, donde siempre ha existido violencia según ella. La diferencia no es que hoy se estén dando más sino que hoy en día estas actuaciones son más visibles que antaño.

Hace más de una década, el Defensor del Pueblo no consideraba un fenómeno generalizado la violencia escolar en España, tratándose de episodios aislados tanto en centros privados como públicos. Es más, en otro estudio posterior realizado por el mismo, Defensor del Pueblo (2007), se hablaba de mejoría en los resultados obtenidos en el estudio realizado con respecto al anterior.

La violencia escolar definida como acoso ya sea físico o psicológico entre escolares, con prepotencia y abuso de poder, queda reducida a una palabra por los anglosajones: “*bullying*” (matonismo) con la cual se reconoce todo el fenómeno de violencia escolar también en España. Tras esta palabra, se esconde el sufrimiento de miles de niños que asoman a la adolescencia. Un drama, cada vez más visible y preocupante tanto para los chavales que sufren insultos, motes, aislamiento o incluso palizas y se convierten en el “machacado” de una clase que suele observar la ley del silencio frente a los adultos, como para éstos, que se encuentran un poco sorprendidos por tanta violencia entre escolares.

Ante esta situación, es necesario valorar y distinguir entre el problema de la victimización entre iguales y el de las malas relaciones entre escolares, aunque ambos compartan algunas características. Las malas relaciones entre escolares son un problema más generalizado pero menos intenso. La falta de disciplina o el mal comportamiento, son fenómenos que perturban la buena marcha de la vida escolar, pero que no se deberían considerar verdaderos problemas de violencia. Es importante diferenciar entre indisciplina (en la que se actúa contra las normas) y violencia (dirigida hacia las personas).

Ante esta situación la escuela se sitúa frente a cuestiones tan candentes como: ¿es posible prevenir la violencia?, ¿qué podemos hacer para lograrlo?, ¿cómo alcanzar una convivencia basada en el respeto y la tolerancia? ¿Es la violencia cultural, sistémica, estructural o indirecta la condición principal de la violencia directa o agresividad personal? ¿Es la propia estructura escolar y sus métodos pedagógicos causa de la violencia entre iguales?

1.1. CONCEPTOS DE VIOLENCIA Y/O AGRESIVIDAD

Si buscamos en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua la definición de agresividad y la de violencia encontramos las siguientes acepciones:

AGRESIVIDAD: calidad de agresivo, acometividad. PSICOL. Tendencia o predisposición a actuar de manera agresiva, violenta o provocadora, con intención de atacar a otro. *Agresivo:* Que obra o tiende a obrar con agresividad o violencia. Propenso a faltar el respeto, a ofender a los demás.

VIOLENCIA: calidad de violento. Acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien. Conjunto de actos en los que hay un abuso de fuerza física o empleo de armas.

Podemos encontrar términos relacionados con la violencia (Enciclopedia Encarta, 1997, y Quillet, 1960) como violento, violentar u odio. *Violento* se define como estar fuera de su estado natural, situación o modo. Que obra con ímpetu o fuerza. Falso, torcido, que se ejecuta contra el modo regular y fuera de la justicia. Cuando nos referimos a *violentar*, lo estamos haciendo a la aplicación de métodos violentos para vencer las resistencias, también se aplica al arrebato impetuoso que se deja llevar fácilmente por la ira. El odio es una violenta antipatía y aversión.

Son numerosos los autores que se han encargado de estudiar la agresividad y/o violencia. Ardoin y otros (1991) muestran una interesante visión sobre la agresividad distinguiendo entre los conceptos de agresividad, agresión y violencia. De acuerdo con esta perspectiva, la agresividad es un término teórico, un constructo que permite organizar determinadas observaciones y experiencias, que sirve para integrar datos objetivos a nivel de conducta motora, fisiología y vivencia (o subjetividad expresada en el lenguaje). El término agresión se reservaría para conductas agonistas caracterizadas por su transitividad (la conducta pasa de un agresor a un agredido), su direccionalidad (siempre la agresión tiene un objeto) y una intencionalidad (el agresor busca dañar, el agredido busca escapar). Por otra parte, la violencia sería la manifestación o ejercicio inadecuado de la fuerza o poder, ya sea por la extemporaneidad o por la desmesura, no existiendo intencionalidad por parte del agente o del paciente de la acción. De este

modo, existen gestos violentos pero no agresivos (deportes rudos) y actos agresivos pero no violentos (omisión de gestos de ayuda). La violencia está presente en toda nuestra vida y es difícilmente prevenible; la agresividad en cambio, requiere una intencionalidad que la hace diferente en sus causas, aunque tal vez no en sus efectos.

Berkowitz (1993) define la agresión como cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien; esta conducta provoca disgusto y rechazo y, por tanto, es censurable. Un aspecto destaca en esta definición según Cerezo (2002): la intencionalidad; a través de la conducta agresiva pretendemos obtener algo, coaccionar a otro tratando de enseñarle lo que no debe hacer y así evitar que haga cosas que molestan, expresar poder y dominio e incluso tratar de impresionar a otro y demostrarle que se es alguien respetable.

Gil-Verona et al. (2002) consideran violencia y agresión como términos sinónimos, y aplicando a ellos diferentes niveles de generalización y abstracción. Así, hablan de violencia en su forma más abstracta como la fuerza o el frenesí en las acciones físicas o espirituales, fuerza que se realiza sobre una cosa o persona para conseguir sacarla de su estado natural. En un nivel semántico un poco más preciso, la violencia es una manera de comportarse que arrasa con la vida de una persona o de un grupo o que llega a poner en peligro su existencia. Esta implicaría el daño físico sobre la propia persona o los objetos de su pertenencia, objetos que son medios de vida para la persona agredida o símbolos de ella misma.

Sin embargo, la agresividad para los autores anteriormente señalados, indicaría una actitud o una inclinación que siente una persona o un grupo a realizar actos violentos; es lo que se podría llamar el potencial agresivo.

Para Rodríguez (2004), no es lo mismo agresividad que violencia, ya que para ella la violencia implica rabia, cólera, ira, intención de destruir...

En el DSM-IV¹ encontramos la agresividad enmarcada dentro de los trastornos de personalidad: Trastorno antisocial de la personalidad. La característica esencial del

¹ Manual de diagnóstico de trastornos mentales.

trastorno antisocial de la personalidad es un patrón general de desprecio y violación de los derechos de los demás, que comienza en la infancia o el principio de la adolescencia y continúa en la edad adulta. Los comportamientos característicos específicos del trastorno disocial forman parte de una de estas cuatro categorías: agresión a la gente o los animales, destrucción de la propiedad, fraudes o hurtos, o violación grave de las normas.

Serrano (2003) nos ofrece diferentes definiciones de diversos autores:

Buss (1961) define la agresividad como una respuesta que consiste en suministrar un estímulo dañino a otro organismo.

Bandura (1973) dice que es un comportamiento perjudicial y destructivo que socialmente es definido como agresivo.

Patterson (1977) dice que la agresión es un hecho aversivo aplicado contingentemente a las conductas de otra persona.

Para Dollard, Doob, Millar, Mowrer y Sears (1939) es una conducta cuyo objetivo es dañar a una persona o a un objeto.

Y concluye con que se puede entender que generalmente se habla de agresividad para referirse al hecho de provocar daño a una persona u objeto, ya sea éste animado o inanimado. Así, con el término “conductas agresivas” nos referimos a las conductas intencionales que pueden causar daño ya sea físico o psicológico. Conductas como pegar a otros, burlarse de ellos, ofenderlos, tener rabietas (del tipo de arrojarse al suelo, gritar y golpear muebles por ejemplo) o utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás, generalmente se describen como conductas agresivas.

Se puede decir que existe violencia cuando un sujeto impone su fuerza, su estatus, su poder sobre otro sujeto, de forma que lo domina, lo maltrata o abusa de él psicológica o físicamente, ya sea directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el agresor aporte de forma cínica o exculpatoria.

Según Ortega (2000) la violencia es un fenómeno tanto social como relacional que puede alcanzar distintas formas: violencia física, verbal, psicológica, indirecta y relacional. Siempre con connotaciones morales porque se gestiona con victimización o daño.

Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) realizan una clasificación de términos relacionados con la violencia y/o agresividad que se detalla en el cuadro 1.1:

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Conducta agresiva	Estrategia de resolución de problemas interpersonales empleada para conseguir un objetivo personal (proactivo) y en respuesta a una agresión (reactiva).
Agresión	Acto agresivo de intensidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, que es valorado negativamente.
Violencia interpersonal	Tipo particular de agresión dirigida hacia personas, se entiende que en el seno de relaciones establecidas.
Conducta <i>bullying</i>	Maltrato hacia iguales insidioso y maligno. Es un tipo particular de agresividad proactiva.
Conducta agresiva antisocial	No se ajusta a las normas y tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo. Es un problema externalizante.
Violencia escolar	Agresiones de mayor o menor intensidad y gravedad que se dan en los contextos escolares, dirigidas hacia personas, propiedades y otras.

Cuadro 1.1.: Clasificación de términos relacionados con la violencia y/o agresividad realizada por Trianes, Sánchez y Muñoz (2001)

Según Gallo (2006) la agresividad denotaría una presión intencional manifestada en estados emocionales como la cólera, el temor y la tristeza que no paraliza. Considera que no es ajena al estrés, pero no es éste su causa, sino un detonante social.

Según él, la presión agresiva es humana, su concreción depende de las formas de transgresión propias del grupo en el que se manifiesta la ejecución. La agresividad será un elemento subjetivo dispuesto a manifestarse a partir de de cualquier

circunstancia favorable. El instinto sería propio animal y estaría al servicio del equilibrio ecológico y la conservación.

Para el psicoanálisis de orientación lacaniana, un ser humano es violento porque comporta una presión sexual y agresiva a la que se pueden dar respuestas civilizadas o no civilizadas.

Son muchas y diferentes las opiniones de los autores, unos diferencian entre agresividad y violencia mientras que otros toman ambos términos como sinónimos.

Se podría decir que la agresividad se puede aplicar a animales y humanos, mientras que la violencia sería más propia del hombre. Nos referiremos a violencia cuando exista un uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario sin estar legitimado para ello. Además, no hay que olvidar que la violencia se puede considerar como un comportamiento de agresividad gratuita y cruel que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima.

1.2. TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA AGRESIVIDAD

Las teorías que explican la agresividad se enmarcan dentro de aquellas que explican el desarrollo de la personalidad de los sujetos. Según Berkowitz (1972, 1993) estas teorías pueden ser activas y reactivas. Las teorías activas serían las que manifiestan que el origen de la agresividad es algo que tiene que ver con los impulsos internos del sujeto, son llamadas también teorías biológicas, mientras que las teorías reactivas consideran que el origen habría que buscarlo en el entorno del mismo.

Berkowitz (1969,1974), además de realizar esta distinción, también habla de la teoría de la señal-activación, en la que la frustración conduciría a un estado de activación emocional (ira), lo que provocaría una predisposición a responder de forma agresiva. Esta respuesta solo se produciría en una situación en la que existieran estímulos con significado agresivo.

Dentro de las teorías activas se encuentran las psicoanalíticas de Freud y las etológicas de Lorenz, Store, Tinbergen y Hinde principalmente (Serrano, 2003). La teoría psicoanalítica postula que la agresión es un motivo biológico, y utiliza un modelo hidráulico para explicar la personalidad, basada en la analogía de un líquido sometido a presión dentro de un recipiente, en el que si se introduce un elemento nuevo éste hace que el líquido salga reduciendo la presión por lo menos durante algún tiempo. Llamáramos catarsis a la expresión de la agresión y efecto catártico a la disminución de la tendencia a agredir como consecuencia de la expresión de la agresión. Es la necesidad de expresar las tendencias agresivas y hostiles.

Freud (1973) defiende la fuerte relación de la agresividad con la cultura, ya que la violencia debe ser canalizada por reglas sociales, permitiendo éstas transformar las pulsiones agresivas en conductas aceptables y socialmente útiles.

Freud (1973) distinguió en una primera formulación entre el instinto de autoconservación y el instinto sexual, en el que entendía la agresividad como reacción ante la frustración de la satisfacción de la libido. Más adelante formuló su teoría dual de los instintos, en la que aparecen el instinto de vida y el instinto de muerte. En esta teoría la agresividad se plantea como una pulsión autónoma que puede dirigirse hacia el exterior o hacia uno mismo.

Horney (1937), por su parte, planteaba la agresividad como consecuencia de la estructura socioeconómica que obliga a competir con los otros y que está enraizada en la ansiedad individual.

Los etólogos por su parte han intentado generalizar al hombre las conductas observadas en los animales, y apoyan la idea de lo innato en la agresividad humana afirmando que ésta puede darse sin que exista provocación previa, por acumulación de energía y descarga natural de la misma (agresión intraespecífica).

Lorenz (1978) explica el funcionamiento de la agresividad como el de una caldera de vapor, en la que si el vapor no va saliendo progresivamente termina por explotar. Muestra la necesidad de expresar la agresividad poco a poco a través de formas de agresión socialmente aceptadas.

Los etólogos actuales, entre los que se encuentra Eibl-Eibesfeldt (1993), defienden que los conflictos implícitos a cualquier conducta agresiva pueden ser resueltos mediante la comunicación verbal en los humanos. Por ejemplo la agresividad puede ser modificada por la educación y la socialización.

Dentro de las teorías reactivas se encuentran las teorías del impulso y la del aprendizaje social. La primera de ellas, considera la agresión como respuesta a la frustración. Varias evidencias respaldan esta hipótesis, aunque también existen estudios en los que parece ser que la frustración es sólo un facilitador de la agresión, no siendo una condición necesaria para ella (Bandura, 1973).

Por su parte la teoría del aprendizaje social desarrollada por Bandura (1973) afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos (Chittenden, 1942; McCord y McCord, 1958; Bateson, 1936; Whiting, 1941). Hace especial hincapié en aspectos como el aprendizaje observacional, el reforzamiento y la generalización de la agresión, y demuestra, como dicen Palomero y Fernández (2001), que el hecho de ver comportarse a otras personas de forma agresiva puede aumentar la agresividad de los niños, que no se limitan a una simple conducta imitativa, sino que se las ingenian para crear nuevas formas de agresión, generalizando de este modo el efecto del modelo.

Existen estudios que apoyan esta afirmación, entre ellos el realizado por Davitz (1952). En su estudio observó interacciones espontáneas entre niños, alabó en unos niños las conductas agresivas y competitivas y en otros las constructivas y cooperativas. Sometió a todos los niños a sesiones de frustración y observó las reacciones espontáneas. Observó que los niños entrenados en conductas competitivas aumentaron la agresividad en sus respuestas a la frustración y que los entrenados en conductas de cooperación se comportaron más constructivamente en respuesta a la agresión.

En esta teoría se parte de la idea de que los factores biológicos, aunque influyen en la conducta agresiva, no dan habilidades para llevar a cabo manifestaciones de la misma. Por lo que si no se nace con esta habilidad debe aprenderse directamente o vicariamente. Para explicar este proceso de aprendizaje de la agresividad o comportamiento agresivo se recurre al modelado (observación e imitación de otras

personas), el reforzamiento (las consecuencias que siguen a las conductas del modelo), los factores situacionales y los factores cognoscitivos (procesos de la persona que aprende, piensa, espera, anticipa o imagina qué sucederá si actúa como el modelo).

En cuanto al modelado, tanto los estudios de laboratorio como los de campo dan respaldo a la idea de que la imitación de modelos desempeña un papel muy importante en el origen y el mantenimiento de las conductas agresivas. También el reforzamiento de una conducta agresiva desempeña un papel importante en la expresión de la agresión. El ambiente social, los factores situacionales también pueden controlar la expresión de las acciones agresivas al igual que los factores cognoscitivos que pueden ayudar al sujeto a autorregularse.

Además, Skinner (1953) establece que la agresividad se aprende, mantiene y extingue a través de los mecanismos de refuerzo (incrementan la conducta) y los castigos (debilitan la conducta). El niño aprende la agresividad bien porque a través de ella consigue aprobación social, o bien porque elimina estímulos desagradables.

Mackal (1983) por su parte, intentando sistematizar propone una clasificación según el elemento determinante para su formulación, englobando las teorías bajo seis epígrafes que intentan explicar el comportamiento agresivo:

- *Teoría clásica del dolor.* Desarrollada por Paulov, expone la idea de que la agresividad es una respuesta que el sujeto emite ante determinados estímulos adversos. Su respuesta se dirige a evitar el dolor.

- *Teoría de la frustración-agresión.* Resultado de los estudios realizados en la Universidad de Yale (Dollard, Millar, 1938). Según esta teoría, la frustración produce agresividad, es decir, la agresividad sería consecuencia de un sentimiento de frustración ante una determinada situación. La frustración es el resultado de un bloqueo en la consecución de metas y la agresión es una acción cuya finalidad es hacer daño a otro. Según estos autores, la frustración provoca siempre comportamientos agresivos y la agresión es, a su vez, consecuencia de la frustración. Aunque con frecuencia la frustración no provoca agresión, sino otras conductas como resignación o reacciones

psicosomáticas. Es importante resaltar que no todas las personas que agreden lo hacen como consecuencia de una frustración. El que un individuo tras sentirse frustrado emita una conducta agresiva va a depender de otras condiciones de estimulación específicas (Berkowitz, 1993).

- *Perspectiva sociológica.* Esta teoría desarrollada por Durkheim (1938), aboga por la fuerza del grupo ante intereses grupales, o por el simple hecho de buscar una situación de bienestar, aunque haya que sacrificar a un miembro del mismo.
- *Teoría catártica.* Según esta teoría, el individuo a través de la catarsis, descarga tensión y es menos agresivo. Las corrientes que sustentan el concepto de catarsis serían:
 - Corriente psicoanalítica (Freud), defiende la catarsis verbalizada, según la cual la verbalización reduce ansiedad.
 - Modificación de conducta (Bandura), defiende que observar un objeto temido por otro sería una experiencia catártica, ya que a nosotros no nos produce temor.
 - Gestalt. Defiende que la catarsis es un proceso en el que aparecen elementos mentales y físicos para conseguir el logro de objetivos.
- *Teoría etológica o de desarrollo instintivo.* Aquí se incluyen todas aquellas teorías que defienden la agresión espontánea como un instinto.
- *Teoría bioquímica.* Esta teoría trata de demostrar que la agresividad es consecuencia de unos procesos biológicos desencadenados en el organismo y en los que son muy importantes las hormonas.

Continuando con las teorías de otros autores, Green (1990) mantiene que la conducta agresiva es reforzada frecuentemente en la vida cotidiana, lo que provoca la generalización de la conducta a otras situaciones y convirtiendo a la persona en agresiva

y violenta. Además, hace referencia al fenómeno de la “subcultura de la violencia”, refiriéndose al mismo como la inclinación por parte de un grupo de personas de utilizar la violencia para solucionar todo tipo de conflictos y problemas.

Bowlby (1969) propone la *Teoría Etológica del Apego* que trata de analizar y comprender las conductas agresivas y violentas que desarrollan las personas. Afirma que el niño está programado genéticamente para relacionarse de forma positiva con el adulto que le cuida. Cuando las fases de apego se desarrollan normalmente se crea un círculo afectivo sólido y duradero entre el niño y su cuidador/a, y eso permitirá desarrollar posteriormente una capacidad cada vez mayor para vincularse socialmente con más personas. Por el contrario, un modelo de apego inseguro hace más difícil la adaptación del niño ante situaciones adversas y conflictivas, ante las que se comportará generando más conflicto y adversidad.

Otra Teoría que intenta explicar la agresividad es la *Teoría de la mente* (Premack y Woodruff, 1978; Baron-Cohen, Leslie y Firth, 1985; Carruthers y Smith, 1996; Rivière, 1990a; Gómez y Núñez, 1998) con origen en la psicología cognitiva. Con esta teoría queremos decir que el individuo se atribuye a él mismo y a otros estados mentales, al mismo tiempo que el sujeto desarrolla el concepto de sí mismo, va desarrollando una interpretación psicológica de los otros. El otro es un ser con su propia mente activa, sus intenciones, sus deseos... Algunas investigaciones hechas desde esta teoría muestran que los maltratadores son estrategias cognitivos y hábiles manipuladores de sentimientos ajenos, con capacidad para percibir los detalles y las consecuencias de sus actos, así como para reconocer el dolor que causan a los demás. Entonces el problema estaría en la cognición sino en la frialdad de ésta, es decir, en el vacío o desconexión que puede abrirse en la mente social del agresor (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002).

El comportamiento agresivo en el ser humano no puede ser abordado sino desde un análisis interdisciplinar que atiende a su pluricausalidad y pluridimensionalidad. Es por ello que no podemos obviar el papel que juega el contexto social en la agresividad. Es importante destacar la capacidad que poseen las estructuras sociales para generar un tipo de violencia como es la violencia indirecta, cultural y estructural. No hay que perder de vista que el ser humano como tal, es modelado por la cultura en la que está

inmerso, dependiendo su convivencia con los demás no sólo de sí mismo, sino también de la sociedad y del contexto cultural que le rodea. Como afirma Rojas Marcos (1995), el ambiente social desempeña un papel muy importante para que la semilla de la violencia termine por germinar. Nuestra sociedad vive inmersa en la violencia estructural y cultural, responsable de que el nivel de realización real de las personas sea inferior al nivel de realización potencial. Según Galtung (1985:1988), en este tipo de violencia estructural los agresores no son otros que las instituciones y sistemas sociales, distinguiéndose de la violencia personal en que no hay nadie que cause daño directamente.

1.3. TIPOS DE AGRESIVIDAD O FORMAS DE AGRESIÓN

Una vez vistas las teorías explicativas de la agresividad, nos centraremos en los tipos de agresividad o formas de agresión. Algunos intentos de clasificación de las formas de agresión los podemos encontrar en Bush (1966) y Feshbach (1971), los cuales establecen dicotomías: “agresión-enfado” en la que la agresión se inicia por cualquier estímulo que provoca enfado (insulto, ataque...) y “agresión-instrumental” en la que la agresión se inicia cuando la víctima posee un reforzador deseado por el agresor. En esta última no tiene porqué existir enfado ya que el agresor actúa movido por el deseo de lograr el refuerzo.

Por otro lado, Erich Fromm (1975) contempla dos tipos de agresión en su libro “*La anatomía de la destructividad humana*”, diferenciando entre “agresión benigna”, descrita como biológicamente adaptativa y al servicio de la vida (impulso de atacar o huir cuando intereses vitales se encuentran amenazados), y “agresión maligna”, que se manifiesta como destructividad y crueldad.

Moyer (1968) y Montagu (1976) realizan una clasificación en la que recogen formas de agresión entre animales ordenadas según la situación-estímulo que las suscita, aunque no todas son aplicables al ser humano nos hace pensar que las conductas agresivas no son exclusivas del ser humano. En el cuadro 1.2 se recoge la clasificación de estos autores.

En el plano social y humano Rodríguez (2004) plantea que existen diferentes tipos de violencias sutiles y cotidianas que aceptamos por estar acostumbrados a ellas, pero que no dejan de ser violencia:

-Violencia consumista, *“con la que se manipula a los niños y a los adolescentes para que estén siempre ávidos de objetos, de juguetes, de ropa..., pasatiempos todos ellos que les prometen una felicidad instantánea, a menudo inalcanzable, y que acaban minando su capacidad de afrontar las frustraciones de la vida.”* (Rodríguez, 2004: 17)

- Violencia de resultados rápidos: reflejada en la que imponen los héroes. A menudo podemos ver en películas, cómics... cómo el héroe a través de la violencia y de una manera inmediata, es capaz de doblegar al enemigo.

- Violencia que desconcierta: cuando un adulto le dice a un niño que se le pega por su bien. A menudo se le dice a los niños que no peguen a las personas, pero también de vez en cuando a ellos se les da un cachete argumentando que se hace por su bien, para que aprendan y no se tengan que arrepentir de sus acciones en el futuro. Esto llega a desconcertar a los niños que ya no saben si pegar es correcto o no.

- Violencia que aísla: ya sea por el color de la piel, el género... Toda discriminación que se haga por razón de sexo, raza...

- Violencia egoísta: como la que se puede ejercer sobre la naturaleza a través de la contaminación, el mal uso de los recursos...

- Violencia socialmente justificada: como aceptar el bofetón como buen sistema de educación con los niños. Al igual que en la violencia que desconcierta, se dice que no se debe agredir a las personas, pero parece que cuando se trata de educar la cosa varía.

Galtung (1998) y Moreno (1996) hablan de una violencia estructural, que sería producto de un orden social injusto, que no hace posible la satisfacción de necesidades básicas de las personas, entre ellas la educación. La incapacidad de las familias y el sistema escolar para cubrir las necesidades educativas de niños y jóvenes tendría como consecuencia la inadaptación social de éstos.

Existe, además, una clasificación genérica de las formas de agresión según su fin último o motivación. Según esta clasificación se hablaría por un lado de agresividad reactiva, hostil y afectiva, caracterizada por el predominio de componentes afectivos y emotivos y, por otro, la agresión de una forma preactiva o instrumental, caracterizada por el predominio de comportamientos cognitivos e intelectuales (Dodge y Coie, 1987; Geen, 1900; Caprara y Pastorelli, 1996).

TIPO DE AGRESION	DESCRIPCIÓN
Agresión Depredadora	Provocada por la presencia de una presa natural.
Agresión Antidepredadora	Provocada por la presencia de un depredador.
Agresión Territorial	Defensa de un área frente a un intruso.
Agresión de dominancia	Provocada por un desafío al rango del animal o a su deseo de un objeto.
Agresión Maternal	Provocada por la proximidad de algún agente amenazador para las crías de la hembra.
Agresión del Destete	Provocada por la creciente independencia de la prole; los progenitores amenazan e incluso atacan suavemente a su descendencia.
Agresión Parental Disciplinaria	Provocada por diversos estímulos, como mamar a deshora, juegos bruscos, alejamientos y acciones semejantes.
Agresión Sexual	Provocada por las hembras con el propósito de apareamiento.
Agresión Relacionada con el sexo	Provocada por los mismos estímulos que determinan la conducta sexual.
Agresión entre Machos	Provocada por la presencia de un competidor masculino de la misma especie.
Agresión Inducida por el Medio	Provocada por la presencia de algún agente amenazador.
Agresión Irritable	Provocada por la presencia de cualquier organismo u objeto atacable.
Agresión Instrumental	Cualquier cambio en el medio que incrementa la posibilidad de que se produzca una conducta agresiva.

Cuadro 1.2: Tipos de agresión según Moyer y Montagu.

Gil-Verona et al. (2002), presentan distintos tipos de violencia clasificados según los modos de agresión, según sus actores y según otros criterios.

- Según los modos de agresión, nos habla de violencia directa, en la que los actos destructivos son realizados por individuos o grupos y se dirigen a individuos o grupos, y de violencia indirecta, en la que no hay actores concretos de la agresión, brotando la violencia de la misma organización del grupo social, coincidiendo con Fernández (1999).
- Según sus actores nos encontraríamos con actos violentos de un individuo contra sí mismo (suicidio), de un individuo contra otro individuo (crimen), de un individuo contra un grupo (delitos contra la sociedad), de un grupo contra un individuo (pena de muerte) y de un grupo contra otro grupo (guerra o terrorismo).
- En cuanto a otros criterios, nos fijaríamos en los mecanismos desencadenantes y podríamos hablar de una violencia normal o una violencia patológica.

Por último, Elzo (2004:) presenta una tipología de 4 modalidades de violencia en relación a la escuela:

- Violencia interna: la que está asociada a la masificación, a los problemas inseparables de la propia estructura escolar, a los conflictos entre los objetivos notorios y las estructuras ocultas del sistema escolar.
- Violencia exógena: exterior a la escuela se da en la sociedad que nos rodea y tiene su traslado a la propia escuela, con las consecuencias pertinentes.
- Violencia antiescolar: que se produce como consecuencia de las relaciones específicas de cada escolar en la escuela y que revierten al centro escolar, al personal, fundamentalmente el profesorado, o contra el mobiliario.

- Violencia identitaria: teniendo una visión de la escuela limitadora del crecimiento y desarrollo de la propia identidad colectiva, real o pretendida, que evidentemente consideran pura y sin mezclas.

Fernández (1999) propone diferentes tipos de violencia:

- Violencia física, que puede tomar forma de pelea, agresión con algún objeto o simplemente un daño físico sin importancia aparente.
- Violencia verbal, refiriéndose a insultos, motes y expresiones dañinas.
- Violencia psicológica, como chantajes, reírse de, sembrar rumores, aislamiento y rechazo que a menudo pasan desapercibidos.

Como hemos podido comprobar a lo largo de estas páginas, se habla indistintamente de tipos de violencia y agresión para referirse a hechos en los que se consigue una meta utilizando métodos no muy loables y con los que se termina lastimando, de una manera u otra, a una de las partes implicadas, generalmente más débil. En el capítulo siguiente nos centraremos en una de esas formas que toma la violencia y que en definitiva es el tema central de este trabajo: la violencia escolar.

CAPÍTULO II

VIOLENCIA EN LA ESCUELA

El fenómeno **bullying** es una conducta de tipo agresivo, intencionada y perjudicial que se manifiesta entre escolares. Podría definirse como una violencia prolongada en el tiempo, que puede ser física o mental, y que estaría dirigida por un individuo o un grupo, hacia otro individuo incapaz de defenderse él mismo en esa situación y que se lleva a cabo en el contexto escolar. Según la Organización mundial de la Salud (OMS, 2002) bullying es violencia con todas sus características y formas.

Olweus fue uno de los primeros estudiosos del tema, y esto tal vez quede reflejado en la definición que hace del problema llegando a ser considerada la más aceptada sobre el tema según la opinión de Ortega, del Rey y Mora-Merchán (2001). La definición sobre **bullying** formulada por Olweus (1999, pag.31) es la siguiente:

*“Decimos que un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él/ella. Y cosas como esas. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es **bullying** cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar **bullying** cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es **bullying** cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean”.*

Muchos son los autores que definen el fenómeno coincidiendo Ortega (1994), Fernández (1999) y Rodríguez (2004) en los elementos presentados en la definición de Olweus. Cerezo (2007) por su parte, añade a esos elementos la intencionalidad de la persona que realiza el acto abusivo y la debilidad de la persona que lo recibe. Sullivan,

Cleary y Sullivan (2005) añaden el concepto de manipulación hacia la víctima y el desequilibrio de poder entre ambos involucrados: abusador y víctima. Este último punto del abuso de poder también es expuesto por Elzo (2004). Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) por su parte hacen alusión a la agresión ya no de un individuo sobre otro sino de un grupo sobre un individuo siendo importante que no exista provocación por parte de este. Palomero y Fernández (2001) hacen alusión a la persecución por parte del agresor sobre la víctima y Garaigordobil y Oñederra (2010) añaden a todas las características expuestas la intención de causar dolor a la víctima. Las distintas definiciones pueden consultarse en el cuadro 2.1.

El esquema que sigue el **bullying** es el de dominio–sumisión, o lo que se podría llamar también la ley del más fuerte. Predomina el abuso y la prepotencia por parte del agresor.

Tampoco se puede dejar en el olvido la influencia del entorno, en el que, tal vez, la tolerancia inconsciente se hace muy importante. En este entorno se encuentran otros agentes del **bullying**, los espectadores, pieza fundamental para el desarrollo del mismo.

Aunque en España no hay un término único que designe al **bullying**, existe un alto índice de acuerdo en cuanto a los elementos claves para definirlo que coinciden con los expuestos por Olweus (1978):

- Existe un comportamiento de naturaleza claramente agresiva, independientemente de la forma que adopte (social, física o verbal).
- Debe ser continuado en el tiempo, es decir, repetirse con cierta frecuencia.
- El agresor y la víctima establecen una relación marcada por un desequilibrio de poder.

Podríamos concluir diciendo que existe **bullying** cuando uno o varios alumnos agreden de forma intencionada, física, verbal o psicológicamente a un compañero o compañera, al que consideran más débil y por tanto existe un desequilibrio de poder, durante un periodo prolongado de tiempo.

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN
Olweus	1978	Definen el bullying como acciones intimidatorias donde se dan una serie de combinaciones de agresiones físicas, verbales psicológicas.
Tatum y Lane	1989	
Smith y Thompson	1989	
Besag	1989	Añade a la definición anterior la intención moral.
Ortega	1994	<i>“una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro compañero y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse.”</i>
Randal	1996	<i>“comportamiento agresivo que surge de un intento deliberado de causar daño psicológico y/o físico a otra persona.”</i>
Fernández	1999	<i>“se trata de situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento,... y se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse.”</i> <i>“los abusos, maltratos entre compañeros o bullying, se refiere a una acción en la que un individuo es agredido, intimidado por otros individuos convirtiéndose en víctima incapacitada para defenderse por sí misma.”</i>
Henry	2000	<i>“El ejercicio de poder sobre los otros en escenarios escolares, llevado a cabo por un individuo, un agente o un proceso social que niega a la persona, objeto de un acto violento, su especificidad como persona; para ello puede quitarle una parte de su identidad o impedirle que se convierta en lo que podría llegar a ser.”</i>
Trianes, Sánchez y Muñoz	2001	<i>“agresión de un grupo hacia un alumno individual, y repetida en el tiempo, y no motivada por provocación”.</i>
Palomero y Fernández	2001	<i>“una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada”.</i>
Rodríguez	2004	procedente del término inglés <i>bull</i> , toro, <i>bully</i> significa literalmente “matón” o “bravucón”, explica un proceso de abuso e intimidación sistemática, que tiene lugar por parte de un niño hacia otro incapaz de defenderse.
Elzo	2004	<i>“maltrato entre iguales, con abuso de poder y de forma reiterada.”</i>

Sullivan, Cleary y Sullivan	2005	<i>“el acoso escolar es un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos o de manipulación por parte de una persona o varias contra otra persona o varias, normalmente durante un cierto tiempo. Es ofensivo y se basa en un desequilibrio de poderes.”</i>
Piñuel y Oñate	2005	<i>“ un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño.”</i>
Rodríguez	2006	lo explica como conductas que tienen que ver con la intimidación, tiranización, aislamiento, amenazas, insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas.
Cerezo	2007	<i>“es una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual”, “...violencia mantenida, guiada por un escolar o por un grupo, dirigida contra otro escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo.”</i>
Garaigordobil y Oñederra	2010	<i>“una forma específica de violencia escolar entre iguales continuada, en el que uno o varios agresores con mayor poder e intención de causar dolor tienen sometido con violencia a un compañero del colegio (víctima) que es más débil; engloba todo tipo de actos violentos (verbales o usando las nuevas tecnologías, físicos corporales, contra los objetos, sociales y psicológicos) e incluye conceptos como acoso, intimidación, maltrato y agresión.”</i>

Cuadro 2.1.: Definiciones de Bullying dadas por diferentes autores.

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL *BULLYING*

Las características más destacadas del *bullying* según diversos estudios e investigaciones realizados al respecto (Ortega Ruiz, 1997; Ortega Ruiz y Mora-Merchán, 1997-1998; el Informe del defensor del pueblo, 2000) son:

1. Diversas formas de manifestación: agresiones, amenazas, insultos, robo, aislamiento social, rumores.
2. En el caso de los chicos la manifestación es directa (agresión física y verbal) y en el de las chicas es indirecta (aislamiento o exclusión social).
3. Tiende a disminuir con la edad y se da con mayor incidencia entre los 11 y los 14 años.
4. El escenario más frecuente es el patio para los alumnos de educación primaria y se amplía a los pasillos, aulas..., en los alumnos de educación secundaria.

En la mayoría de los casos, las víctimas se encuentran solas frente a un grupo. El resto de compañeros suele inclinarse por el bando de los acosadores por miedo a ser los próximos, o simplemente se callan o miran hacia otro lado para evitar problemas. Es un problema que afecta no sólo a víctima y agresor/es, sino al conjunto de la clase.

Olweus (1978) señala, como hemos indicado anteriormente, tres características del fenómeno *bullying*:

- Es una conducta con intención de hacer daño.
- Se presenta de forma repetida en el tiempo.
- Existe un desequilibrio de poder social entre los implicados.

Otros autores aluden también a estas y otras características:

- Intencionalidad (Besag, 1989): una característica difícil de medir pero muy importante a la hora de modificar la conducta.

-
- Relaciones soterradas (Randal, 1996). Entramado de relaciones que pasan desapercibidas por los adultos.
 - Responde al esquema dominio-sumisión (Ortega, 1996). Es la fuerza del otro lo que hace determinar si la agresión cesa o incluso incrementa su intensidad.

Estas características suponen una cierta organización oculta de cara al exterior y formas de manifestación agresivas diversas que no tienen por qué ser siempre de forma física, sino que se manifiestan de forma verbal y social indirecta (Ortega, 2008). Además, los alumnos no hablarán de maltrato si no se están metiendo con ellos.

Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) añaden a las características expuestas el oportunismo de la intimidación que una vez que comienza, suele normalmente continuar.

La intimidación se refiere a sujetos concretos, nunca al grupo según Rodríguez (2006), además, la agresión crea en la víctima la posibilidad de poder ser de nuevo blanco de los ataques. Según este autor, la intimidación se puede realizar tanto de manera individual como en grupo.

A niveles generales, el *bullying* prospera fundamentalmente en entornos jerarquizados, en los que el dominio y fuerza son considerados la medida del valor social de cada individuo. Además, la mayor parte de las intimidaciones ocurren en áreas donde no hay supervisión como pueden ser los servicios, las áreas de juego, las cafeterías, los autobuses escolares o los pasillos.

2.2. CAUSAS DE LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES

La violencia está presente en la sociedad en la que vivimos e impregna los ambientes en los que se mueven los niños y adolescentes. Existen muchos factores que condicionan las conductas agresivas dentro y fuera de la escuela. Estos pueden ser internos, del propio sujeto, o externos, relacionados con el entorno y la forma de vida. Cuantos más factores internos existan, más vulnerable y sensible será el individuo a la influencia de los factores externos (Tartar Goddet, 2008). Las causas de esta violencia pueden ser la expresión de problemas personales, trastornos de relación, influencia del grupo de amigos o familia por un lado y, por otro, la estructura escolar, sus métodos pedagógicos y todo el conjunto de factores políticos, económicos y sociales.

En cuanto a factores internos podemos indicar **causas individuales**. Palomero y Fernández (2001) opinan que los problemas de violencia pueden tener su origen en ciertas patologías infantiles (trastornos psiquiátricos, stress, problemas de autoestima, niños maltratados...) o en situaciones conflictivas marginales de socialización, tanto para el niño como para el grupo al que éste pertenece. Es importante destacar la influencia que en la violencia tiene la exaltación del machismo y de los estereotipos duros en la sociedad ya que esto conduce a hacer propias conductas asociadas a ello como beber, pelear...

Desencadenante o causa de la violencia en escolares o adolescentes puede ser un funcionamiento psíquico de tipo funcional, en el que el niño o adolescente hace lo que le pasa por la cabeza cuando tiene ganas y dejándose llevar por sus impulsos. En este caso rechaza las exigencias sociales o simplemente no las comprende. Otra causa puede ser la incapacidad de diseñar lo que siente y vive y actuar en consecuencia. La dificultad de basarse en su experiencia anterior hace que la angustia predomine en situaciones de fuerte tensión y favorezca el paso a la acción violenta. Por último, la labilidad del sujeto puede hacerle creer que es de una forma que en realidad no es (Tartar Goddet, 2008). En definitiva, factores personales de tipo biológico, cognitivos o de personalidad (Cerezo, 2007).

En cuanto a factores externos, *la familia*, como primer escenario donde el niño se socializa, es también reflejo de las conductas violentas que se dan en la escuela. Son varios los autores que afirman que los modelos familiares pueden originar conductas violentas en las escuelas (García, 2010; Pérez, Yuste, 2008). Así, estos modelos negativos serían las crisis y rupturas (familias desestructuradas), familias en las que prevalece la falta de cuidado y afecto, el abandono, violencias en el seno familiar (maltrato y abuso hacia el niño) que pueden hacer que los niños aprendan a resolver sus conflictos de manera agresiva, inadecuada relación entre padres y niños:

- Familias muy autoritarias o punitivas en las que los niños aprenden que el poder lo ostenta el más fuerte y no es necesario el diálogo para resolver los conflictos.
- Familias muy permisivas o con disciplina inconsciente que enseñan a vivir bajo la primacía del placer inmediato reaccionando con violencia ante situaciones frustrantes.
- Familias muy alejadas socioestructuralmente de la organización escolar y sus objetivos provocando falta de motivación por considerar que los objetivos escolares no están al alcance de ellos.

Arora (1996) apunta que la posibilidad de ser víctima de otros alumnos se ve aumentada si en la familia no se da la oportunidad a los niños de aprender estrategias para solucionar conflictos.

La televisión presenta la violencia como algo normal para resolver situaciones de conflicto, y a los violentos como los ganadores, favoreciendo de este modo el aprendizaje por modelado y reforzando la conducta agresiva. Los mensajes publicitarios y televisivos hacen promoción de conductas pulsionales (haciendo mención de los instintos), del deseo sin mirar sus consecuencias, de conductas violentas... También los videojuegos, en los que se reproducen situaciones violentas, contribuyen al desarrollo de conductas agresivas. La violencia está muy presente en los medios de comunicación social, y los alumnos permanecen expuestos a ellos durante muchas horas (Moreno, 1996).

La escuela tiene un papel muy importante en la génesis de conductas violentas, ya que puede fomentar, con sus actuaciones, la competitividad y los conflictos entre sus miembros o la cooperación y entendimiento. Ni el tamaño de la escuela ni su ubicación, resultan relevantes en su aparición (Olweus, 1973). Algunos factores que se pueden señalar como fuente de conflictos son, entre otros: la crisis de valores de la propia institución escolar, la homogeneización de sus miembros provocando falta de motivación, la escasa atención a minorías étnicas,... La violencia además se ve favorecida entre los estudiantes, según Palomero y Fernández (2001), por la falta de motivación e interés, por los problemas de autoestima, por dificultades de comunicación personal, por las conductas disruptivas y por el fracaso escolar entre otros. Una inadaptación al contexto escolar o una adaptación inadecuada puede ser fuente también de conflicto entre escolares.

Puede ser causa que justifique las agresiones a compañeros algún rasgo diferente en la víctima. Causas externas para explicar las agresiones pueden ser: gordura, defecto físico, delgadez, empollón, pobreza-suciedad, vestimenta inadecuada (no ir a la moda).

2.3. FORMAS QUE PUEDE ADOPTAR LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES

Entre las formas que puede adoptar el *bullying* nos podemos encontrar con distintos tipos de violencia: la física, la sexual, la verbal, la emocional y la social.

Las manifestaciones más comunes de la violencia física son los codazos, pinchar, los golpes, clavar, dar una paliza, pellizcar, escupir, dar patadas o empujar. Además, también se considera violencia encerrar a la víctima en cualquier dependencia, esperarla fuera de la escuela para pegarle, rodearla, pelea, agresión con algún objeto, daño físico sin importancia aparente...

Por violencia sexual se entiende aquel trato que implique tocamientos en el cuerpo de las chicas o de los chicos sin su consentimiento, falta de respeto al cuerpo del otro, gestos obscenos,...tratándose de una conducta de abuso de poder con el fin de obtener placer sexual.

La violencia verbal es la forma más rápida con que el agresor pone a prueba su habilidad para controlar a la víctima, consistente en poner motes, burlarse, ridiculizar, amenazar, insultar mediante diferentes vías (internet, pintadas...), humillar, gritar, expresiones dañinas...

Por otra parte, la violencia emocional se lleva a cabo manipulando a la víctima emocionalmente a través del chantaje, para que termine haciendo lo que su agresor desea y manteniendo a la víctima pendiente emocionalmente de éste.

Violencia psicológica, chantajes, reírse de, sembrar rumores, aislamiento y rechazo.

Por último, la violencia social es aquella que el agresor materializa mediante la marginación de la víctima, el aislamiento o el rechazo.

Cerezo (2001) además, añade el maltrato indirecto, que consistiría en inducir a agredir a un tercero. La agresión no la efectúa el sujeto directamente sino que convence o persuade a otro compañero para que sea él el que realice la agresión.

Según Ortega (1999) existen cinco tipos principales de violencia interpersonal entre escolares: física (agresiones), verbal (motes, insultos), psicológica (como las amenazas), relacional directa (excluir a la víctima, por ejemplo de un juego colectivo) e indirecta (lanzar rumores sobre ella o provocar que los demás la aislen).

Además, podríamos hablar de victimización cibernética (Trianes, 2000), a la que también hacen referencia Ortega, Merchán y Jäger (2007) bajo el epígrafe de *ciberbullying*. En el cuadro 2.2 podemos ver distintas definiciones de ciberbullying que aportan diversos autores.

AUTOR	AÑO	DEFINICION
Willard	2004, 2006	Cuando se muestra crueldad hacia otra persona enviando o publicando material dañino o se produce agresión social a través del uso de Internet o tecnologías digitales
Belsey	2005	“el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) como el correo electrónico, los mensajes de teléfonos móviles, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento personal en línea difamatorio, de un individuo o grupo que deliberadamente y de forma repetitiva y hostil pretende dañar a otra”
Besley	2006	Implica el uso de las TIC como base para una conducta intencionada, repetida y hostil llevada a cabo por un grupo o individuo para hacer daño a otros.
Carvalho y Tippet	2006	Conducta agresiva, intencionada y repetida en el tiempo, realizada por un grupo o individuo a través de medios electrónicos y se dirige a una persona que tienen dificultades para defenderse a sí misma.
Garaigordobil y Onderreña	2010	El uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Internet y el teléfono móvil) para acosar de forma indirecta, ya que se produce el anonimato del agresor.

Cuadro 2.2.: Definiciones de ciberbullying de diversos autores.

El ciberbullying sería una forma de violencia encubierta que vulnera el derecho a la privacidad, haciendo uso entre otras de redes sociales y de plataformas electrónicas de difusión de contenidos.

Las características que se le pueden atribuir al ciberbullying son principalmente la manera indirecta en que se realiza el daño, ya que no se hace cara a cara; la publicidad de los hechos al publicarlos a través de medios electrónicos, y su permanencia más prolongada en el tiempo, incluso mayor que en otros tipos de violencia entre escolares, ya que al difundirse en la red permanecen allí indefinidamente. Importante es resaltar la sensación de anonimato del acosador, lo que puede provocar la prolongación de la situación por más tiempo.

El ciberbullying añadiría a la situación de acoso escolar la frialdad y la premeditación, ya que se escoge a la víctima, se graba la acción y se cuelga en internet. Se podría decir que el ciberbullying es una consecuencia del desarrollo tecnológico. Según el Instituto Nacional de

Estadística (2008), el grupo de usuarios mayoritarios de internet sería el compuesto por sujetos de entre 15 y 24 años. En este sentido Veen (2002, 2003) define a la e-generación como niños, adolescentes y jóvenes entre 3 y 18 años que utilizan mecanismos tecnológicos como la televisión y el mando a distancia, el ordenador personal o el teléfono móvil entre otros, de forma natural y espontánea.

Por su parte, la INTECO define a los nativos digitales, término parecido a la e-generación, como personas jóvenes que han integrado la tecnología y los medios sociales como algo natural y esencial para el desarrollo de la vida.

Según el INTECO (2011) las características del ciberbullying son:

1. La situación es dilatada en el tiempo.
2. No presenta elementos de índole sexual.
3. Víctima y acosadores son de edades similares.
4. Víctima y acosadores tienen relación o contacto en el mundo físico.
5. El medio usado para llevar a cabo el acoso es tecnológico.

Ortega, Mora-Merchán y Jäger (2007) proponen como rasgos distintivos en los episodios de ciberbullying los siguientes:

1. Las víctimas no tienen lugares seguros para permanecer fuera del alcance de los agresores virtuales.
2. Debido a lo anteriormente expuesto se espera en cualquier momento una posible agresión.
3. Los espectadores se multiplican rápidamente lo que implica el deterioro de la imagen del acosado y el debilitamiento de su red de apoyo.
4. Lo escrito o expuesto a través de imágenes hace más daño que la palabra hablada, ya que puede ser leído o visto más veces.

5. Los agresores pueden permanecer en el anonimato lo que puede aumentar su impunidad.
6. Es más difícil para los adultos detectar este tipo de situaciones por lo que las posibles soluciones se pueden retrasar en el tiempo.

Las formas de ciberbullying se producen a través del ordenador y del teléfono móvil principalmente, usando medios de contacto electrónico, plataformas online de difusión de contenidos, redes sociales, destacando Calvo y Flores (2007) las siguientes:

1. Mensajes amenazantes a través de SMS o e-mail.
2. Burlas a través de páginas web o foros de internet.
3. Montajes fotográficos vejatorios.
4. Creación a nombre de la víctima de espacios virtuales falsos.
5. Suplantación de la personalidad en chats, correos electrónicos, foros...
6. Utilización de datos bancarios.
7. Chantaje con imágenes comprometidas a la víctima a través de la webcam.

8. *Happy slapping*, grabación de imágenes comprometidas y difusión en páginas web. Un término del que ya hablan Garaigordobil y Onderreña (2010) en el que se realizan grabaciones de agresiones que posteriormente son difundidas por Internet o el teléfono móvil. Wikipedia (2007) también define el happy slapping como el ataque inesperado sobre una víctima mientras un cómplice del agresor graba los hechos, casi siempre a través de la cámara de un móvil para difundirlo o visualizarlo repetidamente más tarde.

Willard (2005, 2006) distingue siete tipos de ciberbullying:

1. Provocación incendiaria. Peleas y discusiones subidas de tono online con lenguaje vulgar y ofensivo.
2. Hostigamiento. Envío constante de mensajes ofensivos.

3. Denigración. Enviar mensajes falsos para dañar la imagen de otra persona o sus relaciones personales vía internet.
4. Suplantación de la personalidad. Usar los datos de otra persona y hacerse pasar por ella para cometer actos inapropiados, perjudicar su reputación o generar conflictos con sus amistades o allegados.
5. Violación de la intimidad o juego sucio. Desvelar secretos o información íntima.
6. Exclusión. Apartar a alguien intencionadamente de grupos online.
7. Ciberacoso. Envío repetitivo de mensajes intimidatorios o amenazantes.

Jurídicamente, el ciberbullying según el INTECO (2011) puede ser constitutivo de delito de:

1. Amenaza si:
 - Existe una amenaza.
 - La amenaza consiste en causar un mal.
 - Existe una condición para no causar dicho mal.
2. Coacciones si:
 - Se obliga a un tercero a hacer o a dejar de hacer algo.
 - La obligación se lleva a cabo de forma violenta.
3. Injurias si:
 - Existe una acción o expresión.
 - Se lesiona la dignidad, fama o propia estimación.
4. Calumnia si:
 - Existe la imputación de un delito.
 - La imputación es falsa.
 - La imputación del delito es sobre un hecho concreto.

Garaigordobil y Onderreña (2010) hablan también de otra nueva modalidad de bullying, el “*dating violence*”, que consiste en el acoso entre parejas de adolescentes y en el que predomina el chantaje emocional siendo considerado la antesala de la violencia de género.

2.4. AGENTES QUE INTERVIENEN EN EL ACOSO ESCOLAR

Normalmente cuando escuchamos la palabra bullying o acoso escolar se nos vienen a la mente la víctima y el agresor o agresores, principales involucrados en el proceso de intimidación. Pero no podemos olvidar que alrededor de estos dos agentes existen otros que aunque no participan del hecho o consienten el acto (compañeros) o simplemente lo desconocen (familia y profesorado), refuerzan la acción intimidatoria ya sea por consentimiento, en el caso de los primeros o por desconocimiento en el segundo de los casos.

A continuación trataremos con más detalle las características de los dos agentes implicados directamente en el hecho intimidatorio: agresor y víctima. Además trataremos el papel que cumplen los espectadores en la situación de acoso, así como la situación en la que se encuentran familia y profesorado ante la misma.

2.4.1. PERFIL O CARACTERÍSTICAS DEL AGRESOR

Tras la lectura de materiales de diversos autores como Cerezo (2001, 2007), Ortega (2000, 2007), Olweus (1998) y Rodríguez (2004) entre otros, las características que nos puede mostrar el perfil del agresor podrían resumirse en las siguientes:

- normalmente son chicos mayores a la media del grupo al que están adscritos y fuertes físicamente, suelen mantener con frecuencia conductas agresivas, generalmente violentas, sobre todo con aquellos que considera débiles y cobardes.
- Se consideran líderes, gozando de mayor popularidad entre sus compañeros aunque suelen imponer respeto o miedo.
- Muestran una alta autoestima, considerable asertividad rayando con la provocación en ocasiones.

- Suelen ser bastante psicóticos, algo neuróticos, extravertidos y sinceros. Ejercen escaso autocontrol en sus relaciones sociales y perciben su ambiente familiar con cierto grado de conflicto.
- Mantienen una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar es bajo, debido a su pobre inteligencia en la resolución de tareas cognitivas, pero consiguen prestigio social debido a sus habilidades en juegos y actividades no académicas.
- Carecen de empatía o interpretan que sus actos están justificados por la provocación del otro, llevándoles la falta de culpa a no reconocer lo erróneo de sus actos.
- Buscan la complicidad de otros y consiguen la tolerancia de los adultos minimizando la intencionalidad de herir. Además, piensan que las normas están para saltárselas y que el hecho de no cumplirlas les puede llegar a proporcionar incluso prestigio social.

Ellos muchas veces han sido las víctimas de abusos físicos o de intimidación. Pueden estar deprimidos, llenos de ira y afectados por eventos que suceden en la escuela o en el hogar.

La mayoría de estos niños suelen ser muy dominantes y han aprendido a edad temprana que una actitud agresiva y desenvuelta les puede llevar a dirigir y liderar el grupo. Desde pequeños abusan de su poder social para valorarse frente a los más débiles. Se basan en la humillación tanto física como psíquica de los compañeros más débiles para mejorar su rango social dentro del grupo.

Según Olweus (1993), sienten necesidad de sentirse fuertes y con el control. Aparentan disfrutar con el dolor y sufrimiento de los demás y tienen poca empatía con sus víctimas. Proviene de hogares donde es común el castigo físico y donde falta el cariño paterno y la participación del padre en la vida del niño. Normalmente son desafiantes o conflictivos en su relación con los adultos, antisociales y más propensos a

saltarse las reglas que rigen la escuela. Tienden a tener poca ansiedad y una fuerte sensación de autoestima.

En definitiva, los agresores suelen tener deficiencias en habilidades sociales que les ayuden a comunicar y negociar sus deseos. Además, cuando estos sujetos son parte de un grupo de agresores, agraden por presión de grupo.

Según un estudio realizado por del Castillo y García (2002) las motivaciones del agresor para actuar contra la víctima son por orden decreciente: “gastar una broma”, “responder a una provocación”, “percibirlos distintos”, “seguir al grupo” y, por último, “sentirse bien”.

Aunque diferentes estudios arrojan que los agresores suelen ser chicos en la mayoría de los casos, Smith (1994) plantea el perfil de agresor psicológico de las chicas, que pasaría más desapercibido por la sutileza de las acciones. Al no ser acciones físicas directas contra el agredido (pegarle, esconderle cosas, meterse con él/ella) sino de tipo más psicológico (aislamiento social, difusión de rumores) que a simple vista pasan más desapercibidas ante los ojos de las personas que los rodean porque se hacen de manera más disimulada.

Garaigordobil y Oñederra (2010) presentan un cuadro de conclusiones de los estudios sobre los agresores que presentamos a continuación a modo de resumen. (cuadro 2.3.)

En ellos se llegan a conclusiones sobre los agresores determinando que poseen baja capacidad de empatía, insensibilidad hacia el dolor del otro y ausencia de sentimientos de responsabilidad o culpa. Muestran algunos de ellos contradicciones en cuanto a lo que autoestima y autoconcepto se refiere mostrando alta autoestima pero bajo autoconcepto. Poseen cierta capacidad de liderazgo además de ansiedad, sentimientos de ira, hostilidad y en algunos casos pueden llegar a mostrar tendencia a la depresión. Presentan bajo rendimiento escolar, conductas antisociales que junto con algunas características de las anteriores les pueden llevar a conductas delictivas. A nivel psicológico pueden mostrar neuroticismo, psicoticismo y síntomas patológicos como depresión, consumo de alcohol y drogas.

CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS SOBRE LOS AGRESORES
Baja capacidad de empatía, insensibilidad hacia el dolor del otro, ausencia de sentimientos de responsabilidad o culpa
Los adolescentes agresores tenían baja sensibilidad hacia los demás, bajo nivel de empatía, crueldad e insensibilidad ante los problemas de los demás (despreocupación por los demás, gusto por burlarse de otros y ponerles en ridículo...)
Los agresores suelen tener baja empatía hacia el sentir de la víctima y falta de sentimiento de culpabilidad.
Los agresores destacan por sus bajos niveles de empatía.
Existe una relación inversa entre la empatía y la agresividad.
La baja empatía es un predictor de la conducta agresiva.
La falta o el escaso nivel de empatía actúa predisponiendo a la aparición de la conducta antisocial.
Los agresores destacan por sus bajos niveles de responsabilidad.
Alta autoestima – Bajo autoconcepto (resultados contradictorios en los estudios)
Los agresores o los que intimidan tienen un nivel alto de autoestima.
Los agresores poseían como mínimo niveles medios de autoestima; lo normal era que tuvieran un nivel medio o alto.
Los agresores presentaban una considerable autoestima.
Los agresores tienen una percepción de sí mismos como de estar más insatisfechos y descontentos, como de tener un status escolar e intelectual más bajo y como de ser más problemáticos, es decir, tienen un nivel de autoestima deficiente.
Los niños de autoconcepto bajo siempre tienen unas puntuaciones más altas en sus conductas agresivas que los niños de autoconcepto alto en los 5 grupos culturales estudiados.
El nivel de autoestima alto o bajo no tiene nada que ver con la actuación agresiva.
Los agresores tienen nula capacidad de autocrítica y nivel medio, incluso alto, de autoestima.
Capacidad de liderazgo
Los agresores se veían a sí mismos como líderes, mostraban cierto nivel de liderazgo.
Bajo rendimiento académico
Los agresores acudían menos a clase y tenían más posibilidades de abandonar precozmente los estudios.
Los agresores presentaban una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar era bajo.
Todos los agresores habían repetido o estaban repitiendo curso, debido a falta de motivación o a dificultades específicas de aprendizaje.
Impulsividad, sentimientos de ira, hostilidad, depresión
El temperamento de los agresores se caracterizaba por la impulsividad y la reactividad.
El agresor tiene temperamento agresivo e impulsivo, falta de control de la ira, un sesgo en la dirección de interpretar sus relaciones con los otros como fuente de conflicto y agresión hacia su propia persona, gran belicosidad con los compañeros y los adultos, una mayor tendencia hacia la violencia. Los agresores suelen ser impulsivos y necesitan imperiosamente dominar a los demás.

Los agentes ejecutores de las agresiones presentan trastornos de conducta externalizada (impulsividad, conductas culpabilizadas y desafiantes) e hiperactividad.
Los niños y adolescentes que intimidan, se engrandecen y cobran fuerzas al controlar o dominar a otros. Muchas veces han sido las víctimas de abuso físico o de intimidación. Los agresores pueden estar deprimidos, llenos de ira y afectados.
Los agresores se caracterizan por la impulsividad con tendencia a la violencia y dominio de los demás, tienen baja tolerancia a la frustración y dificultades para cumplir normas.
Ideación y riesgo de suicidio.
Neuroticismo (resultados discrepantes en los estudios)
Los adolescentes agresores tenían altos niveles de neuroticismo.
En la variable de neuroticismo los grupos de sujetos agresores y los sujetos víctimas no mostraban diferencias significativas.
Psicoticismo
El agresor muestra alta tendencia al psicoticismo.
Síntomas psicopatológicos: depresión, consumo de alcohol y drogas
Los agresores tienen problemas de personalidad como rasgos depresivos (especialmente víctimas agresivas).
El 25% de los agresores había o estaba recibiendo asistencia psicológica o psiquiátrica.
Los niños acosadores de 8 y 12 años tienen más probabilidades de desarrollar síntomas psiquiátricos a los 15 años.
El consumo excesivo de bebidas alcohólicas y de drogas es más común entre los agresores.
Conductas antisociales, delincuencia, psicopatía
Los agresores muestran una tendencia hacia actividades antisociales y delictivas. Se ha encontrado una relación entre los tipos de maltrato que utilizan los agresores y las formas de delincuencia que posteriormente desarrollan.
Los niños que intimidan comúnmente son desafiantes o conflictivos en su relación con los adultos, antisociales y más propensos a quebrantar las reglas establecidas en la escuela.
En el caso de los agresores sistemáticos, al menos un 25% terminan teniendo problemas con la justicia.
El bullying es un conflicto global, ya que al persistir esta conducta agresiva, será grande el número de jóvenes que se convertirán en adultos matones y delincuentes.
Un 60% de los niños acosadores habrán cometido más de un delito antes de los 24 años de edad. El riesgo de terminar convirtiéndose en delincuentes será cuatro veces mayor que para el resto.
Los niños que acosan son violentos, muy dominantes, autosuficientes y sin ninguna tolerancia a la frustración; interpretan las relaciones sociales en términos de provocación y presentan un déficit de habilidades sociales; carecen del sentido de las normas, falta de empatía y control emocional, son impulsivos; han descubierto que pueden obtener éxito y poder social humillando a otros; tienen una desconfianza patológica, no confían en los demás porque no han aprendido a confiar en sí mismos.

Cuadro 2.3.: conclusiones de los estudios sobre los agresores de Garaigordobil y Oñederra (2010)

2.4.2. PERFIL O CARACTERÍSTICAS DE LA VÍCTIMA

Según Olweus (1993) un escolar se convierte en víctima cuando sufre acciones negativas de forma continuada y por periodos largos de tiempo, por parte de uno o varios de sus compañeros.

Según Cerezo (2001) los sujetos víctimas de *bullying* son chicos algo menores que sus agresores, físicamente débiles, que suelen ser el blanco de las agresiones de aquéllos. Se consideran tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social, con alta tendencia al disimulo. Se aprecia un nivel considerable de neuroticismo, introversión y ansiedad. Además, poseen escaso autocontrol en sus relaciones sociales y sienten su ambiente familiar sobreprotector.

Su actitud hacia la escuela es pasiva, y sus propios compañeros los perciben como débiles y cobardes (Cerezo, 2007), aunque a veces tratan de reaccionar de forma agresiva e incluso pueden provocar a sus compañeros como forma de autoafirmación, esta estrategia la mayoría de las veces no les reporta resultados positivos. Se intimidan con facilidad y suelen tener pocos amigos. Pueden ser físicamente más débiles y de menor edad, lo que hace que les sea muy difícil defenderse a sí mismos.

Los escolares que desde edad temprana y por tiempo prolongado han estado sometidos a vejaciones por sus compañeros de clase, no saben defenderse y tienden a reaccionar de manera impulsiva y un tanto amedrentada ante los ataques, contribuyendo esto a no tener una infancia feliz.

Según Olweus (1993) son típicamente ansiosos, cautelosos e inseguros; poseen baja autoestima y, rara vez se defienden o enfrentan a los agresores, con frecuencia se encuentran socialmente aislados, sin amigos, y pueden carecer de dones sociales. Tienden a tener una relación de cercanía con sus padres y a veces pueden estar sobreprotegidos por éstos. La característica física más notable es que suelen ser físicamente más débiles que sus compañeros.

Stephenson y Smith (1989) hablan de lo que denominan víctima provocativa, que busca la atención de los espectadores y compañeros participando activamente en las situaciones de agresión. Este tipo de víctima es más activa, asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas. Físicamente es más fuerte y tiene facilidad para la provocación.

Varios autores plantean el sujeto agresor-víctima o víctima-agresor: Aquellos que por una parte son acosados y al mismo tiempo, ejercen acoso sobre otros, manifestando un carácter más complejo (Piñuel y Oñate, 2007)

Inseguridad, miedo y dificultad para defenderse son otras características de la víctima. Fernández (1999) cita la baja popularidad y el ser rechazado por los compañeros.

Las víctimas suelen ser alumnos que se han incorporado recientemente a una clase, unas veces; otras, ya tenían una mala posición en el grupo porque sus cualidades o intereses no coincidían con los del grupo clase. Poseen poca popularidad entre sus compañeros y se considera que encuentra sobreprotección familiar, lo que les impide aprender las habilidades necesarias para enfrentarse al mundo y a las relaciones con sus iguales. Demuestran falta de asertividad y seguridad en ellos mismos, lo que ayuda a su hostigamiento por parte del agresor. Su lenguaje corporal y la dificultad que presentan para interpretar los mensajes de los otros empeoran su situación (Fernández, 1999).

Realmente puede decirse que no existen unas características homogéneas para las víctimas aunque sí que hay algo que comparten, la falta de habilidades sociales para hacer frente a situaciones de prepotencia o abuso. Además, ser buenos o malos estudiantes, ser diferentes por poseer una deficiencia física o psíquica o alguna característica especial como tener gafas, ser obeso, orejas grandes,... pueden ser causas para convertirse en víctimas de otros (Ortega, 2007).

Al igual que con los agresores, Garaigordobil y Onderreña (2010) presentan un cuadro con las conclusiones de diversos estudios sobre las características de las víctimas que también exponemos a continuación. (Ver cuadro 2.4.)

Estos estudios hacen referencia a determinadas características que pueden mostrarse en las víctimas como sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad. Se pueden mostrar también tímidos, introvertidos, con tendencia a la soledad y al aislamiento. Presentan tanta baja autoestima y bajo autoconcepto como baja asertividad. Pueden manifestar síntomas patológicos como ansiedad y depresión, y en la edad adulta pueden presentar problemas para mantener relaciones sexuales con el sexo opuesto.

La víctima entiende que se merece lo que le está pasando porque ha hecho algo mal, ya que nadie la apoya, se siente indefensa y en muchos casos culpable.

CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS SOBRE LAS VÍCTIMAS
Sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad
Las víctimas se sentían infelices, inseguras y frecuentemente jugaban solas en el recreo del colegio.
Las víctimas son infelices en la escuela.
Las víctimas desarrollan actitudes poco favorables hacia la escuela, desean evitar el contexto escolar, sienten soledad en este contexto y todo ello contribuye al fracaso escolar.
Las víctimas tienen sentimientos de soledad.
Las víctimas no tienen amigos, y muestran falta de confianza y autoestima, incluso mucho después de que se produzcan los hechos.
Timidez, introversión, aislamiento, soledad
Las víctimas se caracterizan por su timidez.
La tendencia a ser víctima estaba asociada de forma significativa a la introversión.
Las víctimas se consideraban tímidas e introvertidas.
Las víctimas muestran un alto grado de timidez y retraimiento, altos niveles de introversión que les puede llevar al aislamiento social.
El 25% de las víctimas de acoso escolar desarrollan una introversión social que les aísla del entorno.
El 45% de las víctimas confiesan que uno de los efectos negativos del acoso que sufren es la soledad.
Baja autoestima y bajo autoconcepto
Muestran baja autoestima.
El 14,15% de los chicos y el 14,43% de las chicas autoevaluaban los efectos de la intimidación que sufrían como severos en las dimensiones social, emocional, académica, somática y familiar.
Tienen rasgos depresivos, puntuaciones muy bajas en autoconcepto global, autopercepción de la competencia académica, conducta y apariencia.
Las víctimas se perciben como menos competentes que sus compañeros y menos aceptadas socialmente.
Las víctimas tienen un autoconcepto pobre.
La opinión que llegan a tener las víctimas de sí mismas y de su situación es muy negativa.
Las víctimas de la intimidación se perciben a sí mismas como preocupadas, no físicamente atractivas e impopulares.
Baja asertividad
Las víctimas mostraban bajos niveles de asertividad.
Problemas para mantener relaciones sexuales
El 80% de los adultos heterosexuales que tenían problemas para mantener relaciones con los del sexo opuesto habían sufrido malos tratos por parte de sus compañeros durante la etapa escolar.
Síntomas psicopatológicos: ansiedad, depresión...
Tienen manifestaciones de neurosis, rechazo a la escuela, síntomas transitorios de histeria y relaciones interpersonales problemáticas.
El rechazo que padecen las víctimas por otros compañeros se convierte en un fuerte predictor de futuros trastornos en su vida adulta.
Las víctimas de 8 y 12 años tienen más probabilidades de desarrollar síntomas psiquiátricos a los 15 años.
Las víctimas tienen problemas como la ansiedad y la inseguridad.
Las víctimas tienen síntomas de depresión,

Las víctimas obtienen una alta puntuación de ansiedad.
Las víctimas tenían problemas de tipo internalizado (tristeza, ansiedad, quejas somáticas...)
Encuentran evidencias de trastornos psicósomáticos e ideación o autolisis en las víctimas.

Cuadro 2.4.: conclusiones de los estudios sobre las víctimas de Garaigordobil y Oñederra (2010)

2.4.3. PAPEL DE LOS ESPECTADORES

Podemos llamar espectadores a aquellos compañeros que conocen los hechos intimidatorios pero se mantienen al margen, se podría decir que se mantienen en los límites de la agresión. Si se les pregunta sobre ella suelen ocultarla o incluso negar lo que sucede. Esto se traduce en una falta de solidaridad con el otro y del sentido de justicia asentado sobre la actitud de mantenerse al margen porque “como a mí no me está pasando”.

Los espectadores contribuyen al mantenimiento del bullying con su actitud de no intervención, ya que de este modo, parece que apoyan al agresor y rechazan a la víctima (Cerezo, 2007).

De todas formas no todos los espectadores tienen que actuar de la misma manera, ya que unos pueden apoyar o participar activamente de las agresiones, otros pueden apoyarlas o rechazarlas pasivamente con su actitud, y otros pueden rechazarlas activamente y enfrentarse con los agresores, lo que no es muy común porque puede ser motivo de conflicto y puede provocar que se pase de espectador a víctima.

Los espectadores presentan una actitud pasiva y complaciente ante la justicia, manifestando claramente su falta de solidaridad hacia la víctima (Fernández, 1999).

Trianes (2000) define al espectador como aquel sujeto que si bien no hace nada, observa la situación, es decir, no participa directamente en las peleas y la violencia pero está presente en las riñas convirtiéndose en espectador del acoso.

Los espectadores valoran como algo grave y frecuente el fenómeno de la violencia escolar (Ortega 2002) lo que nos lleva a pensar que esta relación llena de miedo a los jóvenes y los daña en cierto modo aunque no se vean involucrados en el conflicto propiamente dicho. Es muy negativo desde el punto de vista psicológico y moral el temor difuso a llegar a ser objeto de violencia; de este modo se aprende a no implicarse, a callar ante el dolor ajeno y a pasar por alto estos injustos sucesos.

Las experiencias vividas por los espectadores pueden afectar a su sistema de creencias, ya que, aunque no vivan las situaciones violentas personalmente, el intercambio de afectos y sentimientos que se dan en ellas puede llegar a ser muy destructivo.

El alumno o alumna que se ve obligado, directa o indirectamente, a callar e ignorar la violencia que un compañero ejerce sobre otro compañero, está siendo instado a asumir cierto grado de culpabilidad por convertirse en cómplice haciendo efectiva la ley del silencio.

2.4.4. PAPEL DE LA FAMILIA Y EL PROFESORADO

También el desconocimiento de padres y profesorado refuerza la acción intimidatoria. Las víctimas suelen esconder que están siendo acosadas o maltratadas por sus compañeros, lo que puede dificultar la detección de la situación tanto por parte de la familia como del profesorado. Aunque a veces, el profesorado y la familia no dan importancia a señales de alerta, tendiendo a inhibirse ante la resolución del conflicto.

Los padres son agentes imprescindibles en la detección del mismo. Todo padre debe partir de la idea básica de que se necesita conocer un problema para poder detectarlo, enfrentarlo y solicitar ayuda, siempre que no se encuentre cualificado para abordarlo por sí mismo.

Existe una gran preocupación y desconocimiento de los padres respecto a la violencia escolar. Los padres suelen adoptar dos planteamientos antagónicos: aquellos que consideran que todo es violencia escolar y que sus hijos se encuentran constantemente en peligro y exposición al problema; y aquellos que creen que las escuelas no han cambiado tanto y que la violencia que se ejerce en ellas es esporádica y de escasa trascendencia.

Ambas posturas son consecuencia de una desinformación de la realidad escolar y de un reduccionismo del problema. Dependiendo de la postura que adopten la situación, variará el grado de malestar o preocupación parental hacia esta problemática. Se ha de facilitar los recursos más oportunos para atajar el problema ó minimizarlo.

A la dificultad del profesorado para detectar este tipo de situaciones, se le suma la cantidad de alumnos del aula y la dificultad para cumplir con los temarios dentro de un grupo que a veces puede resultar de lo más variopinto, al mismo tiempo que hay que mantener la disciplina.

Diversos estudios como el informe del defensor del Pueblo (1999, 2006), o el informe del Consejo Escolar de Andalucía (2006), muestran una diferencia valorable entre la percepción de los hechos de los alumnos y la de profesores, reforzando la idea del soterramiento de las

relaciones de maltrato que se establecen en el contexto escolar. Al profesorado parece costarle más percatarse de las situaciones que se dan en este sentido en la escuela. Tal vez sea por esto, que diversos estudios (Ortega, Mora y mora-Merchán, 1995; del Castillo y García, 2002; Martínez y Ubieta, 2004; Avilés, 2001) muestran que las víctimas acuden en mayor proporción y en primer lugar a los amigos, en segundo lugar y proporción a la familia y en un lugar más alejado al profesorado.

2.5. CIRCUNSTANCIAS QUE MANTIENEN LAS CONDUCTAS AGRESIVAS

Cuando nos encontramos ante un caso de *bullying*, la dinámica de agresión-victimización se ve favorecida en el grupo-aula por una serie de factores entre los que destacan algunas características de las relaciones sociales. El factor más importante que hace que la conducta agresiva se mantenga se encuentra en el refuerzo a la conducta, el reforzamiento social desempeña un papel muy poderoso en la regulación del comportamiento agresivo, y concretamente en el *bullying*. En este sentido, la agresividad y otros comportamientos problemáticos que se producen en el aula, son adquiridos y mantenidos en gran parte por el refuerzo proporcionado por los propios compañeros de clase (Patterson, Littman y Bricker, 1967; Cerezo y Esteban, 1992).

Por otro lado, se puede decir que las situaciones conflictivas tienen mucho que ver con los estilos educativos del profesorado y sus actitudes hacia el alumnado, siendo esto una de las consecuencias que puede hacer que las situaciones de *bullying* se mantengan.

Debido a que la conducta *bullying* suele ser muy persistente, cuando un alumno o grupo de ellos establece una relación de intimidación con otro alumno o grupo de alumnos, en el aula se genera una trama de relaciones grupales que refuerza su capacidad agresiva fundamentalmente a través del miedo. El sujeto acosado se somete y calla por miedo a vejaciones aún peores a las que está siendo sometido y los compañeros o espectadores consienten y no denuncian la situación por miedo a volverse ellos mismos blanco de las acciones de los agresores.

La sutileza de estas acciones y el entramado que en torno a ellas se organiza que hace que pasen desapercibidas por los adultos, ya sea profesorado o padres, es lo que provoca que se detecten tarde o incluso no lleguen a detectarse, provocando su prevalencia en el tiempo con las consecuencias que ello tiene para víctimas, agresores y espectadores. Esto se refleja en los resultados del Primer Informe bullying del País Vasco (2004), en el que los alumnos manifiestan en un 20,8% que el profesorado no hace nada porque no se entera, circunstancia también mencionada en el informe del defensor del Pueblo (2006).

Por otra parte, y al hilo de lo expuesto anteriormente, el alumno agresor afirma que sus acciones no tienen respuesta, por lo que esto también es una circunstancia importante para el mantenimiento de estas acciones por parte del agresor (Avilés, 2003b; Monjas y Avilés, 2003; Sullivan, 2001)

2.6. CONSECUENCIAS DEL *BULLYING*

Las consecuencias que puede acarrear la intimidación a la que se ven sometidos los individuos víctimas del bullying suelen ser comunes no solo hay consecuencias para víctimas y agresores, sino también para los que actúan como meros espectadores, pudiendo representar un gran daño psicológico, social y físico. En definitiva, el ambiente escolar se deteriora. A continuación, expondremos cuáles pueden ser las consecuencias para víctimas, agresores y espectadores.

2.6.1. CONSECUENCIAS PARA LAS VÍCTIMAS

El hecho de ser intimidado tiende a aumentar el aislamiento de los niños porque ningún otro quiere perder su status social al asociarse con ellos, o porque no quieren aumentar el riesgo de verse ellos mismos como víctimas.

La víctima se torna retraída, deprimida, se resiste a asistir a la escuela. Se encuentra sola frente a muchos. Los compañeros la tratan como si no existiera, la rechazan con un desprecio manifiesto y murmuran a sus espaldas. Todo ello provoca la disminución de la autoestima, la seguridad personal y la capacidad de iniciativa de forma claramente apreciable. El ser víctima de bullying puede originar traumas

psicológicos, riesgo físico, ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad además de problemas escolares como fracaso escolar, pobre concentración, absentismo, sensación de enfermedad psicosomática debido al stress... (Fernández, 1999).

El niño acosado suele terminar aceptando que es mal estudiante, mal compañero, una persona repulsiva, lo que le hace desarrollar sentimientos de culpa y autoestima baja. Todo esto va minando su autoconcepto creando un autoconcepto negativo de sí mismo que le acompañará hasta la vida adulta.

Piñuel y Oñate en estudios como el Informe Cisneros VII (2005) hablan de las secuelas en las víctimas del acoso, estableciendo con un porcentaje superior al 30% e inferior al 40%, flashback/terror, autoimagen negativa, baja autoestima, ansiedad, depresión, síndrome de stress postraumático y distimia, y en un porcentaje inferior introversión social, autolisis o ideación del suicidio y somatizaciones. En el informe Cisneros X (2006) además de subir el porcentaje de aparición entre el 30 y el 57% de los establecidos en el informe Cisneros VII (2005) entre 14 y 35%, añaden el autodesprecio.

También son consecuencias para las víctimas el bajo rendimiento académico, el desarrollo de conductas de terror/pánico, somatizaciones, estado de ansiedad, insomnio, enuresis, depresión y en niveles extremos el suicidio.

2.6.2. CONSECUENCIAS PARA LOS AGRESORES

Según un estudio realizado por Olweus en 1993, parece ser que existe una fuerte correlación entre el ejercer como agresor en algún caso de bullying y el ser propenso a la criminalidad cuando se es adulto. Aproximadamente un 60% de jóvenes identificados como agresores en los grados de 6 a 9, tenía por los menos una condena legal antes de los 24 años.

Garaigordobil y Oñate (2010) apuntan como consecuencias para los acosadores un bajo rendimiento académico, además de necesitar apoyo psicológico o psiquiátrico.

Un alto número desarrollan cuando son adultos conductas delictivas, antisociales, delictivas..., coincidiendo con Olweus en sus afirmaciones.

Al conseguir sus propósitos con la intimidación y el abuso, tienen dificultades para seguir normas desarrollando también falta de responsabilidad de sus acciones y nula empatía. Se vuelven crueles e insensibles.

En ocasiones, cuando pertenecen a un grupo de agresores, actúan por presión de grupo (Fernández, 1999). Cuando están inmersos en el proceso de victimización, desarrollan estrategias de abuso como la forma de relacionarse con otras personas, siendo su actitud y comportamiento para con los otros intimidatorio.

Esta forma de actuar les hace creer que gozan de impunidad ante hechos inmorales y destruye sus posibilidades de integración social.

No son chicos bien integrados, pero se envalentonan cuando encuentran un grupo de seguidores que les ríen las gracias llegando a ser verdaderamente crueles. Se acostumbran a vivir abusando de los demás, trasladando este comportamiento, despiadado y cruel, a otros lugares de convivencia y a otras relaciones sociales si no se controla a tiempo, lo que termina por acarrearles graves trastornos de integración social.

2.6.3. CONSECUENCIAS PARA LOS ESPECTADORES

Como hemos dicho anteriormente, no solo hay consecuencias para víctimas y agresores, también para los que actúan como meros espectadores existen consecuencias, desarrollando una actitud pasiva y benévola ante la injusticia, produciéndose un modelado equivocado de la valía personal. (Fernández, 1999)

Los espectadores de estas situaciones de abuso temen verse implicados en ellas, lo que les lleva a desarrollar mecanismos de defensa que suelen basarse en el miedo y que les llevan a actuar con despreocupación hacia los demás, disminuyen su capacidad de empatía y tienden a callarse ante los abusos ajenos lo que les lleva a una

desensibilización ante el dolor del otro y la insolidaridad hacia éste. Todo esto como consecuencia del miedo a verse incluido en esa victimización y convertirse también en blanco de agresiones por parte del acosador. También pueden desarrollar sentimientos de culpa ante las situaciones vividas por sus compañeros. (Garaigordobil y Oñate, 2010)

Para los espectadores, ser consentidor puede ser interpretado como ser cómplice de la acción, ya que su silencio puede estar entorpeciendo la intervención del profesorado y/o las familias y la finalización de la situación de maltrato.

El que contempla, la violencia de los otros ya sea asustado o complacido, recibe un mensaje incoherente con los principios morales, a partir de los cuales está intentando organizar sus actitudes y comportamientos. No es nada bueno que aprenda decir “No es mi problema”, porque en el fondo sí lo es, ya que el referente externo de lo que está bien y lo que está mal se está desequilibrando a favor del cinismo, lo que no ayuda a mantener la imagen razonablemente buena de sí mismo que necesita para equilibrar su autoconcepto y su autoestima.

El presenciar una situación sin tomar partido activo, está provocando en la mente del espectador un problema de disonancia moral y de culpabilidad, porque está ignorando una crueldad de la que el espectador no es responsable como agente, pero sí como consentidor.

El espectador del abuso entre compañeros puede también verse moralmente implicado, cuando participa de convenciones y falsas normas referidas a la necesidad de callar: es la ley del silencio (Ortega, 1999).

Sin una intervención, la intimidación puede llevar a serias dificultades académicas, sociales, emocionales y legales, por lo que se desvela urgente trabajar con víctimas, agresores, espectadores, profesores y familias. Por un lado, para erradicar las posibles situaciones de acoso que se estuvieran dando y, por otro, para evitar en la medida de lo posible que esas situaciones aparezcan en el contexto escolar. Además, el mantenimiento de estas conductas puede ocasionar que de adultos actuarán con estrategias de abuso-sumisión que hacen que se deterioren los niveles óptimos de la vida en sociedad.

Se pueden ver consecuencias del bullying para víctimas y agresores en los resultados de diferentes estudios que aparecen en los cuadros 2.2 y 2.3 en los apartados anteriores.

CAPÍTULO III

ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

3.1. PRIMEROS ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

Los primeros estudios sobre el tema comienzan con Heinemann y Olweus, que fueron los pioneros en los años 70 en el estudio del maltrato entre escolares. Tras el suicidio de unos escolares que conmovió a las autoridades y a la sociedad nórdica en general, comenzaron sus investigaciones sobre el tema.

Heinemann en 1972 describió el problema como la agresión que realiza un grupo de alumnos contra uno de sus miembros y que interrumpe las actividades cotidianas del grupo. Cuando la agresión finaliza, los miembros del grupo vuelven a sus actividades ordinarias, y lo llamó *mobing*.

En 1973, Olweus comenzó el estudio sistemático de las características y factores que determinan la conducta bullying. El trabajo pionero contó con un total aproximado de 1.000 escolares de 6° y 8° grado de Greater Stockholm, Suecia. Según las apreciaciones de los profesores, los alumnos fueron clasificados en agresores o bullies y bien adaptados; se contó también con un grupo de control. La edad media fue de 13 años en el 6° grado y de 15 en el 8°. Se analizaron las características del alumnado: socio-ambientales familiares, características externas físicas y psicológicas. Otras están relacionadas con las escuelas: tamaño, ubicación, profesorado y también un grupo de variables referidas al “clima social en el aula”.

Los datos fueron recogidos a través de diversas fuentes: las opiniones de los profesores, de los alumnos y de los padres; del cuestionario de autoevaluación “Q-short”; sociogramas; métodos proyectivos y escalas sociales.

Se incluyeron cuatro variables en el modelo final como significativas: *el negativismo de la madre* (como principal educadora del niño en sus primeros años de

vida), *el temperamento del chico*, la *permisividad materna* y los *métodos disciplinarios* utilizados por el padre y por la madre como el castigo físico y el trato rígido. Todas ellas fueron consideradas de gran importancia para el desarrollo de conductas reactivas agresivas en los chicos.

Las variables que resultaron ser las de mayor incidencia en el nivel de agresividad del adolescente fueron: el negativismo y la permisividad de la madre. Es decir, cuando la actitud emocional de la madre -como principal persona encargada del cuidado del niño- se caracteriza por el negativismo, la indiferencia y la carencia de afecto, el chico aumenta su comportamiento agresivo y hostil. Del mismo modo, una alta permisividad o tolerancia, una actitud laxa, sin límites claros sobre la conducta del chico, contribuye también sustancialmente al desarrollo de una conducta agresiva en la adolescencia.

Sus resultados señalan:

- Que la problemática bully-víctima es un fenómeno mantenido que implica al 10 % de la población escolar, distribuyéndose por igual los porcentajes de agresores y de víctimas.
- El tamaño de la escuela no influye en su aparición, ni tampoco su ubicación.
- En cuanto a las características propias de cada uno de estos sujetos observó ciertos signos externos que diferenciaban a los bullies de las víctimas, especialmente la fortaleza física.
- La mayoría de los sujetos implicados eran varones.
- Los bullies son generalmente violentos, autosuficientes y muestran un bajo nivel de autoestima.
- Las víctimas no son agresivas ni violentas, y en cambio muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad.

- La habilidad intelectual no resultó ser un factor discriminante, ni tampoco el estatus socioeconómico.

Por otro lado, Olweus (1978) comenzó investigando las características y los factores que determinan la conducta bullying, continuando con un estudio longitudinal cuya conclusión más importante es que los alumnos agresores de entre 13 y 15 años, llegaban a los 24 con más probabilidad de haber cometido hechos calificados como delictivos.

En el Reino Unido fue Lowenstein (1974) el que estudió las características de los agresores. Para ello, tomó una muestra de 5.774 chicos y chicas de la Escuela Infantil y Secundaria, agrupados en tres grupos de edad: de 5-7, 7-11 y 11-16 años. Para identificar al bully mantuvo entrevistas con los profesores y recogió la opinión de los alumnos, para lo que estableció los siguientes criterios: ataques físicos de un alumno o grupo de alumnos, ataques verbales y agresividad encubierta o psicosocial. Una vez que fueron detectados los posibles agresores, se seleccionó un grupo control y a ambos grupos se les pasó pruebas para detectar su ambiente social familiar, rasgos de personalidad (MPI), pruebas de inteligencia general y datos del registro escolar.

Los resultados obtenidos fueron los mismos que hemos venido nombrando hasta ahora: los tipos de ataque son físicos, verbales y psicosociales, existen más chicos que chicas agresores, las chicas utilizan más violencia indirecta, los padres de los agresores presentan más problemas familiares, los agresores son más hiperactivos y disruptivos y, además presentan calificaciones bajas.

Laslett (1980) por su parte, intenta encontrar un sistema que permita integrar a los alumnos agresores. Basándose en la metodología de Lowenstein realiza su trabajo en escuelas especiales para niños con problemas emocionales y de conducta. Propone la idea del “tribunal infantil”, tomada de David Wills que basa en el principio de tomar responsabilidades en el quehacer escolar como forma de ayuda para mitigar la agresividad.

Destacar también el *Proyecto Sheffield* (Smith, 1991-1994), que investiga la intensidad del problema además de realizar un modelo de intervención, evaluando la eficacia del mismo.

Tras terminar el estudio, se puede hablar de resultados positivos del mismo, al experimentar las escuelas, que tomaron más iniciativas, mejores resultados en cuanto a mejora de la convivencia. Resaltar que los buenos resultados encontrados en las acciones de carácter curricular y la intervención con los agresores se prolongaban en el tiempo si estaban respaldadas por una normativa general del centro, lo que tal vez demuestra que hacer uso de las normas de convivencia del centro y mantener la disciplina de una manera equilibrada es positivo para evitar situaciones que van contra la convivencia.

En Estados Unidos son varios los investigadores que se dedican al tema. *Floyd* (1985-1989) realiza el primer estudio sistemático en USA sobre las características de los agresores y las víctimas con el propósito de describir las condiciones que propician y mantienen la conducta agresiva.

Tomó a 72 alumnos de 7° y 8° grado de una escuela de un suburbio de Nueva York como muestra. La identificación de grupos se realizó completando el cuestionario sociométrico “Health Class Survey” que él mismo elaboró, en su doble versión: alumnos y profesores. Las condiciones familiares se estudiaron a través del cuestionario de aceptación-rechazo paterno PARQ de Ronner (1984). Con el test de Stanford se estudió el rendimiento académico, y el autoconcepto, con la escala de Piers-Harris. Entre sus resultados destacan:

1. Las víctimas mostraron una mayor autoestima por su conducta, mientras que los bullies la obtenían por su popularidad y apariencia física.
2. Las víctimas puntuaron significativamente más alto que los bullies en las funciones escolares. El PARQ no mostró diferencias significativas excepto en la escala Rechazo: las madres de los bullies son percibidas como más rechazadoras. Análisis posteriores corroboraron esta percepción que sobre sus madres tienen los bullies, lo que pone de manifiesto que la experiencia de

rechazo o repulsa, como práctica disciplinaria familiar, proporciona un modelo de conducta agresiva.

3. Por otro lado, la excesiva protección paterna o materna favorece las condiciones para el estatus de la víctima.

Dubow (1988) utiliza el sociograma para clasificar a los sujetos en cinco categorías de estatus social-escolar: popular, rechazado, controvertido, promedio y asilado. Para ello trabajaron con 238 alumnos de 3° a 5° grado.

Los resultados pusieron de manifiesto que los alumnos rechazados eran vistos como alumnos significativamente con mayores problemas escolares y de relación que los de cualquier otro grupo. Los análisis indicaron que los alumnos agresivos-rechazados mostraban habilidades sociales y académicas deficientes, mientras que los niños promedio-agresivos mostraban una adaptación parecida a los promedio-no agresivos. Estos resultados sugieren la importancia de considerar el estatus social de los alumnos en la identificación de los niños agresivos que precisan de intervención para mejorar sus destrezas o habilidades.

Así, se puede decir que la agresividad es una conducta determinada probablemente por la combinación de elementos genéticos, biológicos y factores ambientales y de aprendizaje, y en la que el estatus del individuo en el grupo desempeña un papel trascendente.

Lancelotta y Vaugh (1987) asesorados por *Dubow*, buscaron la relación entre el estatus sociométrico y la conducta agresiva clasificada en cinco subtipos:

- Agresión física provocada.*
- Agresión física no provocada.*
- Brotos agresivos en determinados momentos.*
- Agresión verbal.*

□ *Agresividad indirecta.*

Para ello trabajaron con alumnos con dificultades de aprendizaje (47 chicos y 51 chicas) de 3° y 5° grado de una escuela elemental de New England. Entre sus resultados encontraron correlaciones negativas y significativas entre estatus social y las categorías de conducta agresiva en ambos sexos, excepto en la categoría «agresión física provocada» en los chicos. La agresión indirecta, como romper las propiedades de otro, fue el tipo de agresión que más altamente correlacionó con bajo estatus.

Perry, Willard y Perry (1990) se encargan de estudiar las consecuencias que provocan para las víctimas las percepciones que el agresor tiene sobre su propia acción, planteando estrategias para combatirla.

La hipótesis que subyace en su estudio sería que el bully selecciona entre sus compañeros a aquellos alumnos que están muy identificados con el status de víctima dirigiendo sus ataques hacia ellos. Los elige según él porque la víctima de alguna manera provoca y refuerza su conducta agresiva y, además, el grupo considera que el agresor puede comportarse así sin temor a castigo alguno.

Alemania no tiene una tradición investigadora acerca del bullying, ya que aquí los estudios no son exclusivamente hechos sobre el tema, sino que se incluyen dentro de estudios sobre vandalismo juvenil, por lo que no son susceptibles de comparación entre otros que se han realizado exclusivamente sobre maltrato entre escolares, aunque aportan datos sobre el tema.

3.2. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA.

En España también nos encontramos estudios dirigidos principalmente a conocer la existencia, la naturaleza y los niveles de presencia del fenómeno del bullying o maltrato entre iguales.

Aquí en nuestro país, es en los años 90 cuando toma auge la preocupación y estudio del maltrato entre escolares, siendo pioneros y relevantes los estudios realizados

por Cerezo y Esteban (1991, 1996), Melero (1993), Ortega (1994), el Defensor del Pueblo (1999).

Cerezo y Esteban (1991, 1996) tomaron 12 grupos pertenecientes a los niveles 6º, 7º y 8º de cuatro centros de EGB de la región de Murcia. Suman un total de 317 alumnos, distribuidos en 169 chicos (53,39 %) y 148 chicas (46,61 %), con edades comprendidas entre los 10 y 16 años.

Se elaboró un cuestionario Bull para clasificar a los sujetos en bully o víctima. Para conocer el nivel de socialización se pasó la batería de socialización (autoevaluación) BAS-3, de Silva y Martorell (1987), y a aquellos alumnos que resultaron seleccionados en uno u otro grupo, se les aplicaron otras pruebas encaminadas a completar información sobre sus características psicosociales: *Escalas de Clima Social de Moos*, *Moos y Trickett* y *de personalidad a través de los cuestionarios de Eysenck EPQ-J*. El nivel de autoestima se evaluó con el *cuestionario de Rosenberg*.

Los resultados muestran:

- Que en todos los centros escolares estudiados se han encontrado agresores y víctimas.
- La tasa de conductas de uno u otro grupo se ve condicionada por la ubicación del centro, destacando aquellos que están situados en zonas suburbanas con importante población obrera.
- El 11,4 % de los sujetos pertenece al grupo bully; el 5,4 % al grupo víctima y el 83,2 % al “otros”, lo que supone que el 16,8 % de los alumnos está implicado en la dinámica bullying. En proporción, existe más del doble de bullies que de víctimas.
- La mayor *concentración* de sujetos B o V se encuentra en las edades 13-15 años.
- El nivel educativo que presenta mayor incidencia es séptimo.

-
- La mayoría ha repetido curso alguna vez.
 - Los chicos están más implicados tanto en el grupo bullies, como en el de víctimas que las chicas (14,0 % y 2,9 % respectivamente).
 - Y entre los chicos, es mayor el porcentaje de bullies que de víctimas, mientras que entre las chicas es al contrario.
 - Características específicas de los alumnos bullies: chicos mayores a la media del grupo al que están adscritos, físicamente fuertes, mantienen con frecuencia conductas agresivas y generalmente violentas con aquellos que consideran débiles y cobardes. Se consideran líderes y sinceros, muestran un considerable nivel de autoestima; un nivel medio-alto de psicoticismo, neuroticismo y extraversión. Ejercen escaso autocontrol en sus relaciones sociales, perciben su ambiente familiar con cierto grado de conflicto, mantienen una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar es bajo.
 - Las víctimas son chicos algo menores que los bullies, más débiles físicamente, suelen ser el blanco de las agresiones de aquéllos. Se consideran tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social y con alta tendencia al disimulo. Presentan un nivel de neuroticismo medio-alto y son bastante introvertidos. Muestran escaso autocontrol en sus relaciones sociales. Sienten su ambiente familiar sobreprotector. Su actitud hacia la escuela es pasiva y son considerados débiles y cobardes por sus compañeros.
 - Sobre la interacción dinámica entre alumnos bullies, víctimas y bien adaptados, en general los bullies son considerados los más fuertes, y aunque son los que suelen empezar las peleas y los que con frecuencia maltratan a otros, son mejor vistos y aceptados que las víctimas, que son consideradas cobardes, débiles, se les tiene manía y apenas son elegidos por sus compañeros aunque crean que son mejores estudiantes que los bullies.
 - Teniendo en cuenta lo anterior, es la propia interacción dinámica de los tres subgrupos en los que hemos distribuido a la población en el aula la que mantiene

y refuerza los roles del agresor y de la víctima, propiciando la conducta agresiva de los bullies y la victimización de las víctimas.

Melero (1993) realiza una investigación en la que los sujetos fueron alumnos y profesores de bachiller y formación profesional de 20 centros escolares de Málaga. El diseño de la misma englobó dos fases: en la *primera parte* se localizaron casos de conflictividad y violencia escolar a través de entrevistas semidirigidas a los sujetos implicados; en esta fase el número de alumnos fue de 20, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. En la *segunda fase* se recabó la opinión de los profesores a través de un cuestionario cerrado a una muestra de 200 profesores cuyas edades oscilaban entre los 23 y 63 años y que impartían asignaturas de ciencias, letras o tecnología.

Los resultados obtenidos proveían:

- Que el sexo predominante es el masculino, tanto en agresores como en víctimas, cuando se trata de alumnos. En el caso de los profesores agredidos, el blanco de los ataques puede ser de ambos sexos.
- Destaca una característica entre los alumnos implicados en los conflictos: el hecho de haber repetido curso en alguna ocasión.
- Entre las características familiares destaca la ocupación laboral de bajo estatus del padre y la dedicación a las tareas domésticas de la madre y son familias con tres o más hijos.
- Todos los centros donde se detectaron conflictos pertenecían a zonas desfavorecidas.
- El 57,5 % del profesorado dice encontrar conflictos con sus alumnos; de ellos, el 39 % con enfrentamientos abiertos y el 2 % se sienten incluso agredidos. Entre los proclives a ser agredidos por sus alumnos se dan los de ambos sexos, con

distintas edades y distintos años de experiencia. En general pertenecen a centros de formación profesional y ninguno de ellos impartía asignaturas de ciencias.

Ortega (1994) trabajó con 575 alumnos de secundaria de 14-16 años, de los cuales el 46 % eran chicas y el 54 % chicos. Pertenecían a tres centros, dos de bachiller, uno ubicado en una zona deprimida y el otro en una zona céntrica, y uno de formación profesional, que acoge alumnos de toda el área metropolitana de Sevilla, a los que se les pasó una adaptación del cuestionario de Olweus (1989).

Los resultados obtenidos fueron:

- En cuanto al estado de bienestar o malestar social de los escolares, el 2 % de los sujetos dijo encontrarse mal en el centro educativo.
- Sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. El 5 % confiesa ser maltratado por sus compañeros frecuentemente, mientras que el 10 % afirma que es violento con sus compañeros con frecuencia.
- Las formas de intimidación y malos tratos más frecuentes son los insultos y el aislamiento social.
- La distribución por sexos muestra que el 77 % de los agresores son chicos, un 13% son chicas y un 10 % son grupos mixtos.
- Los lugares preferentes de maltrato son, por este orden: el aula, el patio, los pasillos y otros.
- Entre un 30 y un 40 % desconoce el problema de malos tratos, un 14 % lo justifica y sólo un 28 % se muestra indignado ante él. El 34 % hace algo por impedirlo y casi el 50 % opina que debería hacerse algo.
- Opinan que en general los adultos están poco informados.

Cabría destacar también el proyecto “The Causes and Nature of Bullying and Social Exclusion in School and Ways of Preventing them” (1997-2001), por iniciativa del profesor P.K. Smith, catedrático de Psicología de la Universidad de Londres, en el que trabajarían profesores de universidades europeas de cuatro países incluido España, junto con Reino Unido, Portugal e Italia. La finalidad de este proyecto era doble, por un lado investigar sobre el fenómeno bullying y por otro formar investigadores en esta materia. Las principales conclusiones a las que se llegaron en cuanto a la primera finalidad fueron:

1. Los aspectos terminológicos del bullying son muy diversos.
2. Se encuentran diferencias entre los alumnos de 8 y 14 años en la forma de entender el tema.
3. Existen diferencias entre chicos y chicas en la dinámica bullying.
4. También existen diferencias entre países y culturas.

En cuanto a la formación de investigadores se puede decir que se consiguió el objetivo, ya que participaron a su vez en otras investigaciones y forman hoy parte de grupos de investigación de diferentes universidades.

Además, a partir de los estudios anteriores comienzan a surgir otros como pueden ser: el Informe sobre violencia escolar del Defensor del Pueblo (Defensor del pueblo, 1999-2006), el proyecto Violencia entre iguales en Andalucía: SAVE-ANDAVE (Ortega y colaboradores, 1997-2001),² el Informe Cisneros X (Piñuel y Oñate, 2006), el estudio realizado por el Observatorio estatal de Convivencia Escolar (2008), diferentes estudios realizados en varias comunidades autónomas entre los que destacamos la encuesta y el informe sobre la convivencia en los centros escolares de Andalucía (Consejo Escolar de Andalucía, 2005), y varias tesis doctorales dirigidas hacia algunos aspectos concretos ya sea de tipo incidencia del hecho o de intervención ante el mismo como las presentadas en Andalucía: “El fenómeno bullying en las

² Trabajo de investigación unido a programa de intervención institucional.

escuelas de Sevilla” (Mora Merchán, 2000), “El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales” (Jiménez Vázquez, 2007) o Murcia: “Nivel de implicación en bullying entre escolares de Educación Primaria. Relación con el status sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar.” (Sánchez Lacasa, 2009). A continuación haremos una revisión de estos estudios y sus resultados.

Empezando por el *Informe sobre violencia escolar del Defensor del Pueblo 1999-2006*. Se pasaron encuestas a 3000 escolares de 300 centros públicos, privados y concertados del territorio nacional. También se entrevistaron a 300 jefes de estudio. El objetivo general del estudio era la determinación de las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. Este objetivo se desglosó en siete más específicos:

- a) la determinación del grado de incidencia de las diferentes modalidades de maltrato, físico, verbal y social;
- b) la descripción del problema desde los diferentes puntos de vista de la víctima, el autor o la autora del maltrato y los testigos;
- c) la determinación de los escenarios en los que se producen las acciones de maltrato, en el contexto del centro educativo: patios, aulas, inmediaciones del centro, etc.;
- d) la descripción de las estrategias de comunicación y resolución del conflicto por quienes lo protagonizan, así como del papel del profesorado en la detección y resolución del problema;
- e) el estudio de la relevancia de variables que, como la edad o nivel educativo, el género, el tamaño del “hábitat” en que se sitúe el centro y la titularidad pública o privada del mismo, pueden afectar al problema en sus distintos aspectos;
- f) la comparación entre la información expresada por el alumnado y la de los jefes de estudio de los centros; y

g) la comparación de los resultados obtenidos en el estudio actual con los correspondientes al primer informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000).

Los resultados y su comparación permiten afirmar que el maltrato entre iguales ha mejorado en estos años (2000-2007), en especial en las conductas agresivas más frecuentes y menos graves: el porcentaje de víctimas por insultos pasa de un 39,1% al 27%, y el de víctimas por motes ofensivos del 37,7% al 26,6%. Sin embargo la exclusión social directa o ciertas formas de agresión física continúan en el mismo nivel que en el estudio de 1999. De todo esto se deduce que las políticas preventivas y las líneas de intervención alivian el problema pero no lo resuelven. Además, en todos los centros estudiados se dan todos los tipos de maltrato.

Otro estudio de gran relevancia es el denominado *Violencia entre iguales en Andalucía SAVE-ANDAVE (Ortega, 1997-2001)*. El Proyecto ANDAVE es un modelo de acción coordinada que tenía como objetivo principal mejorar las relaciones y el clima de convivencia en los centros educativos andaluces, a través de estrategias educativas e instrumentos psicoeducativos para detectar, realizar un análisis diagnóstico, intervenir y mejorar los problemas de maltrato y violencia entre iguales.

La recogida de información se hizo a través de un cuestionario de diseño propia (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995). Los resultados permiten diferenciar entre violencia episódica (sucede algunas veces) y violencia persistente (muchas veces). Para la primera, el 22,5% de los alumnos se autodenomina víctimas y el 27,25% agresores episódicos; para la segunda, el 3,5% se consideran víctimas y el 1,5% se proclaman agresores persistentes. Los tipos de maltrato descritos son violencia directa (verbal, física y psicológica) y violencia indirecta (exclusión social).

El "*Estudio Cisneros X. Violencia y acoso escolar*" (Oñate y Piñuel, 2006), se realiza a nivel nacional. Se basa en las encuestas realizadas a 24.990 alumnos, con edades comprendidas entre 8 y 18 años, que pertenecen a 1.150 aulas completas, de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Participan en el estudio escolares de 14 Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Catalunya, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco) y se utiliza el cuestionario AVE (Acoso y Violencia Escolar, 2006). El

cuestionario es administrado entre el 16 de mayo y el 20 de junio de 2006, bajo la supervisión de los tutores de cada clase.

El instrumento utilizado, (el cuestionario AVE), incorpora nueve escalas clínicas: Ansiedad, Estrés postraumático, Distimia, Disminución de la autoestima, Flashbacks, Somatización, Autoimagen negativa y Autodesprecio.

Las conclusiones finales de dicho informe son:

- Uno de cada cuatro alumnos desde primaria hasta bachiller es víctima de violencia y acoso escolar.
- Tres de cada cuatro casos de acoso escolar son antiguos: durante todo el curso o desde hace unos meses.
- Los niños de siete y ocho años tienen cuatro veces más riesgo de sufrir violencia y acoso escolar que los alumnos de primero de bachillerato.
- Con la edad se incrementa el porcentaje de acosadores frecuentes y también el número de niños que se acostumbra y aclimata a la violencia viéndola como algo trivial y banal.
- Tres de cada cuatro niños acosados no responden con violencia al acoso.
- En un 19% de los casos, son los compañeros los que detienen las conductas de maltrato.
- Es el grupo de iguales el que adopta un papel activo retirando el crédito social a comportamientos socialmente inaceptables en un momento en el que ni la autoridad, ni la competencia del educador resultan eficaces como fuentes de poder social.

El Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, realiza un estudio (2008) donde participan todas las comunidades autónomas. En este se entrevista a 6.175 profesores y 23.100 alumnos de 301 centros educativos de toda España excepto Cataluña. Las principales conclusiones son:

- El 68,15% del alumnado manifiesta que interviene para detener la violencia.
- En relación a la conciencia social de este problema, un 54,2% considera que puede contar con el profesorado en caso de acoso y un 54,9 piensa que el profesorado previene este tipo de problemas. Además, el 84,3% y el 47,6% afirman haber recibido formación para mejorar la convivencia y formación específica contra el acoso respectivamente.
- En cuanto al clima de convivencia, un 89,4% se encuentra muy satisfecho con las relaciones con los compañeros y un 83,5% con las relaciones entre su familia y el centro.
- Tan solo el 1,7% de los alumnos ha sido acosado “muchas veces” durante los dos últimos meses.
- Entre el 1,1% y e, 2,1% dice haber sido víctima de ciberbullying.

En nuestra comunidad autónoma destacan la *Encuesta e informe sobre la convivencia en los centros escolares de Andalucía* (Consejo escolar de Andalucía, 2005). En el informe se hace un repaso al estado de la convivencia y a algunos estudios realizados sobre la misma en España y en Europa, así como a las respuestas dadas ante la conflictividad en los centros escolares realizando propuestas sobre las mismas. Se revisa el estado de la cuestión en Andalucía y se puede decir que se sientan las bases para el desarrollo del “Decreto por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos” de 23 de Enero de 2007. En este sentido encontramos también el informe sobre el estado de la convivencia en Andalucía del curso 2010-11 en el que se plantean las siguientes conclusiones:

-
- La gran mayoría del alumnado andaluz presenta comportamientos adecuados y acordes a las normas de convivencia del centro educativo en que se encuentra escolarizado.
 - Tanto en las conductas contrarias como en las gravemente perjudiciales para la convivencia registradas por los centros los alumnos, por encima de las alumnas, son los que más incidencias tienen registradas.
 - Existe un pequeño porcentaje de alumnado que reincide en las conductas contrarias a la convivencia, es decir, los problemas de convivencia se concentran en un número limitado de alumnos y alumnas que presentan problemas de reincidencia.
 - Es hacia este grupo de alumnado al que debe dirigirse un esfuerzo aún mayor para ofrecer las máximas oportunidades de integración escolar y de aprendizaje de actitudes y modos de relación social favorables a la convivencia.
 - Las edades en las que más conductas contrarias a la convivencia se producen corresponden a la adolescencia, es decir, el alumnado principalmente de Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a tesis doctorales señalaremos dos de las realizadas en universidades andaluzas. Una *“El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla”* (Mora Merchán, 2000), en este trabajo se toca cómo se encuentra la situación respecto al tema hasta el momento, se crea un cuestionario para la evaluación del mismo y por último se analizan los resultados obtenidos tras aplicar el instrumento diseñado, avanzando en la caracterización de los escolares implicados y estableciendo los perfiles de respuesta del cuestionario consiguiendo con ello la matización de la definición de los tipos teóricos establecidos en función también de la distribución de las respuestas obtenidas.

Entre las conclusiones a las que se llegan destacan la importancia del papel de los espectadores, normalmente menos tenidos en cuenta y la importancia de la respuesta en la intervención ante los casos denunciados por las víctimas.

La otra tesis realizada en territorio andaluz, *“El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales”* (Jiménez Vázquez, 2007), en la que tras conocer la situación de la convivencia escolar en la provincia de Huelva, se diseña, diseña, implementa y valora un programa para el Primer ciclo de educación Secundaria Obligatoria de sensibilización para alumnado y profesorado que permita también la intervención en la dinámica bullying. Se verifica experimentalmente también la eficacia del programa aplicado por el profesorado en colaboración con los orientadores/as siendo la valoración de los resultados bastante positiva.

Por último, señalamos otra tesis realizada en Murcia y dirigida por Cerezo: *“Nivel de implicación en bullying entre escolares de Educación Primaria. Relación con el status sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar”* (Sánchez Lacasa, 2009). Tras la conceptualización del fenómeno, se detalla todo el proceso de investigación para la descripción del fenómeno y establecer posibles relaciones entre el bullying y los contextos escolar, familiar y social. Con el estudio se confirma la existencia del fenómeno en los últimos cursos de la Educación Primaria así como la interrelación entre los contextos familiar y escolar y su influencia en el mismo.

Otras investigaciones a nivel nacional son las realizadas por el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia (Serrano e Iborra, 2005), Gómez-Bahillo et al. (2006), Generalitat de Cataluña (2001), Pareja (2002), Ramírez (2006), servicio de Inspección Técnica de la Rioja (2005), INJUVE (2004), Lucena (2004), Defensor del Menor en la comunidad de Madrid (2006), instituto Navarro de la mujer (2002), Durán (2005), Avilés y Monjas (2005)...

Actualmente la preocupación por este fenómeno va creciendo al igual que crece el número de investigaciones a nivel nacional, europeo y mundial.

CAPÍTULO IV.

RESPUESTAS AL MALTRATO ESCOLAR

4.1. EUROPA ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Ante el fenómeno de la violencia entre iguales en la escuela, instituciones europeas y responsables educativos manifiestan en los últimos años una gran preocupación, debido al incremento de acciones violentas. Un reflejo de ello, lo vemos en la celebración en París de la “Conferencia Mundial sobre “Violencia en la escuela y políticas públicas”, organizada por el observatorio europeo de la Violencia Escolar de la Universidad de Bordeaux (Francia), los días 5 a 7 de marzo de 2001.

Aunque se puede decir que con anterioridad ya existe preocupación por una cultura de paz y no violencia reflejada en 1982 por la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa bajo el lema “Aproximación cultural y educativa al problema de la violencia”. Siendo el estudio realizado bajo la responsabilidad de Nicholas McGeorge (1989), el primer estudio patrocinado por el Consejo de Europa y cuyas conclusiones más importantes fueron:

- La necesidad de llegar a una definición explícita y clara de la violencia escolar.
- Considerar la escuela democrática como la respuesta adecuada al problema, trabajando las actitudes positivas y facilitando los procesos preventivos.
- Repartir las responsabilidades de la escuela y sus relaciones con el exterior.
- Contar con la ayuda y soporte continuo de las autoridades que provean políticas a medio y largo plazo para trabajar el tema.

- Y, por último, progresar en la prevención educativa de la violencia, cambiando la visión sobre la educación, fomentando la formación inicial y permanente del profesorado, introducir los cambios precisos en las políticas de actuación involucrando a escolares, familias y profesores. Y dar importancia a la gestión de los proyectos.

Aunque la respuesta europea se puede decir que es bastante reciente, existe una base de conocimientos bastante profunda sobre aspectos como la dimensión del fenómeno de la violencia en la escuela, el comportamiento diferenciado de chicos y chicas, el tipo más frecuente de violencia, la evolución con la edad y otros aspectos de gran interés.

Etxebarria (2001) resalta, después de hacer un análisis de los proyectos, las iniciativas institucionales y de los programas europeos llevados a cabo, cuáles son las líneas de trabajo de la Unión Europea en cuanto a actuaciones relacionadas con la convivencia y la violencia entre iguales. Hacemos un repaso de estas líneas de intervención que menciona el autor:

- Delimitar cuáles son las características de cada país a la hora de poner en marcha planes de trabajo.
- Señalar como principal preocupación la violencia entre iguales, dejando en segundo lugar otras formas.
- Analizar los factores de riesgo teniendo en cuenta la realidad de cada situación.
- Colaboración escuela y entidades locales.
- Clima escolar: valores, normas de convivencia...
- Formación del profesorado.
- Políticas de prevención como objetivo principal de trabajo de las escuelas.

-
- Programas de intervención una vez que ya se hace presente en la escuela.
 - Estudio de la situación nacional en diferentes países y compararla con otros para sacar conclusiones de las buenas prácticas en las escuelas.
 - Análisis de los trastornos de la conducta en niños y adolescentes para comprender mejor los problemas de violencia escolar.
 - Evaluación de las políticas públicas y programas que están llevando a cabo en diferentes países.

En cuanto al trabajo que las entidades europeas han desarrollado y están desarrollando podemos encontrar la siguiente documentación:

- Artículo 126 del Tratado de Maastricht (1992) cuyo contenido versa sobre la calidad de la enseñanza, por la que trabajarán juntos los países de la Unión Europea cooperando para el desarrollo de la misma. (Ver anexo I)
- Las conclusiones del Consejo de la Unión Europea (23-10-1995) y la Declaración del Consejo de Europa (21-11-1996), que hacen hincapié en el papel de la escuela en la protección de los niños y en su capacidad para ofrecer un aprendizaje seguro que los haga personas equilibradas.
- Conclusiones de la reunión del Consejo de la Unión Europea (22-09-1997) en las que se propone que el trabajo sobre la seguridad escolar esté basado en la creación de un grupo de expertos, en el intercambio de información entre los países miembros de la UE, en la realización de proyectos piloto y en la valoración global de los proyectos.
- Iniciativa europea de Cooperación sobre la seguridad en la escuela, dentro del programa SÓCRATES, DGXXII “Violencia en la escuela” (1998). En este programa se pone de manifiesto que la seguridad en las escuelas es un tema que interesa a todos, y subraya además, que los fenómenos violentos van adquiriendo importancia y se van manifestando de múltiples formas.

Sócrates es el programa europeo en materia de educación. Propugna la cooperación europea en todos los ámbitos de la educación, y puede adoptar formas diversas: la movilidad (desplazarse en Europa), la diseño de proyectos comunes, la creación de redes europeas (difusión de las ideas y de las prácticas correctas) o la realización de estudios y de análisis comparativos.

Otro programa europeo es el programa CONNECT: cuyo objetivo principal es fomentar las intervenciones y las pasarelas entre los programas comunitarios relacionados con los ámbitos de la educación, la formación, la cultura, la innovación, la investigación y las nuevas tecnologías.

Con esta iniciativa, teniendo como base legal las Conclusiones del Consejo de 27 de Septiembre de 1997 sobre la seguridad en las escuelas (DO C 303 de 4.10.1997, p.3) la comisión apoya medidas transnacionales encaminadas a la lucha contra la violencia en las escuelas y su prevención. De este modo, reciben apoyo comunitario las acciones que pongan en práctica métodos de prevención e intervención en relación a la violencia en las escuelas en los centros escolares, particularmente los que utilicen un enfoque institucional global donde intervienen los distintos participantes de la educación.

A raíz de la convocatoria oficial con título “medidas dirigidas a luchar contra la violencia en las escuelas”, fueron numerosos los proyectos que se pusieron en marcha con la finalidad de llevar a la práctica las conclusiones del Consejo de la Unión de ese mismo año. Entre estos proyectos encontramos:

- The safe schools. Comenius Project “La escuela segura” 2003-06. Participan tres países europeos: Holanda, Rumanía e Inglaterra, y en el proyecto plantean los problemas que se pueden dar en cada escuela participante proponiendo las otras dos las posibles soluciones a los problemas planteados.

- Proyecto Comenius 2.1. Dimensión europea de los problemas de convivencia escolar: prevención, diagnóstico e intervención.

-
- La red “40 ciudades, 40 escuelas” que persigue la prevención de la violencia contra los niños.
 - La red europea de escuelas seguras, que se puede encontrar en internet con el nombre European Forum for Urban Security. Esta red trabaja por la seguridad de las ciudades, incluyendo en esta la seguridad en la escuela. “Prevención y seguridad urbana” es el nombre del fórum español que aparece en esta misma página de internet en la que se incluyen referencias a la convivencia escolar.
 - Naturaleza y prevención del bullying. Proyecto Europeo de Investigación sobre violencia escolar.
 - El programa escocés de lucha contra el bullying, que se basa sobre todo en ofrecer información sobre el tema.
 - El Observatorio Europeo de la violencia escolar. Creado en 1998 con la financiación de la Comisión Europea, del Consejo regional de Aquitania (Francia), del Ministerio de Educación Nacional de Francia y de la Universidad Víctor Segalen Bourdeux 2 de Francia. Estructura de referencia en el estudio de la violencia escolar, es el resultado de largas investigaciones dirigidas por Eric Debarbieux. Además, colabora y forma parte de diversos equipos universitarios en Alemania, Inglaterra, Bélgica, España, Suiza, Italia, Canadá, Japón, Méjico y Burkina Fasso.
 - Observatorio internacional de la violencia escolar.
 - Programa “Secucites ciudad y escuela”, presentado en un seminario en febrero de 2003, con el que se persigue una intervención global de toda la comunidad.
 - Informe de la Asociación de Padres Europeos (EPA). En el que se confirmaba la intimidación como un problema grave en las escuelas de educación primaria y secundaria, siendo uno de los motivos de abandono escolar e incluso de algunos casos de suicidio.

- “The safe school Project”, llevado a cabo por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Holanda entre 2008 y 2011, en colaboración con otras entidades del entorno local. Dirigido a profesorado, alumnos, padres, en definitiva a todo el personal que directa o indirectamente tiene relación con la escuela y, cuyo objetivo es conseguir la seguridad en las escuelas.
- Antibullying-alliance. (ABA) Alrededor de 130 organizaciones buscan llegar a un consenso sobre cómo parara y prevenir el bullying. Ellos trabajan para desarrollar y difundir las mejores prácticas.
- VIPS Violence, Identité, Polycies and Sports. Estructura federativa de Intervención y Prevención de la violencia. Es un proyecto fuertemente interdisciplinar creado por el Observatorio Europeo de convivencia escolar, cuyos objetivos son, por un lado, analizar los fenómenos de violencia en la sociedad y las políticas de prevención de la misma. Y, proponer programas para la prevención de la violencia.

Esta federación internacional fue la encargada de organizar numerosas reuniones internacionales que se nombran en el siguiente punto. Del mismo modo decidió crear un “Observatorio internacional de la violencia en el medio escolar” (International Observatory on Violence in School), reconociendo de este modo el establecimiento de una estructura mundial. La totalidad de los investigadores están bajo la dirección de Pr. Eric Debarbieux. El principal objetivo de este observatorio es reunir, estimular y diseminar los estudios científicos multidisciplinares del fenómeno de la violencia en el medio escolar.

En este sentido, son numerosos los observatorios que se han creado en torno a la convivencia tanto a nivel mundial como nacional. Existen observatorios de la convivencia en Sudamérica (Perú) y Europa. A nivel de comunidad europea, dentro de la misma distintos países europeos poseen su propio observatorio, y a nivel regional dentro de cada país.

- Conferencias europeas sobre violencia y educación:
 - Conferencias de la EPA* (1996 y 1997).
 - Conferencia “Safe (r) schools”, Utrecht, 24-26 de febrero de 1997.
 - Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas”, Londres, 15-16 mayo de 1998.
 - Seminario sobre la violencia en la escuela. Comité para la Educación de los Sindicatos Europeos (CSEE-ETUCE), Luxemburgo, 3-4 de febrero de 1999.
 - Conferencia Mundial “Violencia en la escuela y políticas públicas”. París, 5-7 de marzo de 2001.
 - Seminario Programa “Secucites ciudad y escuela”. París, 6-8 de Febrero del 2003.
 - Segunda conferencia mundial sobre violencia en la escuela y políticas públicas. Quebec, 2003.
 - Tercera conferencia mundial sobre violencia en la escuela y políticas públicas. Burdeos, Enero de 2006.
 - Reunión de expertos “Poner fin a la violencia en la escuela: ¿Qué soluciones?” París, 27-29 de Junio de 2007.

* EPA: Asociación de Padres Europeos.

- Cuarta conferencia mundial sobre violencia en la escuela y políticas públicas. Lisboa, 23-25 de Junio de 2008.
- Conferencia Internacional sobre Ciberbullying. París 29 de Junio de 2012.
- Conferencia Internacional sobre Bullying y Ciberbullying. Viena 19 Octubre 2012.

Actualmente, existe el *Portal Visionary*, violencia escolar y bullying, un proyecto europeo de cooperación que se centra en la prevención del bullying y la violencia en las escuelas, dirigido a cualquier persona que tenga interés por esta problemática. La página pretende presentar una información estructurada sobre el tema, facilitando el intercambio de opiniones y estableciendo una red de personas e instituciones en los planos nacional e internacional. En la página se pueden encontrar artículos, enlaces, noticias, blogs, conferencias online e información sobre Visionary.

4.2. INTERVENCIONES EN ESPAÑA.

Son muchas las intervenciones que se han realizado en España desde que se comenzó a trabajar sobre el tema y muchas las que siguen surgiendo hoy día tanto en el ámbito legislativo como en la diseño de programas y proyectos. A continuación comentamos algunas de estas actuaciones: Real Decreto 275/2007 de 23 de febrero, el Proyecto Convivir es Vivir, Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes...

Comenzaremos con el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo de 1995, derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia (BOE 02/06/1995). En este decreto se describen cuáles son los derechos y deberes de los alumnos y se regulan las normas de convivencia de los centros diferenciando las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia. Además, se dicta el modo en que se corregirán tanto las contrarias a las normas de convivencia como las gravemente perjudiciales para la misma.

El Ministerio de Educación creó por la Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar. Se establecían las bases reguladoras específicas y se convocaba el primer concurso nacional de buenas prácticas de convivencia el año 2006 (B.O.E. del 14 de junio). Hasta ahora se han convocado cuatro Concursos Nacionales de Buenas Prácticas de Convivencia: años 2007, 2008 y cursos 2009/2010 y 2010/2011. Las Memorias premiadas se publican, difundiéndose así aprovechables ejemplos de cómo trabajar la convivencia en positivo en colegios e institutos.

Encontramos también el REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (BOE 15-3-2007) El Observatorio Estatal se crea como un órgano colegiado de la Administración General del Estado, teniendo la misión, entre otras, de recopilar cuanta información se produzca y encuentre en poder de las instituciones, públicas y privadas, implicadas en la mejora del clima escolar en los centros educativos para analizar y diagnosticar situaciones y proponer medidas que favorezcan la convivencia escolar.

El Ministerio también convoca anualmente desde 2007 los “Premios IRENE: la paz empieza en casa”, que valoran las experiencias, investigaciones y materiales educativos que contribuyen a prevenir y erradicar las conductas violentas, a promover la igualdad real entre mujeres y hombre y a desarrollar estrategias desde el sistema educativo para erradicar la violencia de género.

El *Proyecto Atlántida (1999)*, surge en Canarias y se traslada al resto de España. Este proyecto lo llevan a cabo un grupo plural de profesionales de diferentes etapas y grupos de trabajo y centros: profesorado de infantil, primaria, secundaria y educación de personas adultas, profesorado de universidad; centros educativos completos plenamente integrados en el Proyecto o que colaboran puntualmente en alguna tarea. El citado colectivo pretende reflexionar sobre la problemática actual de la escuela, teniendo en cuenta la situación social, afectiva y económica tanto de los padres como de los profesores y alumnos, con la intención de desarrollar aquellos valores que favorezcan la organización y funcionamiento democráticos de la escuela. Este proyecto nace como un movimiento abierto a la participación de todos los agentes educativos, con la misión de

contribuir al progreso de la educación promoviendo las ideas y los valores que son propios de una educación democrática. Todo esto centrando la atención en cuatro grandes problemas:

- La creación de buenas escuelas para todos a través de procesos de mejora.
- La mejora de la convivencia en los centros.
- La educación para una ciudadanía activa y responsable.
- Definir y valorar la contribución que las competencias básicas pueden hacer para la configuración de un currículo democrático.

Los principios del Proyecto Atlántida son tal y como se recogen en su página web los siguientes:

“1. Preocupación por el rescate de la profesionalidad comprometida con el cambio a través de los valores democráticos de la educación. Hablamos de profesionales de los diferentes sectores de la comunidad educativa coordinados a través de proyectos compartidos.

2. Priorización de los procesos de innovación relacionados con el debate curricular y la organización democrática de los centros, para que las experiencias de los procesos colaborativos sean los motores del cambio producido por los planes de mejora.

3. Integración de las experiencias de los centros en los contextos en que se llevan a cabo, para el rescate de líneas de cambio en el desarrollo comunitario.

4. Interés por poner en común, debatir y publicar cuantas experiencias puedan favorecer la mejora de otras realidades, y por participar en los foros tanto presenciales (Jornadas, Congresos...) como a distancia (Web, listado de distribuciones, foros de debate...)”

Los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes (1999)*, fueron dirigidos por Díaz Aguado y patrocinados por el INJUVE. Se componen de cuatro volúmenes y dos videos. Tienen como objetivo entre otros trabajar la tolerancia y el rechazo a la violencia, y enseñar a detectar y combatir problemas que conducen a la intolerancia y la violencia a través del aprendizaje cooperativo. Además, utiliza de forma paralela una serie de actividades específicas en las que el alumnado reflexiona sobre los valores democráticos contrarios a la violencia.

Tras ser evaluado, el programa permite según su autora:

- 1) *“Desarrollar una representación de la violencia que ayuda a combatirla y promover la tolerancia ayudando a superar las creencias que conducen a: la violencia entre iguales; al sexismo y la violencia doméstica; al racismo y a la xenofobia.*
- 2) *Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia en el ocio más positivas y diseñadas, rechazando el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.*
- 3) *Reducir las situaciones de exclusión en la escuela, tal como son percibidas por las víctimas, situaciones que cuando no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.*
- 4) *Reducir las situaciones de violencia en la escuela, y especialmente las más graves, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores.*
- 5) *Prevenir las situaciones de violencia grave en el ocio, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores. Resultado que ayuda a modificar las pesimistas expectativas que el profesorado tiene a veces, sobre la imposibilidad de prevenir desde la escuela formas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas principales causas suelen situarse más allá del sistema escolar.*

6) *Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores/as. También se observa una tendencia a mejorar el resto de las relaciones y contextos sobre los que tratan las actividades del programa: la clase, amigos/as, compañeros/as, el instituto, el ocio.”*

(Díaz Aguado, 2005, 17-47)

La *Campaña solidaridad en el aula*, es una campaña de educación en valores que se ha venido desarrollando desde 2002, a través de FUNDAR, la Fundación de la Solidaridad y el Voluntariado de la Comunidad Valenciana. Dirigida a adolescentes de entre 12 y 17 años, a través de los centros docentes en los que estudian, así como al profesorado y a padres y madres y todos los miembros de la comunidad educativa. Con ella se pretende hacerles llegar la experiencia de las personas que dedican parte de su tiempo al voluntariado y mostrarles como ejemplo de valores positivos para la convivencia. Para ello, el centro educativo se compromete a programar actividades solidarias dirigidas al alumnado, el profesorado, los padres y las madres en el marco del Programa Solidaridad en el Aula.

El proyecto *Construir la convivencia para prevenir la violencia* (Ortega y del Rey, 2004) tiene como centro la subjetividad del individuo como un trabajo de mejora de la propia identidad del sujeto que nos relaciona con los demás y con nosotros mismos. Considera la escuela desde una perspectiva ecológica donde todos los protagonistas de la vida escolar toman parte en la construcción de la convivencia, desde un marco conceptual constructivista, en una tarea dialogante, democrática y participativa como es la escolar.

El *Proyecto Convivir es Vivir* (Madrid, 2007) es una campaña dirigida por el MEC y patrocinado por la delegación del Gobierno de Madrid. Su objetivo principal establecer un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional para que los centros educativos persigan altos índices de convivencia y eduquen en la no violencia, así como aumentar los niveles de convivencia dentro del centro educativo y en su entorno próximo.

La Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias, dispone del sitio en Internet *Podemosayudarte.com*. Este proyecto multidisciplinar de atención integral a la víctima del acoso escolar forma parte del plan de mejora de la convivencia que se está desarrollando en la comunidad Canaria, comprende un equipo de cuatro psicólogos que atenderán la línea telefónica, así como una comisión provincial, en la misma comunidad, especializada en estas situaciones, lo que hace de esta actividad una iniciativa pionera en España. Además, la intervención en este tipo de actuaciones también contará con la asistencia de otros profesionales de la Administración como orientadores, inspectores educativos el propio equipo directivo del centro.

La Asociación PRODENI (Pro Derechos del Niño y la Niña), es una organización no gubernamental, sin ánimo de lucro, de ámbito español que se creó en 1987 con el claro objetivo de luchar en la defensa de los derechos de la infancia desde diversos ámbitos de actuación: investigación, atención a casos, denuncia, diseño de informes, celebración de encuentros, presencia en los medios de comunicación... Tiene sede en Málaga y ofrece el *teléfono del niño para el ámbito andaluz*, que establece una vía de comunicación permanente para que los menores puedan acceder a asesoramiento en materia de violencia social y escolar entre otras. A través de este servicio, se recogen quejas, denuncias, peticiones de información, peticiones de ayuda... efectuadas por menores y adultos. El trabajo de los asesores consiste en escuchar, responder a las cuestiones que nos planteen, aconsejar, asesorar, formular quejas y denuncias. En casos que lo precisen también actúan ante las Administraciones, incluyendo la intervención judicial si fuera necesario.

El *programa PIECE* (Vallés Arándiga, 2007), Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar, está constituido por un conjunto de competencias emocionales que se desarrollan mediante el aprendizaje de conceptos, pensamientos y estrategias sobre las emociones y las actitudes que se producen en la convivencia escolar diaria. El programa ayuda a desarrollar la inteligencia emocional para conseguir la capacidad de captar las emociones y sentimientos propios y los que viven los demás, saber valorarlos y expresarlos adecuadamente y poderlos regular para mejorar el autoconcepto, la autoestima y las relaciones interpersonales, mejorando de este modo la convivencia escolar.

El programa PIECE, permite aprender técnicas prácticas para manejar mejor los pensamientos, las emociones y el comportamiento. Las actividades que se proponen tienen sentido pleno si se llevan a la práctica en la vida real, en las situaciones personales y en las relaciones con compañeros, amigos, profesores, adultos y demás personas del entorno. El programa no es una asignatura más, no son tareas extra, sino una ayuda personal para poder aprender a convivir de modo emocionalmente inteligente. Saber cómo se siente uno y cómo se sienten los demás, los efectos que tiene tu comportamiento en los otros, a saber mostrarse empático con los compañeros, expresar las emociones con inteligencia será de utilidad para conseguir bienestar personal y mejorar las relaciones tanto en la escuela como fuera de ella.

El *programa ARCO* (Álvarez, 2007) es una herramienta para enseñar al alumnado a abordar sus conflictos cotidianos dentro y fuera del aula de forma adecuada. Para hacerlo, los alumnos deben conocer el proceso y las habilidades necesarias para negociar, mediar o consensuar en grupo. También deben tener la posibilidad de practicar lo aprendido ante conflictos reales, de forma guiada. Estrategias que facilitan este aprendizaje y que, además, contribuyen por sí mismas a la mejora de la convivencia escolar son: el servicio de mediación, la red de alumnos ayudantes, la asamblea de aula y el consenso de normas.

El *Programa CIP*, Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011), para la prevención psicoeducativa y el tratamiento diferenciado en bullying. Su objetivo es la prevención de la violencia escolar en cualquiera de sus manifestaciones, trabajando el fortalecimiento de las buenas relaciones entre los alumnos. Los elementos del programa se articulan como estrategias aplicadas a cada nivel de la comunidad educativa (alumnado, padres, profesores e institución), se llevan a cabo en seis etapas que se pueden seleccionar de forma individual, aunque es conveniente su aplicación coordinada. Se trata de una propuesta fundamentalmente práctica, muy útil para los profesionales de la educación —tanto de primaria como de secundaria— que sin duda contribuirá a mejorar la convivencia en los centros escolares.

En Andalucía concretamente nos encontramos con multitud de acciones en torno a la convivencia escolar. Entre ellas destacamos:

El *Proyecto ANDAVE: Andalucía Antiviolenencia Escolar (1997-2001)*^{*}, se puede decir que es el primer proyecto de este ámbito realizado en Andalucía. La intervención se puede decir que tuvo 4 líneas: sensibilización (con el reparto de folletos informativos sobre el maltrato escolar a alumnos, padres y profesores para conciliar), formación de agentes educativos (campañas, seminarios cursos en CEPs y en los propios centros de trabajo), materiales didácticos (entre los que destacó “La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla” (Ortega y col., 1998), por último la atención directa a las víctimas (con la puesta en marcha de *El teléfono amigo*, donde se atendían llamadas de alumnos, profesores y padres con consultas sobre el tema).

El *Decreto 85/1999, por el que se regulan los Derechos y Deberes del alumnado y las Normas de Convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios* (BOJA de 24/04/1999) se elaboró considerando que la escuela no sólo era lugar de adquisición de conocimientos, sino que ayudaba a la formación integral de los alumnos, haciéndola capaz de cumplir unos deberes y de hacer valer sus derechos en un estado democrático, respetando las libertades de los demás y haciendo uso adecuado de la propia. Este decreto es derogado parcialmente y modificado parcialmente por el Decreto 19/2007, de 23 de enero, al que haremos alusión más adelante.

El programa *Escuela Espacio de Paz (2002-2008)*, es un programa de actuación de la Junta de Andalucía donde se intenta generar una cultura de paz integral en las escuelas. Su objetivo es involucrar y apoyar a los centros educativos en la diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz y No violencia., mediante el reconocimiento de los proyectos y de ayudas para llevarlos a cabo.

En el año 2011 la *Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”* inició una nueva andadura expresada en la Orden de 11 de abril que regula la participación de los centros docentes y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia +). Los ámbitos de actuación son:

- a) Mejora desde la gestión y organización.

^{*} Trabajo de intervención institucional unido a programa de investigación.

- b) Desarrollo de la participación.
- c) Promoción de la convivencia: desarrollo de valores, actitudes, habilidades y hábitos.
- d) Prevención de situaciones de riesgo para la convivencia.
- d) Intervenciones paliativas ante conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia.
- e) Reeducción de actitudes y restauración de la convivencia.

En Andalucía, el *Decreto sobre convivencia en Andalucía (Decreto 19/2007, de 23 de Enero)*, tiene como finalidad establecer un conjunto de medidas y actuaciones dirigidas a promocionar la cultura de la paz y no violencia y a mejorar la convivencia de los centros andaluces no universitarios sostenidos con fondos públicos. En su Título VI incluye la creación y regulación del Observatorio.

El *Observatorio para la convivencia escolar en Andalucía*, creado en mayo de 2007. Su finalidad es contribuir a generar un sistema para abordar la convivencia escolar en Andalucía con base en el respeto y el diálogo, y en la que el tratamiento constructivo del conflicto sea parte del proceso educativo. De este modo asesorará, formulará propuestas sobre el desarrollo de actuaciones de investigación, analizará, valorará y hará un seguimiento de la convivencia escolar. También contribuirá al establecimiento de redes de información entre los centros para compartir experiencias en este ámbito. Se pueden consultar las últimas novedades sobre convivencia en Andalucía en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia>, como por ejemplo:

ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA 07-07-2011).

ORDEN de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+).

PLAN DE CONVIVENCIA: ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. (BOJA N° 132 de 07/07/2011)

Resolución de 1 de septiembre de 2011, por la que se establece la convocatoria del año 2012 para la concesión de los *Premios Anuales a la Promoción de la Cultura de Paz y la Convivencia Escolar en Andalucía* (BOJA N° 182 de 15/09/2011).

CAPÍTULO V

DON BOSCO Y EL SISTEMA PREVENTIVO

Dedicaremos este capítulo a conocer quién era Don Bosco, cuál es su relación con la pedagogía y en qué consistía el Sistema Preventivo promovido por él mismo para la educación de la juventud en su época, en el cual nos basaremos para realizar nuestro programa de intervención para prevenir situaciones que perturban la convivencia escolar.

Para escribir este capítulo nos hemos basado en las obras de autores como Casotti (1931), Bosco (1965), Canals y Martínez (1978), PELLEZO (1997), Aubry (1980), Cian (2001), Braido (1985, 2003), Del Col (2003) entre otros.

5.1. ¿QUIÉN ES DON BOSCO?

5.1.1. ÉPOCA HISTÓRICA. Situación social y política



La península Italiana fue víctima de la Revolución Francesa, especialmente tras la famosa invasión de 1796, en que las victorias de Napoleón conmovieron e incluso destruyeron el orden político existente. Consecuencia de esto, se sucedían las guerras y las revoluciones.

Hasta 1815, año en que nació Don Bosco, Italia soportó manejos y presiones político-sociales impuestas violentamente por los extranjeros (franceses, austriacos, rusos): las conquistas de Napoleón Bonaparte que afectaron de manera especial al Reino de Saboya, pues este se encontraba a mitad de camino entre Francia, los países del centro de Europa e Italia. Las guerras con Francia y Austria, otro país que tenía una gran influencia en Italia, ocasionaron una gran pobreza en el país.

De acuerdo con la información recabada en fuentes como “Cronología histórica universal. Bibliograf. S.A. (1998)” y “Atlas histórico de España y Portugal. Julio López-Davalillo Larrea. Síntesis (1999), algunas fechas de la situación histórica más destacadas aparecen recogidas en el cuadro 5.1.

FECHA	SITUACION HISTORICA
9 de Julio de 1799	Napoleón constituye en Italia la República cisalpina, con la unión entre la República cispadana y la Lombardía.
11 Febrero 1798	Roma es ocupada por las tropas francesas, que a los pocos días proclaman la República romana. El papa Pío VI es hecho prisionero y conducido a Francia y los Estados Pontificios son suprimidos, sustituidos por la República Tiberina.
26 Mayo 1805	Napoleón Bonaparte es coronado en Milán rey de Italia.
27 Diciembre 1805	Napoleón destrona a Fernando como rey de Nápoles.
30 Marzo 1806	José Bonaparte, hermano mayor de Napoleón, se convierte en rey de Nápoles.
11 Abril 1814	Se firma el tratado de Fontainebleau, por el que Napoleón renuncia a la corona y es confinado a la isla de Elba.
1815	Es, tras la caída del imperio francés cuando Italia volvió a encontrar algunos aspectos de su antigua estructuración política, aunque se convertiría en lugar donde emergerían las ideas revolucionarias de Napoleón que quedarían puestas al servicio de un liberalismo ávido de alcanzar la unidad italiana.

	<p>Congreso de Viena. Italia queda dividida en 7 estados y se halla sometida a la aplastante hegemonía austríaca. Fernando I recibe el Reino de las Dos Sicilias; la Toscana se asigna al tío del emperador Francisco, el Gran duque Fernando; Módena al Habsburgo archiduque Francisco de Este; y Parma, Plasencia y Guastalla, a M^a Luisa. Los estados Pontificios son ampliados con la legación de Bolonia y Ferrara, sin embargo el Papa no puede recuperar Aviñón. Sólo el Reino de Cerdeña, que incorpora Génova, goza de cierta autonomía. En 1815 se produjo un primer intento de insurrección a favor de la independencia, protagonizado por los patriotas, sofocado fácilmente por los austriacos.</p>
23 Junio 1817	<p>Fracasa el levantamiento de Macerata en Italia.</p>
Julio 1820	<p>Revolta liberal promovida por la carbonería contra el despotismo de los Borbón en Nápoles.</p>
7 Marzo 1821	<p>Revolta de Nápoles contra la dominación austríaca.</p>
Marzo 1821	<p>Una revuelta liberal en el Piamonte obliga a Víctor Manuel I a abdicar.</p>
3 Febrero 1831	<p>Insurrecciones liberales en Módena, Parma y los Estados Pontificios.</p>
4 marzo 1831	<p>En respuesta al llamamiento papal, el ejército austríaco entra en Italia para sofocar las revueltas liberales.</p>
Junio 1831	<p>Mazzini funda la Joven Italia.</p>
Marzo 1848	<p>Estallan revueltas liberales en Berlín, Milán Venecia y Parma. A partir de 1848 el norte de Italia, especialmente el Piamonte comienza a conocer los efectos de la industrialización.</p>
24 marzo 1848	<p>El rey Carlos Alberto de Cerdeña-Piamonte declara la guerra a Austria.</p>
Febrero 1849	<p>Giuseppe Mazzini proclama la República romana.</p>
23 marzo 1849	<p>Tras la derrota de Carlos Alberto del Piamonte frente a los austriacos en Novara, el monarca sardo presenta la abdicación y su hijo Víctor Manuel II se convierte en rey de Cerdeña.</p>
4 Julio 1849	<p>Tras derrotar al ejército de Giuseppe Garibaldi, el ejército francés entra en Roma y restaura a Pío IX.</p>
1850-1860	<p>Con el conde de Cavour al frente del gobierno, se llevan a cabo numerosas reformas que convierten a Italia en un Estado moderno, con un importante dinamismo económico y social, al tiempo que Turín se convertía en la capital política y cultural de Italia.</p>

1853-1856	Guerra de Crimea, cuya causa fueron las aspiraciones rusas de establecer un protectorado entre los pueblos eslavos ortodoxos de los Balcanes. La ocupación de Valaquia y Moldavia por parte de los rusos desencadenó esta guerra, que muy pronto contó con la intervención, junto a los turcos, de británicos, franceses e italianos, recelosos del expansionismo ruso hacia Occidente. Esta guerra tuvo efectos muy positivos para la unificación de Italia
20 Julio 1858	En Plombières Napoleón III se compromete con el Conde de Cavour a apoyar al Piamonte en su lucha contra Austria, para conseguir la unificación italiana, convirtiéndose en el protector de la unidad italiana.
29 Abril 1859	Tras un ultimátum exigiendo su desmovilización, el ejército austríaco entra en el Piamonte.
Mayo 1859	Estallan revueltas a favor de la unidad italiana en Parma, Módena y Toscana.
	El reino del Piamonte encabeza la guerra contra los austríacos, que son derrotados en Magenta y Solferino.
Noviembre 1859	Por la paz de Zurich, Austria cede a Lombardía a Francia, que a su vez la cede al Piamonte.
24 marzo 1860	El Piamonte cede Saboya y Niza a Francia, según lo acordado entre Napoleón y Cavour.
27 mayo 1860	Garibaldi desembarca en Sicilia y conquista y ocupa Palermo.
22 agosto 1860	Garibaldi desembarca en el reino de Nápoles.
7 septiembre 1860	Tras la huida de Francisco II, Garibaldi ocupa Nápoles.
18 febrero 1861	El Parlamento italiano proclama rey de Italia a Víctor Manuel II, que fija la capital en Florencia.
29 agosto 1862	En su intento de conquistar Roma, Garibaldi es derrotado en Aspromonte y encarcelado en Spezzia.
3 octubre 1866	Austria e Italia firman la paz de Viena, por la que Venecia se incorpora al reino de Italia, quedando solo fuera de ésta Roma, defendida por las tropas francesas.
20 septiembre 1870	Tras el abandono de Roma por las tropas francesas, el ejército italiano ocupa toda la ciudad y disuelve los Estados Pontificios.
2 octubre 1870	Roma se convierte en capital de Italia.

Cuadro 5.1.: Fechas destacadas de la época histórica de Don Bosco.

El liberalismo existente fue profundamente anticatólico y anticlerical desde su origen. Algo muy importante a tener en cuenta en relación a Don Bosco y a la fundación de su Sociedad Salesiana.

El proceso de unificación italiana fue un proceso forzado, que se desarrolla como resultado de la alianza entre la burguesía industrial del norte y los terratenientes del sur, que encontró en el Estado piemontés el agente militar diplomático que necesitaba. Y aunque el conde de Cavour quiso dar una apariencia democrática a este proceso celebrando plebiscitos en los distintos estados que iba integrando, exceptuando a los republicanos mazzinianos, el pueblo, en los estados del sur, campesino en su mayoría, se mantuvo indiferente. El sur de Italia, jamás se sintió integrado a la nación italiana, lo que provocó el surgimiento de la denominada “cuestión meridional”, mantenida hasta nuestros días, cuya realidad nacional diferencia claramente un norte industrial y rico de un sur agrario y subdesarrollado.

Se puede decir que la unificación italiana fue el resultado de una “revolución pasiva”, en la que faltó una auténtica voluntad colectiva que la apoyase. Los campesinos del sur no se podían sumar a un movimiento unitario que no garantizase una auténtica reforma agraria. Y cuando el Estado unitario se hizo realidad, el capitalismo del norte se ocupó de inutilizar las posibilidades de desarrollo económico del sur, manteniendo el nuevo estado en el poder la oligarquía rural y se potenciando una transferencia constante de capitales del sur al norte, con destino a la industrialización. Ello explica el control de organizaciones secretas, originariamente vinculadas a la aristocracia rural, como la mafia.

A partir de 1870 la economía capitalista europea conoció una profunda transformación llamada por algunos autores segunda revolución industrial.

Juan nació en un tiempo bastante convulso para Italia y para Europa. En realidad cuando Juan Bosco llegó al mundo, Italia no existía como estado unificado. Don Bosco sería "italiano" tan sólo en 1870, es decir, los últimos 18 años de su vida. El resto Juan fue siempre savoyano, porque nació en el Reino de Savoya, un estado que comprendía lo que hoy es el Piemonte italiano, la Savoya francesa y la isla de Cerdeña.

Es por eso que la vida de Don Bosco se desarrolló en el llamado tiempo de *unificación italiana*, que coincide desde su nacimiento hasta el año 1870.

Con esta realidad social, política y económica, la familia de Juan Bosco, que era del campo, sufriría las consecuencias de la escasez y la falta de oportunidades para enviar los niños a la escuela. Además, Don Bosco se encontraría con los muchachos campesinos que emigraban a la ciudad de Turín a buscar mejores oportunidades, con la escasez económica y con la *revolución industrial* turinés hacia la década de los 50.

Muchos italianos emigraban a las Américas en búsqueda de mejores oportunidades. Los países preferidos fueron Estados Unidos, Argentina, Uruguay y Brasil. Por su parte, las tres primeras décadas del siglo XIX fueron también bastante convulsas en lo que sería después llamado América Latina. Las colonias españolas americanas, influenciadas por los nacionalismos europeos, se desprendían del yugo colonialista europeo y se proclamaron las nuevas repúblicas 50 años antes de que naciera la italiana. América Latina sería un escenario vital para el desarrollo de las obras de Don Bosco.

5.1.2. BIOGRAFÍA

Juan Melchor Bosco nació en el caserío de I Becchi (Murialdo), propiedad de la familia Biglione, el 16 de Agosto de 1815. I Becchi era una vereda o fracción comunal de Castelnuovo (Castelnuovo Don Bosco desde el 14 de Febrero de 1930) provincia de Asti en el Piemonte de Italia (Noroccidente del país). La vereda adquirió renombre a mitad del siglo XIX por ser cuna de Don Bosco.



Actualmente en esta propiedad, Colle Don Bosco (Colina Don Bosco) se levanta el Templo con el mismo nombre.



Hijo de Francisco Bosco y Margarita Occhiena. El 12 de Mayo de 1917 muere Francisco a la edad de 34 años, dejando viuda y tres hijos: Antonio (de un matrimonio anterior), José y Juan, este último con dos años de edad. A partir de entonces la educación y cuidado de los hijos queda a cargo de mamá Margarita. Ésta inculcará a sus hijos la religión, la obediencia, el amor al trabajo y la devoción a la Virgen M^a.

En la vida de Don Bosco existen períodos de gran importancia que irían marcando su camino hasta el final de sus días:

A los 9 años tiene un sueño que marcará su modo de vivir y de pensar, el llamado sueño de los nueve años.



A los 11 años crea lo que se podría llamar un oratorio festivo con sus vecinos. Él preparaba todas las atracciones y antes de comenzar con ellas, les recitaba un sermón o alguna historia que hubiera aprendido de algún libro, tras la cual rezaban y comenzaba

la diversión haciendo malabares y juegos de magia. En invierno reunía gran multitud en los establos para contarles historias, antes y después de las cuales también rezaban.

Fue difícil para él el acceso a la educación entre otras cosas debido a la distancia de la escuela de casa y a la negativa de su hermano mayor a ello, ya que veía los estudios de Juan como una pérdida de tiempo considerando que debía entregarse al trabajo en el campo. Para evitar las disputas por este tema decidieron que asistiría temprano a la escuela y dedicaría el resto del día a las labores del campo. Juan aprovechaba cualquier descanso para estudiar así como el camino de ida y vuelta a la escuela y al tajo. Solo con la división de la herencia paterna pudo Juan proseguir sus estudios en Castelnuovo (1830-31). Allí se hospedó en una pensión con un sastre que además practicaba el canto gregoriano. Con él aprendió canto y el oficio de sastre.

Fue en Chieri (1831-35) donde funda la Sociedad de la alegría. En ella se reúnen para dar lectura a libros y realizar pasatiempos que ayuden a estar alegres alejando de ellos todo aquello que lleve a la blasfemia y consecuentemente a la tristeza. Era reclamado e todas partes para animar, para reforzar aprendizajes... En el café Pianta aprende a hacer licores y confituras, conoce las porciones para hacer helados, café, dulces...

De 1835 a 1841 cursará estudios en el seminario de Chieri.

Es todo un “manitas” en la sastrería, la madera, el hierro... Busca en todo el sentido práctico. Practica además el canto, el teatro, los juegos de prestidigitación.

El 5 de Junio de 1841 es ordenado sacerdote. Bajo la dirección de Don José Cafasso perfecciona su preparación religiosa y sacerdotal. A partir del primer encuentro de Don Bosco con Bartolomé Garelli, sus visitas a las cárceles y su atención entre otros a los jóvenes pobres y abandonados surge el oratorio (1841-1888), lugar de encuentro de jóvenes desfavorecidos en el que reciben formación humana y cristiana.

En el cuadro 5.2., ofrecemos las principales fechas y eventos sucedidos en la vida de Don Bosco entre 1841 y 1888, año de su muerte.

El 2 de Junio de 1929 el Papa Pío XI beatifica a Don Bosco y el 1 de Abril de 1934 Don Bosco es declarado santo.

Aún hoy se conserva la casita de Don Bosco, la casa de su hermano José, el pequeño santuario a María Auxiliadora y el prado del sueño de los nueve años, como piezas arquitectónicas de la época.



FECHA	SUCESO
1841	El 18 de mayo termina los estudios de teología. El 5 de Junio es ordenado sacerdote por monseñor Fransoni. El 3 de noviembre ingresa en el colegio Eclesiástico de Turín, dirigido por D. Guala y D. Cafasso. El 8 de diciembre se produce el encuentro con Bartolomé Garelli comenzando el primer oratorio.
1842	Visita el Cottolengo y las cárceles, comenzando las catequesis en ellas.
1845	Funda las escuelas nocturnas. El oratorio es itinerante.
1846	El 10 de abril se instala definitivamente el oratorio en el cobertizo Pinardi. El 3 de Noviembre se traslada con su madre a Valdocco. En Diciembre comienza a escribir el reglamento del Oratorio.
1851	El 2 de Febrero: investidura clerical.
1853	Publica las Lecturas Católicas. Empiezan a funcionar los talleres de zapatería y sastrería.
1854	El 26 de Enero comienza la preparación de los primeros salesianos. Se inicia la sociedad salesiana con la cual aseguras estabilidad para el futuro de sus obras y de su espíritu.
1855	Excursión con os presos de la Generalla.
1856	El 25 de Noviembre muere mamá Margarita.
1859	El 18 de Diciembre nace oficialmente la Sociedad Salesiana.
1860	El 11 de Junio los salesianos firman las constituciones y las envían para su aprobación por Monseñor Fransoni.
1869	El 1 de marzo el pontificado aprueba la Sociedad Salesiana. Del 19 al 21 de Abril visita Mornese.
1874	El 3 de Abril se aprueban definitivamente las constituciones salesianas.
1875	El 11 de Noviembre se realiza la primera expedición misionera de salesianos a Argentina.
1876	El 9 de Mayo se aprueba la Unión de Cooperadores Salesianos.
1877	El 10 de Agosto sale por primera vez el Boletín Salesiano.
1881	El 22 de Enero se funda la primera casa salesiana de España en Utrera.
1886	El 21 de octubre llegan los primeros salesianos a Barcelona.
1887	El 24 de Diciembre recibe Don Bosco la extremaunción.
1888	Muere Don Bosco a las 4 de la madrugada, a los 72 años de edad.

Cuadro 5.2: Principales fechas y eventos sucedidos en la vida de Don Bosco entre 1841 y 1888.

5.2. DON BOSCO Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA

Don Bosco, ya desde pequeño se sintió con vocación de educador. Esa vocación ya aparece en el sueño de los nueve años y en sus actividades con los niños y muchachos que compartieron con él su infancia y adolescencia, como hemos podido apreciar en su biografía.

Fuera del contexto salesiano prestigiosos profesores de pedagogía destacaron la importancia de Don Bosco tanto como educador como pedagogo. Entre ellos cabe destacar a F. Mondugno, M. Casotti y A. Agazzi.

A pesar de los escritos realizados por don Bosco, éste era un hombre de acción poco propenso a las adquisiciones teóricas, no dejando un tratado completo sobre sus ideas pedagógicas. Entre sus obras hay algunas estrictamente pedagógicas, aunque en realidad se puede decir que las que no tenían intención pedagógica poseían cierta orientación educativa.

El sistema educativo de Don Bosco posee propuestas generales y valores con visión de futuro, mezclados con elementos particulares marcados por su época e inapropiados para aplicar en otra época si no se hace una adecuada traducción.

Inspiró su pedagogía en el humanismo de San Francisco de Sales. El Santo amable expone en sus obras un proyecto de santificación desde lo cotidiano y lo sencillo, y muy especialmente desde la amabilidad y la alegría interior que hace suyos Don Bosco, tomando para su congregación el nombre de salesianos en honor al santo nombrado.

En la Revista *L'educatore Primario*, revista didáctica turinesa, Don Bosco tuvo la oportunidad de leer sobre el uso del cariño en la educación (“amarevolzza”), el método intuitivo de enseñanza, la atención a los alumnos más atrasados y la prevención de los errores.

5.3. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA PREVENTIVO UTILIZADO POR DON BOSCO

Es el mismo Don Bosco el que, en su escrito sobre el Sistema Preventivo (1877), diferencia entre dos sistemas fundamentales de educación que se vienen usando a lo largo de los tiempos: el represivo y el preventivo, y caracteriza ambos declinándose por el segundo de ellos (Anexo 1).

El sistema represivo según Don Bosco, es aquel en el que se dan a conocer las leyes y, una vez hecho esto, se vigila para conocer quiénes trasgreden las leyes y aplicarles su correspondiente castigo. En este sistema represivo la mirada del superior es amenazadora y severa. Además, el superior debe evitar familiaridad alguna con los subordinados y sólo debe aparecer junto a estos para imponer castigos o amenazar.

Por el contrario, en el sistema preventivo se dan a conocer los reglamentos y se vigila por parte de los asistentes haciendo saber a los alumnos en todo momento que se está ahí, hablando y sirviendo de guía, dando consejos y corrigiendo con amabilidad, evitando los castigos violentos y procurando alejar también los suaves.

Don Bosco tuvo como referencia a San Francisco de Sales, conocido como el santo de la amabilidad, algo que queda reflejado en una frase que dice el santo: “Sed siempre lo más amable que podáis, porque se recogen más moscas con una cucharada de miel, que con cien barriles de vinagre. Si es preciso caer en algún extremo, que sea en el de la dulzura” (San Francisco de Sales).

Don Bosco tuvo siempre esta filosofía de la amabilidad como modelo y la frase anteriormente expuesta, y es de pensar que basándose en este principio hiciera también su escrito sobre los castigos. En este escrito nos dice que debemos obviar el uso de los castigos a poder ser siempre, y en caso negativo propone unas pautas para que sea lo más beneficioso posible.

Entre las pautas propuestas se encuentran algunos tipos de castigo basados en la actitud. Don Bosco pensaba que no darles muestra de benevolencia estimula, anima y

jamás deprime al alumno. Al igual que alabar cuando se obra bien y reprimir en los descuidos. Nada de usar castigos físicos, prohibidos por las leyes civiles. Considera muy importante no corregir en público, siempre que sea posible, y hacer comprender al alumno su culpa con la ayuda de la razón y la religión. Por último considera de suma importancia que los alumnos conozcan las normas disciplinarias para que no se excusen al incumplir alguna de ellas.

El propio Don Bosco hace un pequeño escrito describiendo el sistema preventivo que se usaba en las casas salesianas de la época y que aún hoy sigue vivo en las casas y colegios que están repartidos por todo el mundo, tanto de salesianos como de salesianas.

Dice Don Bosco que el sistema preventivo descansa sobre tres pilares fundamentales: la razón, la religión y el amor, y da como razones para usarlo las que siguen:

- “*Un alumno, avisado preventivamente, no queda avergonzado por las faltas cometidas.*” No se enfada porque la corrección o el castigo van acompañadas siempre de un aviso preventivo y amistoso, que termina por hacer comprender al alumno la necesidad del castigo.
- Si siempre hay alguien para advertir de las faltas, cometidas muchas por la ligereza infantil, éstas no se cometen.
- El alumno ve al asistente como a un bienhechor que le avisa y que desea librarlo de castigos y sinsabores.
- Por último, una vez conquistado el corazón del joven (o niño) el educador puede tener influencia en él y aconsejarle y avisarle en multitud de temas.

Además, también propone unas pautas para aplicar dicho sistema, señalando que sólo el cristiano puede poner en práctica con éxito el mismo, debido a que está basado en las palabras de San Pablo: “*La caridad es benigna y paciente; todo lo sufre, todo lo espera y lo soporta todo.*” Siendo la religión y la razón los medios de los que ha de valerse el educador si desea alcanzar su fin y ser obedecido.

Las pautas para aplicar el sistema serían las siguientes:

- El director se debe a sus alumnos y debe encontrarse con ellos cuando no están cumpliendo otra obligación.
- Los maestros, los asistentes y los jefes de taller no deben hacer amistades particulares con los alumnos. Deben de procurar llegar antes que los alumnos a los sitios y nunca dejarlos solos.
- Debe dejarse lugar para el entretenimiento: gimnasia, música, teatro son eficaces para conseguir disciplina y favorecer a moralidad y la salud.
- Se debe alentar a los alumnos a celebrar los sacramentos mas no obligarlos.
- Hay que elegir buen portero para evitar que entren en el colegio malas influencias.
- Aconseja después de la oración de la noche sacar moraleja de lo acontecido en el día.
- También aconseja no retardar la primea comunión y que ésta, cuando se reciba, sea no sólo espiritual sino sacramental.

Él mismo resalta que este método es fácil para el alumno pero difícil para el educador, aunque resalta que *“El educador es una persona consagrada al bien de sus alumnos, por lo que debe estar pronto a soportar cualquier molestia o fatiga, con tal de conseguir el fin que se propone, a saber: la educación ciudadana, moral y científica de sus alumnos”* (Don Bosco, 1877, 4). Añade además algunas ventajas del mismo como pueden ser:

- El respeto que el alumno tendrá siempre hacia su educador.
- Los padres pueden estar seguros que su hijo no empeorará, incluso mejorará algo.

- Y, una ventaja muy importante: *“Los alumnos maleados que por casualidad entraren en un colegio, no pueden dañar a sus compañeros, ni los niños buenos ser por ellos perjudicados; porque no habrá ni tiempo, ni lugar, ni oportunidad, pues el asistente, a quien suponemos siempre con los niños, pondría en seguida remedio.”* (Don Bosco, 1877, 4)

Además de estas premisas, Don Bosco va entregando en muchos de sus escritos piezas de su pedagogía del amor. En la carta a Roma (Anexo 2), Don Bosco manda escribir al oratorio en forma de carta la narración de un sueño de suma importancia, de esta carta podemos extraer algunas ideas fundamentales de la pedagogía pretendida por Don Bosco (1884, 1):

“La familiaridad engendra afecto, y el afecto, confianza. Esto es lo que abre los corazones, y los jóvenes lo manifiestan todo sin temor a los maestros, asistentes y superiores.”

“Con el amor.”

“Que los jóvenes no sean solamente amados, sino que se den cuenta de que se les ama.”

“Que, al ser amados en las cosas que les agradan, participando en sus inclinaciones infantiles, aprendan a ver el amor en aquellas cosas que naturalmente les agradan poco, como son la disciplina, el estudio, la mortificación de sí mismos, y que aprendan a hacer estas cosas con amor.”

“...descuidando lo menos, pierden lo más....Que amen lo que agrada a los jóvenes, y los jóvenes amarán lo que les gusta a los superiores.”

“Familiaridad con los jóvenes, especialmente en el recreo...”

“...El que sabe que es amado, ama...”

“...Es mejor correr el peligro de alejar de casa a un inocente que quedarse con un escandaloso...”

“Que reconozcan lo mucho que trabajan y estudian los superiores, maestros y asistentes por amor a ellos...que sepan soportar los defectos de los demás...que dejen de murmurar...”

“...La calidad de los que mandan y la caridad de los que deben obedecer...”

“La observancia exacta del reglamento de la casa.”

Son muchos los autores que escriben sobre Don Bosco y su obra: Lentès, J., Desramaut, F., Midali, M., Svampa, D., Bay, M., Giraud, A.,... pero podemos considerar a Pietro Braido y Pietro Stella los más importantes. Este último porque desde el curso 1953-54, en el marco de su trabajo de tesis sobre "San Francisco de Sales y Don Bosco", comienza la adquisición de materiales de la biblioteca relacionadas con Don Bosco, su trabajo y su entorno. El primero, porque en diciembre de 1963, siendo decano del Instituto Superior de Pedagogía de la Facultad de Educación de hoy, se reúne en Turín, un grupo de expertos para estudiar cómo llevar a cabo la edición crítica de los *escritos publicados y las obras inéditas de Don Bosco* y testimonios de la época sobre su vida y sus actividades, en base a ciertos criterios metodológicos.

Pietro Braido hace referencia al sistema de Don Bosco como un sistema vivido más que teorizado, por lo que los autores lo que hacen es interpretar ese sistema tan particular promovido por Don Bosco y que actualmente sigue vivo en muchas escuelas salesianas.

Conocer a Don Bosco, su relación con la pedagogía y el sistema preventivo que promovió para educar a los jóvenes con los que trabajaba en su época, nos ayudará a entender el programa de intervención que más adelante se propone, dando respuesta al problema planteado en la investigación, para prevenir situaciones que puedan perturbar la convivencia en la escuela.

Se opta por basarnos en este sistema particular, que se viene aplicando en muchas de las escuelas salesianas desde que Don Bosco fundara la congregación, por

ser una herramienta muy positiva en la prevención de situaciones que perturban la convivencia y porque, personalmente pensamos que puede ayudar a evitar situaciones de bullying.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPIRICO

CAPÍTULO VI

FINALIDAD DEL ESTUDIO

6.1. PROBLEMA

Teniendo en cuenta las características de la violencia escolar expuestas con anterioridad en el marco teórico, no podemos obviar el hecho de que es un problema de actualidad con fuertes repercusiones sociales y con una gran influencia a nivel de grupo o comunidad.

A menudo escuchamos en los medios de comunicación casos en los que existe violencia entre alumnos, siendo los últimos casos incluso más crueles, debido al uso de las tecnologías, como el móvil o Internet, para su difusión. Tal es la preocupación que genera este tipo de situaciones, que la propia Administración Educativa demuestra interés por atajar el tema poniendo en marcha normativas y planes.

Nos resultaba interesante plasmar por escrito un programa de convivencia que sirviera para prevenir estas situaciones que suelen darse con mayor o menor frecuencia en los centros educativos y con mayor o menor intensidad. Para ello, antes vimos necesario conocer cómo pueden sentirse estos alumnos que en numerosas ocasiones pueden llegar a sentirse solos y desamparados ante la situación. En la mayoría de los casos se sienten angustiados, ya que se han visto involucrados en estas acciones sin haber hecho méritos para ello, sintiéndose víctimas del despotismo, la tiranía y el sarcasmo de otros. Del mismo modo nos interesaba saber qué es lo que lleva a los agresores a actuar de esa manera, ya que son los inductores de estas situaciones, para poder ayudarles a evitarlas.

Para ello, se pensó que sería bueno apoyarse en el Sistema Preventivo utilizado por Don Bosco como medio para afrontar los problemas de convivencia en los centros debido a su gran potencialidad para hacer frente a este tipo de situaciones a través de la prevención.

El *problema* queda enunciado en los siguientes términos:

“Analizar la realidad de la convivencia escolar en contextos educativos, para realizar posteriormente un programa de prevención de situaciones perturbadoras de la convivencia basado en el sistema preventivo de Don Bosco.”

Con este trabajo se ha intentado ofrecer una herramienta útil al profesorado para trabajar en la prevención de situaciones perturbadoras de la convivencia escolar. Además, con el estudio nos planteamos fundamentalmente el conocimiento, la identificación y la profundización en las situaciones de violencia escolar que se pudieran estar dando entre escolares: agresiones verbales, físicas, discriminación, aislamiento..., así como de las necesidades de los centros en cuanto a convivencia y elementos que ayuden a prevenir situaciones perturbadoras de la misma.

También se ha intentado alimentar el interés y conocimiento de la sociedad por las situaciones de agresiones y abuso entre iguales, que en los últimos tiempos han pasado de ser un problema de calle a introducirse en nuestros centros de educación, representado una seria amenaza para la misma.

Se considera un trabajo original ya que el programa de intervención se basa en los pilares del sistema preventivo puesto en práctica por Don Bosco y los programas existentes parten de otro tipo de presupuestos que no son los esgrimidos por él. En este caso se partirá de los principios del sistema pedagógico salesiano.

Asimismo se considera también relevante y actual porque a partir de él se pretende encontrar soluciones a la problemática estudiada y ésta es de marcada actualidad. Además, según el informe Vettenburg (1999), con un programa de intervención se debe buscar la formación integral del individuo algo que el sistema preventivo de Don Bosco persigue y que refleja en su máxima: “Hacer de los alumnos buenos cristianos (personas con valores positivos) y honrados ciudadanos”.

6.2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos marcamos en este estudio fueron los siguientes:

1. Analizar los problemas de convivencia que se presentan en la realidad escolar.
2. Estudiar y comparar las percepciones que padres, profesores y alumnos tienen sobre la violencia escolar. Esto nos permitirá conocer las percepciones de diferentes agentes implicados en la vida escolar estableciendo semejanzas y diferencias entre las mismas.
3. Conocer e identificar las estrategias que adoptan los centros y su profesorado para la prevención y el tratamiento de los problemas de violencia entre escolares. Lo que nos permitirá saber las acciones que se desarrollan en el centro a nivel de intervención y reflexionar sobre las mismas (utilidad, facilidad en la aplicación...)
4. Evaluar las necesidades que surgen en los centros en relación al tratamiento de los problemas de maltrato entre iguales y la mejora de la convivencia.
5. Analizar la utilidad de los elementos propios del sistema preventivo de Don Bosco, de cara a la intervención sobre los problemas de convivencia en los centros.

6.3. DIMENSIONES

Teniendo en cuenta estos objetivos pudimos delimitar algunas dimensiones en las que nos centraríamos a lo largo de la investigación:

- *Casos de perturbación de la convivencia escolar.* Nos permitiría saber la existencia o no de casos de alteración de la convivencia escolar en un contexto educativo.

- *Acciones más frecuentes en los posibles casos de perturbación de la convivencia.* Delimitaría las acciones de la que son objeto las víctimas de estas acciones perturbadoras en la escuela con mayor frecuencia.
- *Características de los posibles alumnos objeto de situaciones perturbadoras de la convivencia.* Ayudaría a crear un perfil de las posibles víctimas de estas acciones.
- *Características de los posibles perturbadores de la convivencia.* Permitiría ofrecer un perfil de los posibles agentes responsables de perturbar la convivencia.
- *Opinión sobre los posibles agentes responsables de perturbar la convivencia.* Recogería la opinión que en general se tiene de los responsables de perturbar la convivencia.
- *Sentimientos de los afectados.* Nos permitiría reconocer cómo se sienten los implicados en estas situaciones.
- *Percepciones de los alumnos sobre la convivencia escolar.* Nos permitiría saber cómo perciben los alumnos la convivencia en el centro escolar.
- *Percepciones de los profesores sobre la convivencia escolar.* Al igual que el anterior, sabríamos cómo perciben los profesores la convivencia.
- *Percepciones de las familias sobre la convivencia escolar.* Nos permitiría tener la concepción de la familia sobre la convivencia escolar en el centro educativo.
- *Estrategias aplicadas desde contextos educativos.* Nos mostraría qué tipo de estrategias son las que se aplican en el contexto escolar ante situaciones en las que la convivencia aparece perturbada.

-
- *Estrategias a aplicar en un futuro.* Después de realizar el estudio nos daría pistas sobre posibles estrategias de aplicación en el contexto escolar para mejorar la convivencia escolar.
 - *Necesidades del profesorado en materia de convivencia.* Recogería qué necesidades manifiesta el profesorado en relación a la mejoras de la convivencia en la escuela.
 - *Preferencia por algunos de los elementos del sistema preventivo de Don Bosco por parte del profesorado.* Nos permitiría hacer más hincapié en el programa de intervención sobre los elementos del Sistema Preventivo que los docentes valoran como más positivos o útiles.

En el cuadro 6.1 se puede ver la correspondencia entre los objetivos y las distintas dimensiones.

OBJETIVOS	DIMENSIONES
<p>Objetivo 1. Analizar los problemas de convivencia que se presentan en la realidad escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Casos de perturbación de la convivencia escolar. • Acciones más frecuentes en los posibles casos de perturbación de la convivencia. • Características de los posibles alumnos objeto de situaciones perturbadoras de la convivencia. <ul style="list-style-type: none"> • Características de los posibles perturbadores de la convivencia. • Opinión sobre los posibles agentes responsables de perturbar la convivencia. <ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos de los afectados.
<p>Objetivo 2. Estudiar y comparar las percepciones que padres, profesores y alumnos tienen sobre la violencia escolar. Esto nos permitirá conocer las percepciones de diferentes agentes implicados en la vida escolar estableciendo semejanzas y diferencias entre las mismas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones de los alumnos sobre la convivencia escolar. • Percepciones de los profesores sobre la convivencia escolar. • Percepciones de las familias sobre la convivencia escolar.
<p>Objetivo 3. Conocer e identificar las estrategias que adoptan los centros y su profesorado para la prevención y el tratamiento de los problemas de violencia entre escolares. Lo que nos permitirá saber las acciones que se desarrollan en el centro a nivel de intervención y reflexionar sobre las mismas (utilidad, facilidad en la aplicación...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias aplicadas desde contextos educativos. • Estrategias a aplicar en un futuro.
<p>Objetivo 4. Evaluar las necesidades que surgen en los centros en relación al tratamiento de los problemas de maltrato entre iguales y la mejora de la convivencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades del profesorado en materia de convivencia.
<p>Objetivo 5. Analizar la utilidad de los elementos propios del sistema preventivo de Don Bosco, de cara a la intervención sobre los problemas de convivencia en los centros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia por algunos de los elementos del sistema preventivo de Don Bosco por parte del profesorado.

Cuadro 6.1: Correspondencia entre objetivos y dimensiones de la investigación.

CAPÍTULO VII.

METODOLOGÍA.

Para realizar la investigación se recurre a los enfoques tanto cuantitativo como cualitativo, haciendo uso de metodología tanto cualitativa como cuantitativa a lo largo del estudio.

En la primera parte de la investigación se optó por una metodología cualitativa, ya que permite una concepción múltiple de la realidad, permitiendo conocer qué elementos la componen, cómo intervienen éstos en la realidad estudiada... Además, ayuda a comprender los fenómenos, en este caso cómo confluyen distintos factores y elementos en el desarrollo de la convivencia en un centro escolar. Permite también la interacción entre el investigador y el objeto de la investigación, algo fundamental para poder comprender el hecho estudiado y el conocimiento idiográfico de este hecho.

Las técnicas de recogida de información usadas han sido mixtas, ya que se han usado técnicas cualitativas, como la observación participante y la entrevista, y técnicas cuantitativas, como los cuestionarios, que han servido para constatar la información recogida mediante las técnicas cualitativas.

Del mismo modo, las técnicas de análisis consecuentemente han sido también tanto cualitativas, a través de sistemas de categorías, como cuantitativas, a través de procedimientos estadísticos y descriptivos.

En la segunda fase de la investigación, se ha elegido una metodología cuantitativa llevando a cabo la evaluación de necesidades a través de encuestas. Como consecuencia el análisis de los datos se ha hecho a través de procedimientos estadísticos. La elección ha estado motivada porque este tipo de metodología permite la recogida de información sin necesidad de estar inmersa en el contexto, haciendo posible la recogida de datos objetivos que sirvan para poder llevar a cabo un programa de prevención en convivencia escolar con los elementos demandados por el personal encuestado.

7.1. FASES DEL ESTUDIO

El estudio que nos ocupa se plantea en tres fases bien diferenciadas: una primera fase en la que se plantea un estudio de caso y en la que es necesaria una autorización de acceso al campo donde se va realizar la investigación para el estudio propio de las características de convivencia que se dan en ese contexto. Esta fase comprendería desde septiembre de 2005 hasta septiembre de 2007.

Una segunda fase de evaluación de necesidades de un grupo de centros en relación a la convivencia y su valoración sobre los elementos del sistema preventivo con el que trabajaba Don Bosco comprendida entre marzo del 2008 y julio de 2010.

Y, una tercera y última fase en la que se diseña un programa de prevención de situaciones que perturban la convivencia basado en todos los datos recogidos y especialmente en el sistema preventivo mencionado anteriormente, que abarcaría desde septiembre de 2010 hasta septiembre de 2011. Estas fases se detallan en el cuadro 7.1. Además, en los sub-apartados sucesivos se aborda con más detalle cada una de las fases.

En la figura 7.1 se muestra un Diagrama de Gantt con la temporalización de todo el proyecto.

Programa de intervención	Evaluación necesidades	Estudio de caso	FASES
			SEP 2005
			4° TR-05
			1°TR-06
			2° TR-06
			3°TR-06
			4° TR-06
			1°TR-07
			2°TR -07
			3°TR-07
			4° TR-07
			1° TR-08
			2° TR-08
			3° TR-08
			4° TR-08
			1 TR-09
			2° TR-09
			3° TR-09
			4° TR-09
			1°TR-10
			2°TR-10
			3°TR-10
			4° TR-10
			1°TR-11
			2°TR-11
			3°TR-11

Figura 7.1.: Diagrama de Gantt: temporalización del proyecto.

FASES		ACTUACIONES	INSTRUMENTOS/ TÉCNICAS	TEMPORALIZACIÓN
FASE 1: ESTUDIO DE CASO	ACCESO AL CAMPO	Solicitud de autorización para realizar el estudio en el centro.	* Entrevista.	Septiembre 2005
	ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS	Identificación de casos.	* Sociograma.	Noviembre 2005
		Descripción de percepciones sobre violencia escolar.	* Cuestionario de alumnos.	Abril- mayo 2006
		Análisis de casos de violencia.	*Entrevistas a alumnos. *Análisis de documentos (ficha descriptiva).	De diciembre de 2006 a enero de 2007. Enero 2007
	DESCRIPCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	Descripción de percepciones del profesorado.	* Cuestionario.	Abril- mayo 2006
		Actuaciones en el centro (genéricas y específicas).	*Análisis de documentos (Instrumentos de actuaciones). *Inventario de convivencia.	Desde septiembre de 2006 a junio de 2007.
	DESCRIPCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS	Descripción de percepciones de los padres.	* Cuestionario	Abril- mayo 2006

	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN E INFORME	Análisis e interpretación de toda la información recogida y diseño de un primer informe de la investigación.	* Cualitativas: sistema de categorías y análisis de documentos. *Cuantitativas: estadística descriptiva (Porcentajes y representaciones gráficas)	Desde septiembre de 2005 a septiembre de 2007
FASE 2	EVALUACIÓN DE NECESIDADES.	Realización, entrega, recogida y análisis de los cuestionarios de recogida de información.	*Cuestionarios. *Cuantitativas: estadística descriptiva (Porcentajes y representaciones gráficas)	De marzo de 2009 a julio 2010
FASE 3	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	Diseño del programa de intervención.		De septiembre de 2010 a septiembre de 2011

Cuadro 7.1: Enumeración de fases, actuaciones, e instrumentos/técnicas de la investigación.

7.1.1. FASE 1: ESTUDIO DE CASO

7.1.1.1. Esquema general del diseño y tipo de diseño

Nos decidimos por el *estudio de caso* como estrategia de diseño, que presenta según Merina (1990:12) las características de *particularista*, centrándose en una situación, programa, fenómeno o suceso concreto, *descriptivo, heurístico e inductivo*.

Los estudios de caso pueden ser según Bogdan y Biklen (1982) de caso único o de casos múltiples encontrando en cada uno de ellos distintos tipos, como se puede ver en el cuadro 7.2.

<i>Tipos</i>	<i>Modalidades</i>	<i>Descripción</i>
<i>Estudio de caso único</i>	Histórico-organizativo	Se ocupa de la evolución de una institución.
	Observacional	Se apoyan en la observación participante como principal técnica de recogida de datos.
	Biografía	Buscan a través de extensas entrevistas con una persona, una narración en primera persona.
	Comunitario	Se centran en el estudio de un barrio o comunidad de vecinos.
	Situacional	Estudian un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo.
	Microetnografía	Se ocupan de pequeñas unidades o actividades específicas dentro de una organización.
<i>Estudio de casos múltiples</i>	Inducción analítica modificada	Persigue el desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general.
	Comparación constante	Pretenden generar teoría contrastando las hipótesis extraídas en un contexto dentro de contextos diversos.

Cuadro 7.2: Tipos de estudios de caso (De Rodríguez, 1996; diseñado a partir de Bodgman y Biklen, 1982)

El estudio ha sido de caso único (un centro elegido de forma intencionada) además de inclusivo (en tanto que se incluyen varias unidades de análisis: determinados alumnos, profesores y padres), desde la modalidad situacional (estudiando un acontecimiento,

convivencia entre alumnos –bulliing-), desde la perspectiva de los que han participado en el mismo (alumnos-profesores-padres) y microetnográfica (ocupándose de pequeñas unidades o actividades específicas, convivencia, dentro de la organización).

De este modo el estudio encajaría en el tercer grupo de estudios mencionados por Trianes Torres (2000) quien distingue entre cuatro tipos de estudios en relación a la violencia en contextos escolares, siendo uno de ellos el estudio de casos: “...c) *estudio de casos, desde una perspectiva individual preventiva y de tratamiento;...*”(página 15)

A nivel metodológico se ha recurrido a diferentes estrategias, tanto cualitativas como cuantitativas, que se complementan para responder al objeto de estudio, permitiéndonos obtener una visión más completa de la realidad estudiada.

En el cuadro 7.1 se reflejan las distintas fases seguidas en el estudio, las actuaciones realizadas en cada una de ellas, el/los instrumento/s o técnica/s utilizadas y la temporalización.

7.1.1.2. Selección del caso

El caso objeto de estudio es un centro concertado de la provincia de Sevilla, perteneciente a una localidad que ronda los 40.000 habitantes. Los niveles educativos con que cuenta son el segundo ciclo de Infantil, Primaria y ESO, disponiendo solo de una línea y contando con 3 unidades de Infantil, 6 de Primaria y 4 de Secundaria, con un total de 325 alumnos/as. En su plantilla cuenta con diversos especialistas: idiomas (inglés y francés), música, educación física, orientadora, ciencias, lengua, así como profesores generalistas, sumando un total de 17. Las actividades que realiza son las propias de un centro educativo con los matices de su identidad salesiana reflejadas en su proyecto educativo, teniendo especial relevancia el trabajo de educación en valores morales y cristianos, el respeto al otro, la solidaridad y, cómo no, la convivencia. Esta última trabajada a través de las normas de convivencia, los buenos días, fiestas propias que reflejan el carácter del centro, acciones de mejora...

Se seleccionó ese centro en concreto y de forma intencionada, como ya se ha hecho referencia anteriormente, por ser un centro con las etapas de Primaria y Secundaria, permitiendo la existencia de todos los niveles de educación obligatoria la atención a una población heterogénea representativa de diferentes estratos sociales. Además el hecho de que la investigadora se encontrara ligada a la organización formando parte de la plantilla de profesores del centro era un agente facilitador de la investigación. También es importante destacar el que el centro cuente con una especial sensibilización hacia los valores y en particular hacia la convivencia, como factores que se tuvieron en cuenta.

7.1.1.3. Acceso al campo

El acceso al campo es la fase en la que se comienza a tomar contacto con la realidad a estudiar y en la que una vez se tiene luz verde por parte de la organización, se entra en contacto con los informantes clave. Al encontrarse la investigadora ligada al campo como ya se ha comentado anteriormente, no ha sido difícil, ya que no se la veía como un agente extraño, sino como un agente amigo que estudia una problemática que preocupa a toda la comunidad y que va a ayudar a dar un poco de luz a la misma.

Bastó con una entrevista informal con la directora del centro, al comenzar el curso escolar 2005-06, para informar sobre el objeto de la investigación (violencia-convivencia escolar), la posibilidad de retroalimentación (conforme se fueran teniendo datos de padres, profesores y alumnos se irían teniendo conocimiento de los mismos) y la protección de datos de los implicados (en la que se verifica el anonimato de los participantes), para obtener el visto bueno de la misma. Una vez en el campo no fue difícil acceder a los informantes clave por la razón expuesta en el párrafo anterior.

Para acceder a la información de los alumnos recogida a través de entrevistas, se solicitó la autorización de los padres, ya que eran menores de edad, lo que no dificultó el acceso a la información debido a la colaboración prestada por estos últimos. Lo que sí originó la pérdida de alguna entrevista fue el olvido continuo de estas autorizaciones por parte de alguno de los alumnos.

7.1.1.4. Sujetos participantes

La selección de las unidades de análisis (sujetos) que incluye el caso (alumnos de primaria y secundaria) ha estado basada en criterios, es decir, se seleccionaron teniendo en cuenta una serie de criterios establecidos. Estos criterios se detallan a continuación:

1. Facilidad de acceso al alumno, ya que se requiere la autorización paterna para la realización de la entrevista final.
2. Se eligen a aquellos alumnos sobre los que tenemos evidencia de que son rechazados por uno o varios de sus compañeros (posibles víctimas).
3. También a los que se tienen evidencias de que son considerados como líderes de la clase como informantes clave que pueden ofrecer información.
4. Y, por último, a los que son señalados por algún otro compañero en las entrevistas como posible alumno acosado o acosador.

Al resto de sujetos participantes (profesores y padres), se les invitó a participar en las acciones que se les sugirieron (cuestionarios para profesores y padres, y fichas descriptivas también para profesores).

Características de los alumnos participantes

En el estudio han participado los alumnos de las etapas de Primaria y Secundaria del centro, en total han sido 261 alumnos rellendo los cuestionarios y participando en la diseño de los sociogramas. Es a partir de los resultados obtenidos en los mismos que se eligen a los sujetos a los que se les realizará la entrevista. De estas entrevistas también saldrá algún sujeto más para entrevistar por ser señalado por algún compañero como víctima o agresor. Y se descartará a los sujetos que habiendo cumplido los criterios de selección no hubieran presentado la autorización paterna para colaborar en el estudio.

De entre todos los alumnos participantes 151 pertenecían a Primaria y 110 a Secundaria. De ellos, aproximadamente el 40% eran chicos y el 60% chicas. Tablas 7.1 y 7.2.

N° de participantes	
Primaria	Secundaria
151	110

Tabla 7.1: Sujetos participantes

Sexo de los participantes	
Masculino	Femenino
40%	60%

Tabla 7.2: Sexo de los participantes

Características del profesorado participante

De los profesores encuestados, un total de 17, el 70,6% son tutores de alguno de los cursos de E. Infantil, E. Primaria o ESO, y sólo el 29,4% son profesores no tutores. Este porcentaje es bastante lógico, si tenemos en cuenta que el centro sólo tiene una línea en cada etapa. La distribución de frecuencias obtenida para este rango y su representación gráfica mediante diagrama de barras se recogen en la tabla 7.3 y la figura 7.1 respectivamente.

	n	%
Tutor	12	70,6
Profesor	5	29,4
Total	17	100,0

Tabla 7.3: Distribución de frecuencias para el rasgo “Tutor/profesor”.

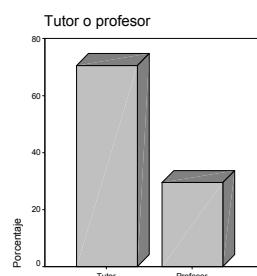


Figura 7.1: Diagrama de barras para el rasgo “Tutor/profesor”.

De estos profesores el 18,8% pertenecen a E. Infantil, el 43,8% pertenece a la E. Primaria y el 37,5% pertenece a la ESO. Entre ellos predomina el **sexo** femenino, ya que sólo un 23,5% son varones frente a un 76,5% de mujeres. En las tablas 7.4 y 7.5, y las figuras 7.2 y 7.3, se recogen las distribuciones de frecuencias obtenidas para estos rangos y sus representaciones gráficas mediante diagramas de barras.

Etapa	Frecuencia	Porcentaje
Infantil	3	17,6
Primaria	7	43,8
ESO	6	37,5
Total	16	98,9

Tabla 7.4: Distribución de frecuencias para el rasgo "Curso".

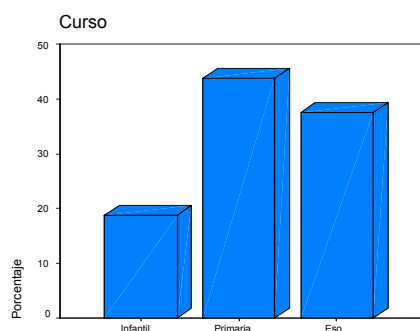


Figura 7.2: Diagrama de barras para el rasgo "Curso".

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	4	23,5
Femenino	13	76,5
Total	17	100,0

Tabla 7.5: Distribución de frecuencias para el rasgo "Sexo".

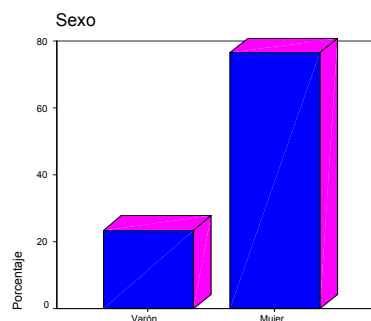


Figura 7.3: Diagrama de barras para el rasgo "Sexo".

En cuanto a *edad*, el 47,1% de ellos, casi la mitad, se encuentran en el tramo de edad que va de los 20 a los 30 años, siendo casi la cuarta parte (23,5%) de edades comprendidas entre 30 y 40 años. Podemos observarlo con más detalle en la tabla 7.6 y la figura 7.4 donde se recogen la distribución de frecuencias y su representación gráfica.

	Frecuencia	Porcentaje
0-30	8	47,1
30-40	4	23,5
40-50	2	11,8
+60	3	17,6
Total	17	100,0

Tabla 7.6: Distribución de frecuencias para el rasgo "Edad".

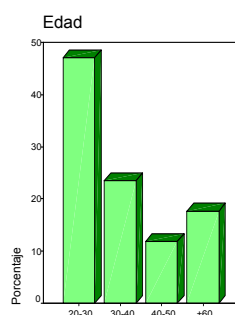


Figura 7.4: Diagrama de barras para el rasgo "Edad".

Si nos fijamos en la *experiencia docente*, tabla 7.7 y la figura 7.5, se puede ver claramente, casi un 40%, el 38,5% (prácticamente la mitad) tienen solo un año de experiencia, mientras que existen dos grupos con una representación de casi un 25% del profesorado que poseen por un lado de entre 9 y 10 años, y por otro de entre 26 y 32 años de experiencia docente. Un 15.4% tiene entre 3 y 4 años de experiencia docente.

Nº de años	Frecuencia	Porcentaje
1	5	29,4
2	1	5,9
3	1	5,9
4	1	5,9
7	3	17,6
8	1	5,9
9	1	5,9
26	1	5,9
27	1	5,9
30	1	5,9
33	1	5,9
Total	17	100,0

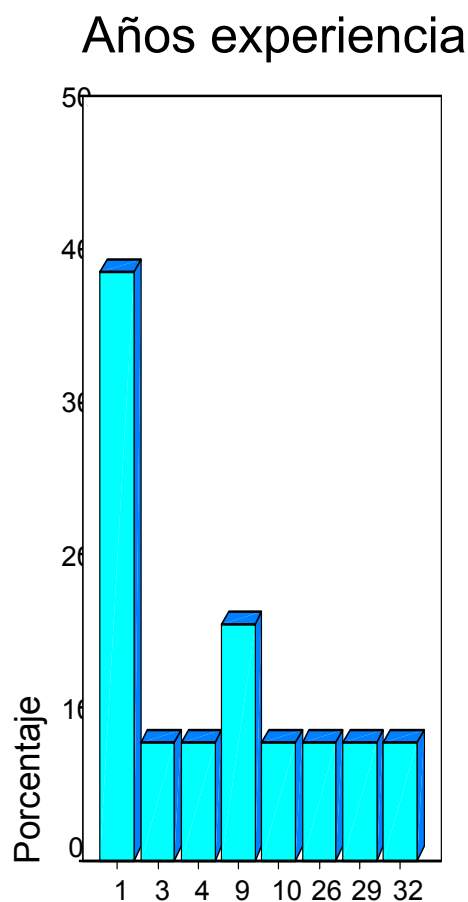


Tabla 7.7: Distribución de frecuencias para el rasgo "Años de experiencia docente".

Figura 7.5: Diagrama de barras para el rasgo "Años de experiencia docente".

El profesorado lleva trabajando en el centro tan sólo un año en el 29,4%. Casi el 18% ronda entre los 2 y 4 años en el mismo, llegando casi al 30% los profesores que acumulan entre 7 y 9 años de permanencia en el centro. Los profesores que mayor tiempo tienen acumulado (entre 26 y 33 años) rondan casi el 25%. Se puede decir que poco más del 50% del profesorado está consolidado en el centro. La distribución de

frecuencias obtenida para este rango y su representación gráfica mediante diagrama de barras se recogen en la tabla 6.8 y la figura 6.6 respectivamente.

Nº años	Frecuencia	Porcentaje
1	5	29,4
3	1	5,9
4	1	5,9
9	2	11,8
10	1	5,9
26	1	5,9
29	1	5,9
32	1	5,9
Total	13	76,5

Tabla 7.8: Distribución de frecuencias para el rasgo “Número de años en el centro”.

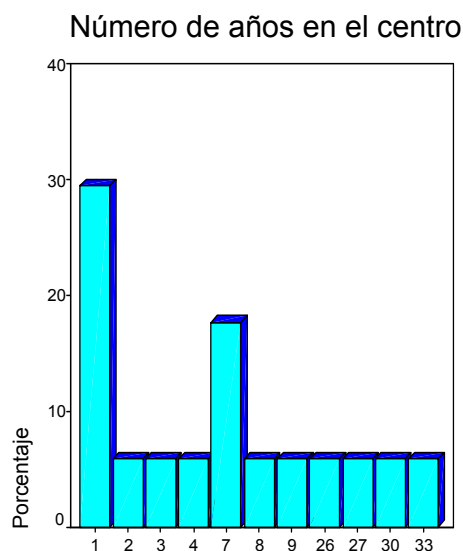


Figura 7.6: Diagrama de barras para el rasgo “Número de años en el centro”.

Perfil de las familias participantes

Realizamos una breve descripción de las personas que rellenan la encuesta y un perfil aproximado del tipo de familia.

El 59,5% de las encuestas son rellenas por la madre, frente a un 14,5% que son rellenas por el padre. El 26% de las mismas son rellenas por ambos progenitores (Tabla 7.9 y figura 7.7).

Persona	Frecuencia	Porcentaje
Padre	19	14,5
Madre	78	59,5
Ambos	34	26,0
Total	131	100,0

Tabla 7.9: Distribución de frecuencias para el rasgo “Persona que rellena el cuestionario”

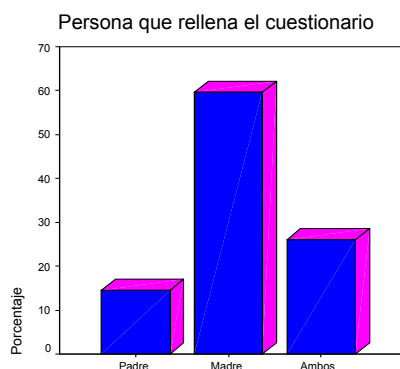


Figura 7.7: Diagrama de barras para el rasgo “Persona que rellena el cuestionario”.

De las familias que nos remiten el cuestionario, el 55,8% solo tienen un hijo en el centro, el 35,7 tienen 2, el 7,8 tienen 3 y solo el 0,8% tienen 4 hijos en el centro (Tabla 7.10 y figura 7.8).

Persona	Frecuencia	Porcentaje
1	72	55,8
2	46	35,7
3	10	7,8
4	1	,8
Total	129	100,0

Tabla 7.10: Distribución de frecuencias para el rasgo “Número de hijos en el centro”.

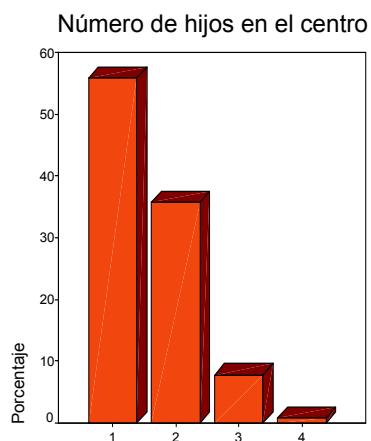


Figura 7.8: diagrama de barras para el rasgo “Número de hijos en el centro”.

7.1.1.5. Instrumentos/técnicas de recogida de información

Se han usado técnicas e instrumentos de recogida de información tanto cualitativos, como el sociograma, como cuantitativos, como la encuesta, estos últimos han servido para contrastar la información recogida. En el cuadro 7.3 aparecen las técnicas utilizadas junto con los sujetos destinatarios, el tipo de información recogida (dimensiones) y el objetivo al que responden.

En primer lugar en el cuadro aparece el sociograma, que se aplicó a todos los alumnos, para localizar posibles víctimas e informantes clave respondiendo a la dimensión “posibles casos de acoso”.

En segundo lugar tenemos la observación participante, que se realizó con los alumnos seleccionados con el objetivo de localizar y caracterizar posibles casos de acoso escolar, respondiendo a la dimensión de “características de víctimas, agresores y acciones más frecuentes”.

A continuación, las entrevistas se realizaron también sólo a los alumnos seleccionados, con el mismo fin que las expuestas anteriormente, y atendiendo a las dimensiones “posibles casos de acoso, características víctimas y agresores, acciones más frecuentes, opinión sobre agresores y sentimientos de los afectados”.

Las fichas descriptivas, nos ayudarían a caracterizar a las víctimas de los casos de violencia. Con el cuestionario “La vida en la escuela” (Sharp y Smith, 1994), pasado a los alumnos a partir de 5º de primaria, se pretendía tener una primera idea sobre la existencia o no de casos, atendiendo así a esta misma dimensión “casos de violencia”.

El cuestionario “Percepciones sobre convivencia en el centro”, de diseño propio, nos permitiría estudiar y comparar las percepciones que padres, profesores y alumnos tienen sobre la convivencia escolar, permitiendo la participación a todos los miembros de cada grupo. Por último, el análisis de documentos nos permitiría tanto conocer las estrategias que utilizan los profesores ante los casos de perturbación de la convivencia, como caracterizar posibles casos de acoso escolar.

INSTRUMENTO/ TÉCNICA	SUJETOS DESTINATARIOS	TIPO DE INFORMACIÓN DIMENSIONES	OBJETIVO AL QUE RESPONDEN
SOCIOGRAMA	Todos los/as alumnos/as	Posibles casos de acoso.	Localizar posibles víctimas de violencia escolar e informantes clave.
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	Todos los/as alumnos/as, alumnos seleccionados	Características posibles víctimas, posibles agresores, acciones más frecuentes.	Localizar y caracterizar posibles casos de violencia escolar.
ENTREVISTAS	Alumnos seleccionados	Posibles casos de acoso, características posibles víctimas, posibles agresores, acciones más frecuentes, opinión sobre posibles agresores y sentimientos de los afectados.	Localizar y caracterizar posibles casos de violencia escolar.
FICHAS DESCRIPTIVAS	Alumnos seleccionados	Características de los sujetos.	Localizar y caracterizar posibles casos de acoso escolar.
CUESTIONARIO “LA VIDA EN LA ESCUELA”	Todos los/as alumnos/as	Posibles casos de acoso escolar.	Localizar y caracterizar posibles casos de acoso escolar.
CUESTIONARIO “PERCEPCIONES SOBRE CONVIVENCIA EN EL CENTRO”	Todos los/as alumnos/as, todos los profesores y todos los padres.	Percepciones de alumnos, profesores y padres sobre la convivencia escolar.	Estudiar y comparar las percepciones que padres, profesores y alumnos tienen sobre la convivencia escolar.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	Alumnos y profesores.	Estrategias aplicadas hasta ahora y a aplicar en un futuro.	Conocer las estrategias que utilizan los profesores ante los casos de violencia.
	Alumnos.	Características de las posibles víctimas y sus agresores.	Caracterizar posibles casos de violencia escolar.

Cuadro 7.3: Relación entre instrumentos y sujetos, dimensiones y objetivos de la investigación.

7.1.1.5.1. El sociograma

El primer instrumento que se seleccionó para su utilización fue el sociograma, en el formato que se encuentra en el Anexo 3, para poder conocer desde un principio el tipo de relaciones que se establecía entre los alumnos y poder tener identificados a los líderes y a las posibles víctimas. Los líderes serán tomados como fuente de información, ya que al haber sido elegidos por sus compañeros como tal, se encuentran en una situación privilegiada dentro del grupo-clase.

El *sociograma* es un conjunto de símbolos gráficos, que intenta explicar los diferentes perfiles de una o más sociedades, costumbres, características, etc. El hecho de elegir el sociograma para obtener los sujetos informantes iniciales, fue debido a que lo podíamos considerar como la mejor técnica para lograr una imagen precisa de las relaciones informales existentes en el seno de los grupos, relaciones que frecuentemente permanecen ocultas, o poco visibles, para quienes trabajan en entornos grupales, ya sean docentes o directivos de organizaciones. Uno de sus grandes méritos reside en la sencillez de las observaciones y de los datos iniciales necesarios para conseguir los índices cuantitativos que expresan la naturaleza e intensidad de las relaciones, tanto afectivas como instrumentales. De esta manera, se podían conocer las redes informales de comunicación y atracción-rechazo interpersonales.

La técnica consiste en formular una pregunta que requiera de los estudiantes decidir o indicar su preferencia o no preferencia por el compañero o los compañeros de clase con quién les gustaría o no compartir o llevar a cabo una tarea si fuera asignada.

Los sociogramas fueron realizados, a lo largo del mes de noviembre de 2005, por los/as tutores/as de Secundaria como una actividad de tutoría incluida en el Plan de Acción Tutorial, y por los de Primaria en la misma fecha pero en el momento que ellos creyeron más apropiado, remitiendo los resultados a la responsable de la investigación, que se encargó de realizar las gráficas de los resultados (Apéndice 2). Se realizaron de primero a sexto Primaria y de primero a cuarto de Secundaria, siendo 10 los cursos donde se realizó esta actividad, en total 325 alumnos.

A cada tutor se le explicó en qué consistía la técnica (muchos ya la conocían) y cómo la tenían que poner en práctica. No presentó mayor dificultad ya que es una de las actividades que se venían planteando los últimos cursos en el plan de acción tutorial en secundaria. Los tutores se encargaban de trasladar las indicaciones pertinentes a los alumnos del grupo para la realización del mismo.

7.1.1.5.2. Observación participante

Desde el principio de la investigación se usó la observación participante, con la cual se ha recogido información sobre las relaciones que se establecen entre los alumnos, especialmente en el recreo y en las clases de Educación Física durante el curso escolar 2006-07. Aunque también se ha usado un registro de incidentes críticos (ver anexo 4) recogiendo especialmente las observaciones por escrito durante las clases de Educación Física, en aquellas situaciones que se estimaban críticas y que atentaban contra la convivencia entre los alumnos.

La idea principal de la observación participante es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. Esto ha supuesto el acceso a todas las actividades del grupo como han sido posibles, de manera que la observación se ha producido desde la menor distancia posible.

Ha sido imprescindible saber mantener un cierto distanciamiento dentro de la implicación que conlleva la misma observación participante, para no interferir en el estudio real que se ha llevado a cabo, aunque ha resultado muy difícil.

Las observaciones se han realizado durante las clases de Educación Física y en el recreo, tomando nota de aquellas situaciones en las que se consideraba que algún sujeto podía estar siendo intimidado por otro u otros. El registro se hacía primero en una libreta, casi siempre después de haberse producido el incidente, y después se pasaba a la ficha diseñada con el ordenador para recoger la información. En total se han recogido por escrito 12 incidentes críticos, aunque el número de observaciones realizadas ha sido mayor.

7.1.1.5.3. Entrevista

Se ha utilizado para obtener información más detallada sobre la convivencia en el centro (situaciones de violencia) y no ha sido necesario establecer un sentimiento de confianza y relación con los alumnos, puesto que creo que ya existía.

La finalidad de las entrevistas ha estado relacionada principalmente con los dos primeros objetivos de la investigación:

1. Localizar posibles casos de acoso escolar dentro del contexto seleccionado.
2. Analizar las características de los posibles casos de acoso escolar.

En primer lugar se elaboró un guión de temas y una previsión de preguntas (anexo 5) sobre actitudes positivas y negativas entre compañeros, sentimientos de los sujetos afectados por conductas negativas, el nivel de intervención antes conductas negativas,... Aunque se terminó por plantear las entrevistas semiestructuradas, a medio camino entre las estructuradas y las no estructuradas, en las que no todas las preguntas eran hechas a los sujetos. Son estas entrevistas flexibles y permiten adaptarse a las características de los sujetos. Sobre la base de unas preguntas iniciales que abarcan los aspectos fundamentales del tema, se pueden ir desarrollando nuevas cuestiones. El entrevistador, en función de las respuestas puede pedir explicaciones, aclaraciones, justificaciones, puede alterar el orden o volver sobre determinadas cuestiones. Tampoco el orden seguido era igual para todos los sujetos, dejando fluir la comunicación con los mismos e introduciendo preguntas si la información recogida con las mismas era provechosa para la investigación.

Seguidamente se eligieron los sujetos a los que se iba a entrevistar, teniendo en cuenta los criterios establecidos y sirviéndonos de los resultados obtenidos en los sociogramas. La selección se hizo en función de la necesidad de información para satisfacer los objetivos de la investigación. Al mismo tiempo, se intentó que los sujetos tuvieran la suficiente experiencia, fueran sensibles, tuvieran habilidad para expresarse con claridad y sobre todo que existiera voluntad de cooperación.

Además, se tuvieron en cuenta aspectos como:

- La curiosidad: el deseo de saber, de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos.
- La naturalidad: captar lo que se encuentra en el interior del entrevistado, sin contaminar con las ideas del entrevistador. Las entrevistas tuvieron una parte no estructurada, siendo el entrevistado quien iba dando forma a la misma junto con el entrevistador.
- La confianza: necesaria para que los entrevistados se encontraran cómodos y con la libertad de contar todo aquello que les resulte importante y que nos pueda ser útil en nuestra investigación, sin que se sintieran traicionados o incomprendidos.

Las entrevistas fueron realizadas durante los meses de enero a junio de 2007, realizándose un total de 24. Se buscaron momentos libres de clases como los recreos, así también se veía el interés del alumno hacia la propuesta, no poniendo dificultades, a excepción de un caso, para realizar y grabar las mismas. El lugar elegido fue la sala de profesores del centro, ya que allí las interrupciones podían ser mínimas, y el tiempo empleado oscilaba entre los 15 y 30 minutos aproximadamente. En el desarrollo de las entrevistas se ha podido apreciar confianza de los entrevistados con el entrevistador, ya que han accedido en su mayoría a contestar todas las preguntas y se han desarrollado de manera fluida la mayoría de ellas.

Para poder realizar estas entrevistas se pidió autorización a los padres por ser todos los alumnos menores de edad. Para ello se les pidió que en un folio dieran su consentimiento para que sus hijos participaran en este estudio. Aquellos a los que no se les ha realizado ha sido, no tanto por la negativa de los padres sino por el olvido de los alumnos a la hora de traer la autorización.

7.1.1.5.4. Fichas descriptivas

Se ha hecho uso de unas fichas descriptivas de los alumnos seleccionados (ver anexo 6). Estas fichas fueron diseñadas por la investigadora y rellenadas por los tutores en la mayoría de los casos. En los casos en los que no ha sido posible la participación del tutor, por decisión propia, se recurrió, cuando fue posible, a varios profesores de ese curso para que la diseñaran, durante el primer trimestre del curso 2006-07.

Con ella se han recogido características familiares, físicas, de relación y de personalidad de los alumnos elegidos para entrevistas, que nos han ayudado a describir y caracterizar a las víctimas y a su/s agresor/es.

7.1.1.5.5. Cuestionarios

a) Cuestionario sobre convivencia de S. Sharp y P. Smith, “La vida en la escuela”.

Se ha utilizado este cuestionario extraído del libro “*Conductas agresivas en edad escolar*” de Cerezo (2002) (ver anexo 7). Su principal objetivo es intentar conocer cómo se encuentra cada alumno en la escuela durante una semana mediante las cosas que le pueden ocurrir. El cuestionario recoge diversas dimensiones:

- Frecuencia con la que han sido agredidos.
- Diferentes formas de maltrato.
- Cómo se sienten en la escuela.

- Si se lo han dicho a alguien.
- Con qué frecuencia han agredido a otros.
- Dónde suelen ocurrir las agresiones.
- Si se toman medidas preventivas.

Mediante la aplicación de este cuestionario se puede obtener información sobre el índice de víctimas, el índice general de agresiones, el marco comprensivo de la vida en la escuela y unos principios de identificación de los alumnos agresores. Nosotros lo hemos utilizado para conocer el índice de agresividad y de victimización en la escuela durante una semana.

Este cuestionario se pasó en marzo de 2006 aprovechando la hora de docencia de la investigadora, previa explicación de su finalidad (conocer cómo se habían sentido durante una semana conviviendo en el colegio) y el modo en que había que rellenarlo (colocar una cruz en el recuadro correspondiente según la acción hubiera tenido lugar nada, una vez, más de una vez). Los alumnos se mostraron receptivos y participativos no mostrando actitudes negativas hacia la actividad propuesta. En la aplicación participaron alumnos desde 5º de Primaria hasta 4º de ESO, un total de 162 alumnos que rellenaron el cuestionario de manera anónima.

b) Cuestionario “Percepciones sobre convivencia en el centro”

Este cuestionario es de diseño propia y se han realizado versiones para alumnos, familias y profesores (ver anexos 8, 9 y 10).

El objetivo de este cuestionario fue en primer lugar conocer las opiniones que alumnos, padres y profesores tenían sobre la convivencia que se venía observando en el centro, principalmente entre los alumnos.

En segundo lugar, se pretendía a través de ella la complementariedad de métodos en la recogida de datos de la investigación, para poder contrastar los datos recogidos de forma cualitativa.

El cuestionario de familias consta de 11 preguntas, la última de ellas completamente abierta para que pudieran expresar libremente su opinión sobre el tema. Las preguntas tienen varias alternativas de respuesta, en algunas hay que marcar solo una respuesta y en otras se pueden marcar varias. alguna de ellas viene seguida de una pregunta abierta, generalmente para saber el porqué de la contestación.

El proceso seguido para que los padres rellenaran el cuestionario fue el siguiente: se entregó a los alumnos para que lo hicieran llegar a sus padres, éstos lo rellenaban y después lo devolvían a través de sus hijos.

Al analizar los cuestionarios que se entrega a las familias, nos encontramos que de 230 encuestas entregadas, nos devuelven 134, un número bastante bueno teniendo en cuenta que en los casos en los que la encuesta no es realizada personalmente por un especialista y debe ser remitida con posterioridad el número de pérdidas es bastante elevado. Nos encontramos con una respuesta que alcanza el 58,26%.

El cuestionario de alumnos está formado por 14 preguntas, de las cuales las tres últimas completamente abiertas para que pudieran expresar libremente su opinión sobre el tema. Las preguntas se presentan con varias alternativas de respuesta, en algunas de ellas hay que marcar solo una respuesta y en otras se pueden marcar varias. alguna de las preguntas viene seguida de una pregunta abierta, generalmente para saber el porqué de la contestación.

Para que los alumnos rellenaran el cuestionario el procedimiento seguido fue ir personalmente a la clase, entregárselos, explicarles la finalidad del mismo y una vez relleno recogerlos.

A los alumnos de 1º y 2º de primaria se les hizo la encuesta de forma oral, adaptando el vocabulario para hacerles más fácil la comprensión de las preguntas.

Se han recogido las impresiones de 223 alumnos (85,44%) desde 2º de primaria hasta 4º de ESO, (118 corresponden a Primaria y 105 a ESO). De entre todos los alumnos el 37,2% eran chicos y el 62,8% chicas (tabla 6.11 y figura 6.9).

TOTAL ALUMNOS	% CHICOS	% CHICAS
223	37,2	62,8

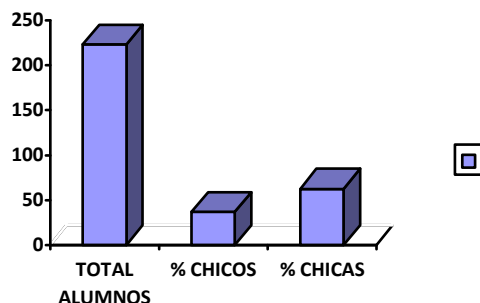


Tabla 7.11: Distribución de frecuencias para el rasgo “Alumnos encuestados”.

Figura 7.9: Diagrama de barras para el rasgo “Alumnos encuestados”.

El cuestionario de profesores contenía 18 preguntas, la última de ellas completamente abierta para que, al igual que en el caso de familias y alumnos, pudieran expresar libremente su opinión sobre el tema. Las preguntas aparecen con varias alternativas de respuesta, pudiéndose marcar solo una respuesta en unas preguntas y varias en otras. Algunas de las preguntas vienen seguidas también de una pregunta abierta, generalmente para saber el porqué de la contestación.

A los profesores se les entregó el cuestionario, previa explicación del mismo y se le pidió que una vez lo tuvieran relleno lo dejaran en la tutoría del centro (donde se pasaría a recogerlos) o lo entregaran directamente en mano a la responsable del estudio.

Se ha recopilado información sobre la opinión que tiene 17 profesores/as del centro sobre la convivencia en el mismo. La participación del profesorado ha sido del 100%.

7.1.1.5.6. Documentos del centro

Se han revisado varios documentos del centro, entre ellos las normas de convivencia, el proyecto “Escuela: espacio de Paz” y una acción de mejora de convivencia llevada a cabo durante el curso 2006/07, lo que nos ha aportado información sobre el protocolo de convivencia que se sigue en el centro (normas de convivencia, anexo 11), las actividades que se realizan para promover la convivencia y una cultura de Paz, y sobre todo, el interés que se toma el centro en este tema, tan importante para el buen funcionamiento del centro y para la consecución de los objetivos del mismo.

7.1.1.6. Análisis de datos

Para el análisis de datos nos valimos de algunas estrategias tanto cualitativas como cuantitativas. Al primer grupo pertenecería el diseño de un sistema de categorías (cuadro 6.10)) para analizar el contenido de las entrevistas, el cual se hizo a través del programa NUDIST. Para ello utilizamos un enfoque denominado inductivo (Gil, 2005), sin perder de vista en ningún momento las dimensiones delimitadas en la investigación. En esta codificación inductiva, la construcción del sistema de categorías y la codificación de documentos son simultáneas.

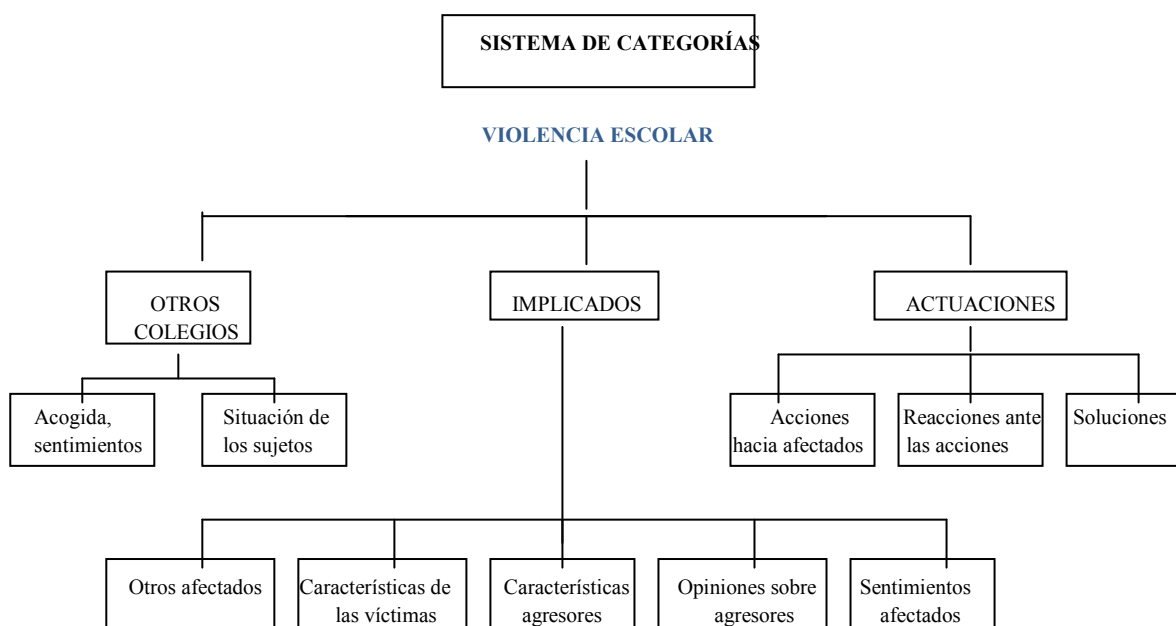


Figura 7.10: Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas.

Al segundo grupo pertenecería el análisis estadístico realizado con los sociogramas, el cuestionario de “Mi vida en la escuela” y el “Cuestionario de percepción de la convivencia en el centro” para alumnos, profesores y padres. Para el primero, se hizo uso del porcentaje de elecciones/rechazos que recibían los alumnos por parte de sus compañeros para analizar los datos. En el segundo, se extrajo el índice de victimización y el de agresión según indicaba Cerezo (2002) en su libro “*Conductas agresivas en la edad escolar*” (pág. 150). El análisis del último cuestionario mencionado, en sus tres versiones: alumnos, familias y profesores, se llevó a cabo con el programa informático SPSS, utilizando técnicas de estadística descriptiva como son los porcentajes y las representaciones gráficas.

El análisis de las fichas descriptivas se hizo incluyendo parte de la información, de la que se iba a hacer uso, en la categoría de implicados, concretamente en la de características de las víctimas y de los agresores. Para la descripción de los documentos del centro relacionados con la convivencia, bastó con hacer lectura de los mismos y un resumen de su contenido.

7.1.2. FASE 2: EVALUACIÓN DE NECESIDADES

En esta segunda fase se pretendía recoger información sobre la convivencia entre los alumnos de varios centros de la Inspectoría, extrayendo de esta información cuáles son las necesidades que más se repiten en los centros estudiados en relación a la misma, así como conocer qué elementos del sistema preventivo, puesto en práctica por Don Bosco, se tienen como más valorados a la hora de diseñar un programa de intervención que ayude a prevenir situaciones que perturban la convivencia en la escuela.

El término Inspectoría hace referencia a un conjunto de centros. La inspectoría está regida por una superiora conocida como *Inspectora* (que corresponde en otras comunidades religiosas a *Provincial*) y un consejo inspectorial que organizan y gestionan el conjunto de centros que pertenecen a ésta.

El motivo de incluir en esta segunda parte del estudio a todos los centros de la inspección de Sevilla, es por el enriquecimiento que las aportaciones realizadas por los diferentes centros pueden hacer de cara a la diseño del programa de prevención.

Comenzaremos aclarando algunos términos relacionados con la evaluación de necesidades, y para ello empezaremos explicando qué es una necesidad.

Según el diccionario una necesidad es algo que es imprescindible para uno, algo que es indispensable para la vida. Se podría decir que son las carencias que en un momento determinado puede presentar el ser humano, hace referencia a estar faltó de algo que se considera necesario. Estas necesidades irían desde la necesidad de alimento hasta la necesidad de cualquier posesión para deleite propio o ajeno. Algunos autores proponen distintos tipos de necesidades. Por ejemplo, Maslow (1943) desarrolló la teoría en la que conforme se satisfacen las necesidades básicas, las personas desarrollan necesidades superiores, de ahí que formulara una jerarquía de necesidades humanas que podemos observar en la figura 7.11..



(Maslow, 1943)

Figura 7.11.: Pirámide de Maslow.

Por otro lado, otra de las clasificaciones que podemos encontrar es según son estas establecidas (Moroney, 1977), encontrándonos con necesidades:

– Normativas: Definidas por los responsables del cambio.

– Percibidas: Reflejadas en las opiniones de los usuarios.

– Expresadas: Reflejadas en las demandas de los usuarios.

– Relativas: En relación con grupos similares.

En el cuadro 7.4 aparece una clasificación que engloba a las dos expuestas anteriormente y que añade alguna más, haciendo de este modo síntesis de los tipos de necesidades que pueden aparecer en un grupo o individuo.

De este modo la evaluación de necesidades haría referencia a la valoración de estas carencias que el hombre puede presentar en cualquier momento de su existencia. Distintos autores definen la evaluación de necesidades como:

“... una acción planificada tendente a obtener información sobre el problema que se quiere tratar o la situación que se desea modificar con una intervención educativa o asistencial.” (Ávarez Rojo et al., 2002)

“Proceso sistemático que se desarrolla con el fin de obtener prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos” (Witkin y Altschuld, 1966)

La evaluación de necesidades es un proceso que implica la toma de decisiones sobre determinadas prioridades. Además, selecciona datos para posteriormente convertirlos en decisiones y es el punto de partida para identificar situaciones que requieren soluciones. (Cabrera, 2002)

TIPO DE NECESIDAD	DESCRIPCIÓN
Necesidad normativa	Relacionada con el cumplimiento de normas sociales.
Necesidad percibida o expresada	Los propios sujetos perciben una necesidad en el primer caso y en el segundo la manifiestan.
Necesidad comparativa	Cuando surge de una comparación con otro grupo.
Necesidades de experto o consensuadas	Según sean formuladas por un experto o consensuadas por el grupo.
Necesidades contextualizadas o relativas	Las primeras son las realizadas teniendo en cuenta el contexto del grupo y las segundas son las que realiza el mismo grupo en ese mismo contexto y que no coinciden con las primeras.
Necesidades actuales o futuras	Según sean del momento actual o se prevean en el futuro.
Necesidades primarias o secundarias	Dependiendo de la prioridad establecida según acuerdo social. Las primarias serían las básicas para sobrevivir como el alimento y las secundarias aquellas que no son imprescindibles para la vida.
Necesidades individuales o comunitarias	Cuando son referidas a un individuo o a un grupo de personas.

Cuadro 7.4.: Tipos de necesidades. Resumido de “Diseño y evaluación de programas” (Álvarez Rojo y Col., 2002)

Es necesario tener en cuenta tres principios fundamentales en el momento de hacer una evaluación de necesidades. Estos principios son:

LEGITIMIDAD: debe estar garantizado el respeto de los derechos de la persona, además de la ética de lo que evaluamos.

UTILIDAD: se puede obtener un beneficio social de la evaluación de necesidades realizada.

VIABILIDAD: que la evaluación sea de bajo coste y la naturaleza de las necesidades accesibles a la misma. Además de la posibilidad de llevar a cabo una acción posterior para satisfacer las necesidades.

En cuanto a modelos de evaluación de necesidades reflejamos algunos de ellos en el cuadro 7.5.

MODELOS CENTRADOS EN LAS ORGANIZACIONES		MODELOS CENTRADOS EN LOS DESATINATARIOS			
1. Modelo de evaluación basado en los elementos organizacionales, de Kaufman	2. Propuesta de evaluación de necesidades de Gupta.	1. Modelos lógico-experienciales.	2. Modelos empresariales o de racionalidad técnica.	3. Propuestas de evaluación contextualizada de las necesidades.	4. Evaluación y codificación de demandas de usuarios en servicios sociales mediante sistema de categorías, según Fernández del Valle.

Cuadro 7.5.: Modelos de evaluación de necesidades. Resumido de “Diseño y evaluación de programas” (Álvarez Rojo et al., 2002)

Para realizar nuestra evaluación de necesidades se han tenido en cuenta los diferentes elementos que se describen en el trabajo de Álvarez et al. (2002). En primer lugar elegimos la situación o problema sobre la que vamos a trabajar, en este caso la convivencia en el centro.

A continuación determinamos el nivel de la evaluación de necesidades, considerando en este caso que se trata de un nivel secundario porque nos centramos en la organización y sus necesidades. En cuanto al modelo de evaluación de necesidades (EDN) nos quedamos con la propuesta de evaluación contextualizada de necesidades (modelo GIP de Stoffebeam y Shinkfield). La finalidad será determinar las carencias y valoraciones sobre la convivencia escolar y el tipo de necesidades percibidas (opiniones y percepciones sobre

convivencia escolar). Se abordarán dos dimensiones, por un lado las situaciones de convivencia, y por otro, los elementos del sistema preventivo.

El tipo de EDN será de experto, retrospectiva, interna y colectiva. De experto porque los destinatarios participan suministrando información, retrospectiva porque ya se ha intervenido con anterioridad, interna ya que la evaluación afecta a los miembros de la propia organización y colectiva porque responde a las necesidades de un grupo.

En cuanto a los datos, las fuentes serán documentos y cuestionarios, la fuente el profesorado de los centros elegidos y la naturaleza de los mismos será cuantitativa. Por último, los criterios de formulación de necesidades serán de cantidad (según el número de necesidades repetidas) y de grado o nivel (según la gravedad de algunas necesidades). Estos elementos seleccionados se resumen en el cuadro 7.6.

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
Situación	Convivencia en el centro.
Nivel	Secundario, centrada en las necesidades de la organización.
Modelo	Propuesta de evaluación contextualizada de las necesidades. Modelo CIIP, de Stoffebeam y Shinkfield.
Finalidad	Determinar carencias y valoraciones sobre convivencia escolar.
Tipo de necesidades	Percibidas (opiniones y percepciones sobre convivencia escolar).
Dimensiones del problema	Situaciones de convivencia. Elementos del Sistema Preventivo.
Tipo de EDN	Experto, los destinatarios participan suministrando información. Retrospectiva, ya se ha intervenido con anterioridad. Interna, la evaluación afecta a los miembros de la propia organización. Colectiva, responde a necesidades de un grupo.
Fuentes de datos EDN	Documentos: cuestionarios. Población: profesorado.
Naturaleza de los datos	Cuantitativos.
Criterio de formulación de necesidades	De cantidad, según número de necesidades repetidas. De grado o nivel, según gravedad de algunas necesidades.

Cuadro 7.6.: Elementos para realizar la evaluación de necesidades.

7.1.2.1. FUENTES DE DATOS

7.1.2.1.1. Sujetos participantes

Los cuestionarios fueron presentados a un total de 11 colegios con la misma ideología y que pertenecen a la congregación de las Hijas de M^a Auxiliadora. Estos centros están integrados en una misma inspectoría y tienen como ideología fundamental el Sistema Preventivo utilizado y promovido por Don Bosco.

De los 11 centros, a los que se brindó la oportunidad de participar al profesorado respondiendo a los cuestionarios, solo 6 los han devuelto.

Los colegios presentan una o dos líneas en cada una de las etapas según la envergadura del centro. La edad media del profesorado de todos ellos oscila entre los 34 y los 39 años. El número de profesores de los centros de una línea oscila entre 20 y 28, mientras que en los colegios de 2 líneas oscila entre los 40 y los 60, dependiendo también de la existencia en el mismo de otras etapas como el bachillerato o los ciclos formativos.

Para preservar la identidad de los participantes especialmente en los centros de una línea y de este modo garantizar el anonimato, no se solicitaron datos identificativos de los participantes. De este modo se pidieron de forma general los datos a la Inspectoría, eje centralizador de todos los centros participantes, que relleno una tabla diseñada por la investigadora y que nos da una visión de conjunto de cada centro. En esta tabla solo aparecen los datos de los centros que devolvieron los cuestionarios. Toda esta información se recoge de manera más detallada en la tabla 7.12

	1	2	3	4	5	6
PROFESORES INFANTIL	7	4	4	7	4	4
PROFESORES PRIMARIA	19	11	11	23	10	13
PROFESORES ESO	15	8	11	22ESO-Bach	10	11
PROFESORES CICLOS	5			8		
TOTAL PROFESORES	45	22	25	60	23	27
RANGO EDAD MEDIA DEL PROFESORADO	ENTRE 34 Y 39 AÑOS					
Nº DE LÍNEAS EN CADA ETAPA	INFANTIL PRIMARIA ESO 2 LINEAS	INFANTIL PRIMARIA ESO 1 LINEA	INFANTIL PRIMARIA ESO 1 LINEA	INFANTIL PRIMARIA ESO 2 LINEAS	INFANTIL PRIMARIA ESO 1 LINEA	INFANTIL PRIMARIA ESO 1 LINEA
NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LAS FAMILIAS	EL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LAS FAMILIAS ES MEDIO					

Tabla 7.12.: “Características de los centros propuestos para participar en la detección de necesidades, de su profesorado y las familias”.

7.1.2.2. RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de necesidades se recurrió a dos cuestionarios (anexos 12 y 13), uno de ellos sobre las situaciones relacionadas con la convivencia escolar y la experiencia ante situaciones que perturban la misma, y otro sobre los elementos del sistema preventivo puesto en práctica por Don Bosco, ambos de diseño propia. Éstos se enviaron a la Inspectoría de las Hijas de M^a Auxiliadora de Sevilla, donde la coordinadora de escuela se los presentó a las directoras titulares de los centros para que éstas los presentaran a su vez a los profesores de los centros para su posterior

cumplimentación y entrega. Además, se tuvieron en cuenta los resultados del estudio empírico obtenidos en la Fase I.

INSTRUMENTO/ TÉCNICA	SUJETOS DESTINATARIOS	TIPO DE INFORMACIÓN DIMENSIONES	OBJETIVO AL QUE RESPONDEN
*Cuestionario sobre convivencia *Cuestionario sobre sistema Preventivo	Profesorado	Necesidades del profesorado en materia de convivencia.	Conocer cuáles son las necesidades de algunos centros escolares en materia de convivencia.

Cuadro 7.4: Relación entre instrumentos y sujetos, dimensiones y objetivos de la investigación de la fase 2.

El cuestionario sobre convivencia comienza con una breve explicación de los motivos de presentación del mismo y se agradece la colaboración. Consta de 6 preguntas en las que se hace referencia a la convivencia en el centro, en el aula, el nivel de capacidad para detectar estas situaciones, la preocupación o no sobre el tema, la eficacia del centro para responder ante estas situaciones y la confianza en la capacidad del centro para intervenir ante estas situaciones. El encuestado debe elegir entre las opciones de 0 a 5 siendo el 0 el nivel mínimo y el 5 el nivel máximo.

El cuestionario sobre los elementos del sistema preventivo comienza con una breve explicación de los motivos de presentación del mismo. Continúa presentando los distintos elementos del sistema mencionado y con 12 ítems (dos por cada elemento) en los que el encuestado debe elegir entre las opciones de 0 a 5 siendo el 0 el nivel mínimo y el 5 el nivel máximo. El cuestionario finaliza con una escala de valoración de los elementos considerados más importantes por el encuestado en orden de importancia.

7.1.2.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de los dos cuestionarios descritos con anterioridad se llevó a cabo con la ayuda del programa informático SPSS, utilizando técnicas de estadística

descriptiva como son los porcentajes, las representaciones gráficas, la media y la desviación típica.

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS

Tras la recogida de información y el análisis de la misma, detallamos a continuación cuáles han sido los resultados del proceso de investigación. Para ello expondremos en primer lugar la identificación de posibles casos y sus características, en segundo lugar el estudio de las percepciones de alumnos, profesores y padres, y en tercer lugar, se expondrán las estrategias seguidas para prevenir o actuar ante este tipo de situaciones.

Además, se exponen cuáles son las necesidades presentadas por un grupo de centros en cuanto a convivencia se refiere, y se analiza cuál es la preferencia de los elementos del Sistema Preventivo promovido por Don Bosco a la hora de aplicarlos a un programa de prevención de convivencia escolar.

8.1. IDENTIFICACIÓN DE POSIBLES CASOS DE ACOSO

Para realizar la localización de posibles casos, comenzamos por buscar indicios generalizados analizando los datos recogidos de las encuestas “Mi vida en la escuela” (Cerezo, 2002), con los que se hallaron el índice de agresión y el índice de victimización en el centro durante una semana, lo que nos podía dar una visión general del nivel de victimización/agresión en la escuela durante un periodo determinado de tiempo, y que nos sirvió para confirmar la existencia de este tipo de acciones en el mismo.

Como se puede ver en las tablas 8.1. y 8.2. donde se han recogido el índice de victimización y el índice de agresión general, porcentaje aproximado de víctimas y agresiones cometidas respectivamente, que se producen. El primero no llega al 6,5% lo que nos indica que aproximadamente, unos 6 alumnos de cada 100 podrían estar siendo víctimas de algún tipo de agresión en la escuela, y el segundo es un poco superior al

8%, indicándonos el nivel de agresiones. Ambos son algo superiores a los hallados en otros estudios como pueden ser el 5,7% de victimización en Avilés (2005) y el 3,7 en el estudio del País Vasco (2004). El índice de agresión en el estudio realizado por Avilés (2005) es del 5,9%, dos puntos por debajo del encontrado en nuestro estudio.

ÍTEM	PORCENTAJE
Darme patadas	12,67
Amenazar con pegarme	10,67
Tratar de quitarme dinero	2,67
Tratar de herirme	13,33
Romperme algo	12,67
Tratar de pegarme	10,67
ÍNDICE GENERAL DE AGRESIÓN	8,33

Tabla 8.1. Índice general de agresión.

ÍTEM	PORCENTAJE
Darme patadas	11,33
Amenazar con pegarme	8,67
Tratar de quitarme dinero	0,67
Tratar de herirme	7,33
Romperme algo	2
Tratar de pegarme	7,33
Media aritmética	9,33
ÍNDICE DE VICTIMIZACIÓN	6,22

Tabla 8.2. Índice de victimización.

Por eso el siguiente paso en la investigación fue comprobar el nivel de relación que presentaban entre ellos, para ir dilucidando la aceptación o rechazo de un alumno o grupo de alumnos hacia alguno/s de sus compañeros, y que fue recogido a través de los sociogramas.

Al analizar los resultados obtenidos en los mismos nos encontramos con que los alumnos podían ser rechazados afectivamente, rechazados para realizar tareas, aceptados afectivamente, elegidos para la realización de tareas y elegidos como líderes. También encontramos alumnos que siendo rechazados para realizar las tareas académicas eran rechazados de igual modo afectivamente, y que aquellos que eran aceptados afectivamente eran elegidos para realizar tareas, y a veces también como líderes. Esto último aunque no ocurre siempre, se daba con cierta frecuencia y prácticamente en la totalidad de los grupos. Sólo podíamos exceptuar a un grupo en los que esta correlación no se presentaba, que era el grupo B.

A continuación, describimos los resultados de aquellos alumnos que se ajustan a los criterios de selección 2 y 3 (evidencias de rechazo o de liderazgo) para la elección de los mismos, establecidos y enumerados anteriormente en el apartado 7.1.4. Sujetos participantes. Para referirnos a los alumnos/as utilizaremos un pseudónimo con el fin de preservar su identidad, sustituyendo sus nombres reales por nombres de flores, colores y pájaros.

En el *grupo A* encontramos a una alumna (verde limón) elegida como líder por el 24,24% de sus compañeros, además es también elegida afectivamente por un 21,21% y para la realización de tareas por un 18,18%. esto nos indica que es una alumna con una buena situación social dentro del grupo clase, y también nos puede estar indicando que se trata de una buena estudiante.

Por otro lado, nos encontramos con otra alumna (amarillo), que es rechazada afectivamente por el 66,67% de sus compañeros, además de ser rechazada también para la tarea por un 63,64% de los mismos. Al contrario que la anterior alumna, ésta se encuentra en una posición social bastante difícil dentro del grupo.

Otro alumno se encuentra en la misma situación que la anterior aunque con un porcentaje un 50% aproximadamente inferior al que presenta la anterior alumna, ya que es rechazado afectivamente por un 24,24% y para la tarea por un 39,39% de sus compañeros. Su situación social dentro del grupo no se puede considerar buena, pero tampoco tan mala como la de la alumna mencionada con anterioridad.

Existe otra alumna (azul) rechazada solo afectivamente en un 24,24% por el resto de sus compañeros, lo que nos puede indicar que sea una estudiante media o incluso buena, y que sea su comportamiento (o no) lo que le lleva a ser rechazada.

En el *grupo B* aparece una alumna elegida para la tarea por un 8,57% y como líder por un 27,78% de sus compañeros, lo que nos indica que sus compañeros confían en ella como representante del grupo y teniendo según esto capacidad de influencia sobre el mismo.

En el *grupo C* aparece una alumna elegida como líder por un 40% de sus compañeros, además, es elegida con el mismo porcentaje para la realización de tareas y con un porcentaje un poco menor (11,54%) afectivamente. En su misma situación se encuentra otro alumno aunque con porcentajes diferentes, ya que como líder lo elige un 23,08% de sus compañeros, para la realización de tareas un 40% y afectivamente un 11,54%. Esto nos puede mostrar que son dos alumnos con una buena posición social dentro del grupo, buenos estudiantes, buenos compañeros y con capacidad de liderar al grupo.

En el lado opuesto, por ser rechazados, nos encontramos con cuatro alumnos, uno de ellos (azul marino) rechazado afectivamente casi por un 50% de sus compañeros (48%). Este mismo sujeto recibe el mismo rechazo para realizar cualquier tipo de tarea. De los otros tres dos son rechazados solo afectivamente en un 34,62% y en un 30,77% (plata), y el último lo es en un 30,77% afectivamente y en un 34,62% para la realización de tareas. Aunque se puede considerar que no tienen un buen estatus social dentro del grupo, el primero de ellos es el que se encuentra en una situación peor con diferencia.

En el *grupo D* nos encontramos con una alumna (granate) elegida como líder por un 31,25% de sus compañeros, mismo porcentaje cuando es elegida para realizar cualquier tipo de actividad, y un poco más bajo (25%) cuando es elegida afectivamente. Se podría decir que es buena estudiante, buena compañera (o amiga) y con buena capacidad de liderazgo ante sus compañeros de clase.

En este mismo grupo aparece una alumna cuya posición social dentro del grupo se puede considerar no muy buena, ya que es rechazada por casi un 50% de sus compañeros (43,75%) y otra alumna que siendo rechazada afectivamente por un 31,25% de sus compañeros es aceptada por casi el 50% de los mismos (43,75%) para realizar tareas. Este puede ser un indicador de que es buena estudiante pero sus relaciones personales no van muy bien dentro del grupo clase.

En el *grupo E* aparece un alumno elegido afectivamente y para la realización de tareas por el 32% de sus compañeros, también es elegido como líder por un 16%. Otra compañera, aparece elegida afectivamente por el 24% de sus compañeros, para realizar cualquier tipo de tarea por un 32% y como líder por un 8%. Se puede decir que ambos

gozan de buenas relaciones dentro del grupo clase. Sin embargo, aparece una alumna (negro) rechazada afectivamente por un 36% de sus compañeros y para realizar tareas por un 48%, haciendo eso pensar que no es buena en los estudios y que su situación dentro del grupo clase no es muy positiva.

En el *grupo F* nos encontramos a una alumna (púrpura) elegida por un 24% de sus compañeros como líder, para realizar tareas por un 20% y afectivamente por un 11,54% lo que hace pensar que se encuentra en una posición social cómoda dentro del grupo. Sin embargo existe en este mismo grupo un alumno (verde mar) rechazado afectivamente por un 28% de sus compañeros por lo que la situación de éste no sería tan cómoda.

En el *grupo G* destacamos sólo a un alumno (añil) que es rechazado afectivamente por un 32% de sus compañeros y para la realización de tareas por un 24%.

En el *grupo H* también destacamos tan solo a un alumno pero de forma positiva, ya que es elegido como líder por un 42,31% de sus compañeros, para la realización de tareas por un 23,08% y afectivamente por un 15,38% lo que lo colocaría con un estatus privilegiado dentro de su grupo de iguales.

En el *grupo I* nos encontramos con tres alumnos (burdeos, violeta y marrón) rechazados afectivamente y dos de ellos también para la realización de tareas. El primero con un rechazo afectivo del 46,15% y para la tarea del 53,85%, el segundo con un rechazo afectivo del 34,62% y para la tarea del 53,85% y el tercer y último con un rechazo afectivo del 26,92%. Se puede decir que aunque los tres no se encuentran en una situación muy positiva en relación a sus compañeros de clase, los dos primeros serían los más perjudicados, pudiendo reflejar sus porcentajes que no son muy buenos estudiantes.

Por último, en el *grupo J* nos encontramos a un alumno elegido por el 26,92% de sus compañeros como líder, por el 15,38% afectivamente y por el 19,23% para la realización de tareas. En el otro extremo nos encontramos a una alumna y un alumno rechazados, la primera solo afectivamente por un 30,77% y el segundo (celeste)

afectivamente por un 26,92% y para la tarea por un 38,46%, indicándonos esto nuevamente que puede tratarse de un no muy buen estudiante.

Teniendo en cuenta estos datos seleccionamos a los alumnos que serían, en un principio, objeto de entrevista, quedando el número de alumnos a entrevistar en 27, distribuidos según los cursos y criterios de selección a los que pertenecían en la tabla 8.3.

Hecha ya una primera selección, se procedió a hacer una segunda, siguiendo el primero de los criterios establecidos para la selección de unidades (facilidad de acceso). De este modo en el grupo A se eliminó uno de los sujetos y se añadieron dos nuevos uno (rosa) aunque su porcentaje de rechazo se encontraba por debajo del 25% (21,21% para la tarea y 12,12% afectivamente) y otro (rojo) por informaciones recibidas a través de diferentes fuentes. El grupo B quedó como estaba y en el C se eliminaron cuatro y se añadió uno (oro) aunque su porcentaje de rechazo afectivo no era muy alto (15,38%). En el D, también por accesibilidad, nos quedamos con solo una unidad. En el grupo E se eliminaron dos unidades y se añadió una nueva (bronce) que solo aparecía rechazada para la tarea en un 36% pero que por otras informaciones y por accesibilidad nos interesó. El grupo F quedó igual y al G se le añadió una unidad (rosa fucsia) por liderazgo aunque su porcentaje de elecciones no era muy alto se creyó positivo incluirla.. En el grupo H nos quedamos sin unidades y en el I y en el J se añadieron dos a cada grupo, en el I una por liderazgo (rosa palo) aunque su porcentaje no era muy alto (15,38%) y otra (gris) por rechazo tanto afectivo como en la tarea (19,23 y 26,92% respectivamente); en el J dos por rechazo afectivo ambos con un 23,08%, uno de ellos (naranja) siendo también rechazado para la tarea en el mismo porcentaje.

En total seleccionamos a 24 sujetos para entrevistar. Podemos verlo con más claridad en la tabla 8.4.

Una vez seleccionados los sujetos se les realizó una entrevista para recabar más información relativa al tema que nos ocupa. Las entrevistas se analizaron mediante el establecimiento de un sistema de categorías que se recogió con anterioridad en la figura 7.10.

GRUPO	NÚMERO DE ALUMNOS ELEGIDOS		
	POR RECHAZO	POR LIDERAZGO	TOTAL POR GRUPO
A-1° Primaria	3	1	4
B-2° Primaria	0	1	1
C-3° Primaria	4	2	6
D-4° Primaria	2	1	3
E-5° Primaria	1	2	3
F-6° Primaria	1	1	2
G-1° ESO	1	0	1
H-2° ESO	0	1	1
I-3° ESO	3	0	3
J-4° ESO	2	1	3
	TOTAL RECHAZO 17	TOTAL LIDERAZGO 10	TOTAL GRUPO 27

Tabla 8.3.: Selección de alumnos participantes según resultados de los sociogramas y los criterios 2 y 3 de selección de sujetos participantes (punto 7.1.4.).

GRUPO	NÚMERO DE ALUMNOS ELEGIDOS		
	POR RECHAZO	POR LIDERAZGO	TOTAL POR GRUPO
A	4	1	5
B	0	1	1
C	3	0	3
D	0	1	1
E	2	0	2
F	1	1	2
G	1	1	2
H	0	0	0
I	4	1	5
J	2	1	3
	TOTAL RECHAZO 17	TOTAL LIDERAZGO 7	TOTAL 24

Tabla 8.4.: Selección de alumnos participantes según resultados de los sociogramas y criterios 1, 2 y 3 de selección de sujetos participantes (punto 7.1.4.).

Localización de casos

Al realizar el análisis de las entrevistas nos encontramos que 5 de los alumnos seleccionados son mencionados directamente como víctimas y dos como agresores por alguno de los entrevistados. Podemos verlo en el apéndice 3, en la parte que corresponde a la categoría “Otros afectados”.

“... querías decirme quienes son los que se meten y con quién se meten?”

-Con X, Rosa, Azul, que siempre están ..., y diciéndole ... - Con Rojo. -Con Amarillo ya menos.”
(Entrevista Verde Limón)

“-Vale, y en la clase entonces el único caso así como el que podríamos decir que más se meten se puede decir que sería Gris, o ¿o existe algún otro caso más?”

-Gris, Violeta, pero ...” (Entrevista Burdeos)

“- Los que lo reciben son X, Amarillo, Y, yo algunas veces, pero... Z algunas veces también...”

(Entrevista Rojo)

“-Sí, al Burdeos ese cuando vino estaba todo el mundo que no, yo que sé por qué ...” (Entrevista Granate)

“- Rosa siempre está, siempre se mete con todo el mundo. Y es que no sé algunas veces cuando se mete una como es amiga de otra pues ya se meten todos para defenderla, no sé y para reírse de los otros, pero casi siempre es Rosa, Azul no sé más que no sé...” (Entrevista Rojo)

Características de los casos

De estos alumnos, cinco coinciden en ser nuevos en el centro recientemente (hace un año o dos que se incorporaron). La situación de estos alumnos en sus respectivos centros anteriores es apuntada por ellos como buena o normal.

En relación a este tema surgen comentarios de algunos alumnos entrevistados:

“-... no, yo que sé porque los nuevos cuando llegan siempre es lo mismo, porque A cuando vino a la clase el primer año tampoco, pero ya cuando lleva un tiempo... -Cuando llegan nuevos fatal y ya después se van adaptando.” (Entrevista Granate)

Esto nos puede dar pistas sobre una posible intervención en materia de prevención de situaciones de violencia escolar, en la que se haga hincapié en la acogida y posterior integración del alumnado de nuevo ingreso, sobre todo en los cursos superiores, que es donde se podría decir se aprecia con más claridad la falta de integración total de los alumnos nuevos.

El ser nuevo en el centro es una de las características a las que aluden los alumnos entrevistados para describir a las posibles víctimas de violencia escolar. Esto coincide con lo expuesto por Fernández (1999), cuando se refiere a las víctimas como alumnos que se han incorporado recientemente a una clase en algunos casos. Además, citan la timidez o el ser poco hablador, el tener intereses o gustos diferentes, tener un físico poco atractivo, la debilidad o fragilidad de carácter y el nivel de estudios.

“...no, lo que pasa que personas que a lo mejor le habla menos, sobre todo si a la mejor no son algo más tímidas y eso pues tienen tendencia a que no se le...”

... -Porque ellas eran distinta de nosotras, nos por ejemplo nos juntábamos todas nos juntábamos todos los días y eso y ellas no. Entonces con ellas tampoco...

... -Cuando llegan nuevos fatal y ya después se van adaptando...” (Entrevista Granate)

“- Más bien por el físico.” (Entrevista Rojo)

“-Violeta porque ha repetido, y a lo mejor porque tiene muchos arañazos y eso, y a lo mejor por eso la gente se cree que tiene algo. Y Gris porque es más callada, es la que pone cara de buena. Porque Gris...” (Entrevista Marrón)

“-Si repitió una vez y los del curso que están encima...” (Entrevista Rosa Palo)

“-Ea, la ve más débil. Pero después ya Azul no sé...” (Entrevista Verde Limón)

“-Y con Rojo por la nariz.” (Entrevista Verde Limón)

“-L que está más... un como es nuevo pues...” (Entrevista Oro)

“-Porque son cortados o tienen una forma diferente de relacionarse o tienen diferentes gustos. No tienen las mismas aficiones.” (Entrevista Verde)

“... De hecho creo y me voy dando cuenta que la van tomando más que nada con los nuevos, los que van viniendo nuevos que no es sólo conmigo.” (Entrevista Amarillo)

“-Porque ellos saltan algunas veces por ejemplo, les dicen la nota y ellos se alegran y te preguntan a ti, y a lo mejor tú has suspendido y empiezan a contárselo a la gente y empiezan a reírse.” (Entrevista Celeste)

Algunas de estas características mencionadas por los compañeros aparecen también reflejadas de alguna manera en las descripciones que los tutores/profesores aportan sobre los alumnos que posteriormente han sido señalados como víctimas (ver apéndice 1):

“Físico normal aunque no atractivo”, “...muy desaliñado...”, “...aspecto desaliñado...”, “No quiere estudiar...”, “...le cuesta trabajo relacionarse con sus compañeros... Tímida...”, “Tímido, inseguro y flojo”, “... huraño y algo agresivo. Es de constitución frágil...”, “Con sentido del ridículo...”, “...es insegura...” (Fichas descriptivas)

Estas características coinciden con las expuestas por algunos autores como Olweus (1993) que habla de las víctimas como socialmente aisladas y físicamente más débiles, Fernández (1999) que caracteriza a las víctimas como con baja popularidad y con el rechazo de los compañeros, Cerezo (2001, 2007) que se refiere a las víctimas como físicamente débiles, tímidas, introvertidas...

Si nos fijamos en los alumnos apuntados como responsables de los actos hacia las víctimas, sus compañeros coinciden en decir que son rencorosos, envidiosos, se creen superiores o mejores que los demás, tienen problemas, son irrespetuosos. Estas características se pueden apuntar también como las causas que les llevan a realizar actos de violencia contra sus compañeros: el rencor, la envidia, la necesidad de sentirse superiores, la necesidad de atención. De este, también coinciden las características de los agresores con las expuestas por autores como Olweus (1993) que habla de la necesidad de sentirse fuertes de los agresores, Garaigordobil y Oñederra (2010) que hablan de sentimientos de ira y hostilidad en el agresor.

Al igual que con las víctimas, también en las descripciones hechas de estos alumnos por los tutores/profesores aparecen algunas de estas características.

Sentimientos de los afectados

En cuanto a sentimientos se refiere, todos los entrevistados coinciden en apuntar que los afectados se sienten mal. Esta opinión se la forman, si no se han visto implicados directamente, o bien porque lo notan en las reacciones de las víctimas (tristeza, llanto...), o bien porque son capaces de ponerse en lugar del otro y pensar cómo se sentirían si a ellos les estuviera pasando.

“... Y, ¿cómo crees tú que se puede sentir el niño con el que se meten continuamente?”

- Pues mal.” (Entrevista Verde Limón)

“...muestra poco respeto...”, “... Es algo entrometida...”, “Se mete con algunas de sus compañeras...”, “...Necesidad de llamar la atención.”, “Se ríe con frecuencia de sus compañeros para subir su ego.”, “...baja autoestima.” (Fichas descriptivas)

Actuaciones: acciones y reacciones

Las *acciones* que estos alumnos realizan hacia sus compañeros son principalmente, según éstos, meterse con ellos con cualquier excusa (físico, apellido...) y aislarlos del grupo. La primera de esas acciones la ejecutan poniendo por lo general un mote o sacando algún defecto aunque éste no sea muy real, la segunda la llevan a cabo dejando al /los alumno/s fuera de los grupos cuando es necesario formarlos para alguna actividad de clase y en los juegos del recreo fundamentalmente.

El aislamiento o la discriminación del grupo se ha podido comprobar in situ en las clases de Educación Física, donde como herramienta para controlar la situación y si se observan este tipo de actitudes, no se deja a los alumnos que hagan ellos los grupos sino que los realiza la profesora, con la finalidad de que estos alumnos “rechazados” no se encuentren solos, sin grupo, discriminados y con la consiguiente sensación de malestar que se les observó en el rostro cuando esto sucedió las primeras veces.

En relación a este tema, algunos alumnos hacen alusión en las entrevistas a la acogida realizada por los compañeros a su llegada al centro, la cual consideran que unas veces era buena y otras no tanto.

“- ¿Te has sentido acogida cuando has venido a este colegio?

- Algunas veces sí y otra veces no”. (Entrevista Rojo)

“- Por ti, porque ¿tú cómo te sentiste cuando llegaste aquí?

- Al principio me acogían bien pero me fueron dando un poquillo de lado, y aparte que yo no quería nada con nadie, yo me, yo añoraba todo aquello y entonces no, me sentía triste.”

(Entrevista Amarillo)

Cuando se habla de *reacciones* ante estas situaciones, pocos hablan de que el grupo salga a defender a la víctima, más bien comentan que dentro del grupo unos se ríen, otros pasan y muy pocos son los que salen en defensa de la víctima. Esto coincide con la visión que refleja el estudio del Defensor del Pueblo (1999) en el que dos tercios de los agresores señalaban la pasividad de quienes observan lo que sucede y un cuarto afirmaban que los demás los animan. Tan solo un 7% rechazan lo que ocurre, mejorando esta situación en el informe del Defensor del Pueblo (2006) en el que un mayor porcentaje de estudiantes afirma que se implica cortando la situación cuando el agredido es un amigo.

Si nos referimos a reacciones de las víctimas, las hay de dos tipos: o se callan y hacen como que les da igual, o reaccionan con acciones similares a las recibidas y a las que hace alusión Cerezo (2007).

“A ella la molestan y cuando la sacan de quicio pues se defiende. Muchas veces salto yo también y la defiendo.

... -Unos se ríen, otros pasan.” (Entrevista Verde Limón)

“-Porque los niños... yo me estaba defendiendo con los niños y le he dicho yo cara de plátano.

Porque él me dice cara de manzana.” (Entrevista Negro)

Ante estas situaciones los alumnos proponen algunas soluciones, aunque varios coinciden en decir que se está trabajando bastante bien el tema aunque quede todavía trabajo por hacer.

“...hablar con las dos partes. ...estar más atentos a las personas a las que insultan y eso... - Ahora con el plan de la convivencia y eso pues está intentando mejorar, pero todavía se puede mejorar mucho más. ... -Yo creo que para empezar ha servido de sobra.” (Entrevista Blanco)

“-Es que lo habéis dicho todo, el respeto, que nos pongamos en el lugar del otro.” (Entrevista Verde Limón)

Síntesis de los casos analizados

A continuación, y una vez comentados los resultados generales extraídos de las entrevistas, realizaremos una descripción de cada uno de los sujetos entrevistados y señalados como víctimas o agresores directamente en las entrevistas, y teniendo en cuenta los resultados de los sociogramas, la información recogida en las entrevistas, las fichas descriptivas, las de incidentes críticos e informaciones derivadas de la observación.

Sujeto Iv: Rojo no aparece como rechazada en los sociogramas, sin embargo, y como puede constatarse a través de las entrevistas, esta alumna es blanco continuo de las burlas de alguna/s de sus compañeras de clase:

“...-Ellas dos se meten con azulina ¿no? Y...

- Con Rojo.

- ¿Ellas mismas?

- También con Rojo, yo le dije...” (Entrevista Verde Limón)

Descrita como responsable, buena estudiante, de apariencia agradable, respetuosa y educada, aunque algo ambigua quizá por mostrar un carácter poco abierto que dificulta profundizar en su conocimiento (Ficha Descriptiva Rojo), no se entiende el porqué alguna/s de sus compañeras le han puesto un mote que no se corresponde con la realidad y tienen actitudes con ella poco respetuosas. De nuevo ingreso en el centro hace un par de años, ella misma argumenta que siente cómo sus compañeros en ocasiones le hacen “el vacío”, no encontrando explicación para ello sino que al llevar más tiempo juntos se llevan mejor.

“...- No sé, que algunas veces te hacen el vacío pero...

...- Porque como se llevan mejor con los otros, con los que están de su clase que llevan más tiempo...” (Entrevista Rojo)

Como hemos dicho anteriormente, es señalada por otra/s compañeras entrevistadas, además de por algún que otro profesor, como blanco continuo de burlas de alguna/s de sus compañeras, no explicándose el motivo de dicha actitud hacia ella.

Sujeto 2v: Amarillo aparece rechazada afectivamente por un 66,67% y para realizar con ella cualquier tipo de actividad por un 63,63% de ellos. Descrita como algo extraña o difícil, ya que unas veces se muestra serena y agradable y otras desagradable por completo en la relación con sus compañeros, se lleva mal con ellos desde el primer momento en que llegó al centro, hace unos 3 ó 4 años aproximadamente, ya que no se integró en el grupo por decisión propia, y debido a su actitud sus compañeros no la aceptan. (Ficha descriptiva Amarillo)

En este caso se podría decir que ha sido la propia alumna la que ha provocado la situación, aunque con el trabajo realizado por el profesorado, esta situación va cambiando y desapareciendo poco a poco. Se la podría calificar de víctima activa o provocativa, ya que además de haber provocado la reacción adversa de sus compañeros, utiliza la forma agresiva como respuesta. Todo esto es reconocido por la alumna en la entrevista que se le ha realizado, donde muestra además un sentimiento de alivio, ya que según ella no había hablado del tema de esta forma con nadie.

“... Al principio me acogían bien pero me fueron dando un poquillo de lado, y aparte que yo no quería nada con nadie...”

“...¿cómo te sientes tú ahora?”

- Pues la verdad que un poquito rara.

- ¿Por qué?

- Pues no sé, es que no estoy acostumbrada a hablar de esto, ni a mis padres les cuento mis cosas. No estoy acostumbrada y me siento un poco rara.

- ¿Pero te sientes mal, te sientes bien?

- Me siento mejor, desahogada.” (Entrevista Amarillo)

Sujeto 3v: Burdeos es rechazado afectivamente por el 46,15% de sus compañeros y para la tarea por un 53,85% de los mismos, por lo que al ser este segundo tipo de rechazo superior, se podría pensar que no es muy buen estudiante. Descrito como entrometido y fullero en el juego, también como poco respetuoso hacia el profesorado, ya que no hace mucho caso a las indicaciones de éstos, protesta si se le

llama la atención y siempre quiere llevar razón. Inquieto, inconformista, algo cotilla, desaliñado y físicamente no atractivo, llegó nuevo hace un par de años. Según nos dice él mismo en la entrevista, unas veces se sintió acogido y otras no, comentando que es típico que te rechacen cuando llegas nuevo porque no te conocen, no saben cómo eres. Es normal, según él, que al principio exista algo de rechazo. También decía en la entrevista que lo mejor que podía hacer cuando se metían con él era ignorarlo.

“...- Es como un paso normal que al principio haya un poco de rechazo y ya después...”

“...- Me sentía mal, pero lo mejor era ignorarlas.” (Entrevista Burdeos)

Sujeto 4v: Violeta es rechazado afectivamente por un 34,62% y para realizar tareas por un 53,85%, lo que al igual que en el caso anterior nos podríamos encontrar ante un no muy buen estudiante. Descrito como respetuoso, no atiende los consejos de los profesores en relación al estudio y no es calificado de buen estudiante, sino de todo lo contrario. Poco abierto a los demás, reacciona a menudo de forma agresiva, por lo que al igual que a Amarillo, se le puede considerar víctima activa o provocativa.

En la entrevista dice no haberse sentido nunca mal en clase, y aunque reconoce que las niñas de su curso se meten con él y no se lleva bien con ellas, dice sentirse bien en el mismo. Señala a otra compañera como víctima y afirma que debe sentirse mal ante esta situación.

“...¿hay alguno con el que te llevas así regular?”

- Con las niñas.

...- porque siempre están diciendo cosas de los niños.”

“...-¿Y te has sentido a lo mejor alguna vez, te has sentido mal en la clase alguna vez?”

-No.

-¿Nunca?

-No.”

“...¿y así otro niño con el que tú creas que se meten un poco?”

-Con Gris.”(Entrevista Violeta)

Sujeto 5v: Gris aunque no fue seleccionada a través del sociograma (es rechazada afectivamente por un 19,23% y para la tarea por un 26,92% indicador de posible no buena estudiante), las observaciones realizadas principalmente en las clases

de educación Física, en las que la alumna nunca era elegida para formar parte de ningún grupo, hicieron añadirla a los candidatos a ser entrevistados. En la entrevista, señala a Violeta como víctima (provocativa) de sus compañeros, ya que según ella, él se mete con los demás y los demás se meten con él.

“...-¿Y tú crees que hay niños que se meten con otros?

- Sí.

- ¿Sí? ¿Mucho?

- Sí Violeta.”

“...- *Que él se mete y después los demás se meten con él.*” (Entrevista Gris)

Gris niega el experimentar vivencias negativas con los compañeros de clase.

“...- *Vale. ¿Tú tienes experiencias negativas con los compañeros de clase?*

- No.

- ¿No? *Todo positivo ¿no?*

- Sí.” (Entrevista Gris)

Es descrita como buena, respetuosa y amable, tímida y a la que le cuesta relacionarse con sus compañeros (Ficha descriptiva Gris), características estas últimas propias de las víctimas de violencia escolar.

Sujeto 6b: Rosa es elegida principalmente por haber sido señalada como causante de “malos tratos” hacia otra/s compañera/s de clase.

“*Con Azulina, Rosa y Azul, que siempre están...*”

...- *Ellas dos se meten con Azulina ¿no? Y...*

- *Con Rojo también.*” (Entrevista Verde Limón)

Solo es rechazada afectivamente en el sociograma por un 12,12% de sus compañeros y para realizar tareas por un 39,39%, lo que puede indicar que no se trate de una buena estudiante. Es descrita como una alumna de mal comportamiento, ya que se mete con sus compañeros, y contesta y falta el respeto a los profesores (ficha descriptiva Rosa). Este comportamiento se le atribuye a cierta necesidad de llamar la atención como sea.

Sujeto 7b: Azul es rechazada afectivamente en un 24,24% por el resto de sus compañeros, lo que nos puede indicar que al no existir rechazo para la tarea, se trate de una estudiante media o incluso buena, y que sea su comportamiento (o no) lo que le lleva a ser rechazada. Además, ha sido también señalada como la anterior alumna como causante de “malos tratos” hacia otra/s compañera/s de clase.

“Con Azulina, Rosa y Azul, que siempre están...”

...- Ellas dos se meten con Azulina ¿no? Y...

- Con Rojo también.” (Entrevista Verde Limón)

Es descrita como inteligente, poco constante y poco responsable, no atractiva, algo entrometida y poco respetuosa con sus compañeros.

Resumiendo podríamos decir que muchas de nuestras víctimas comparten la característica de haber llegado nuevas al centro hacia los 10-11 años, otras comparten la timidez o falta de recursos para relacionarse (característica típica de los casos de víctimas en las agresiones escolares) y otras comparten las dos características al mismo tiempo. A todas ellas se las ha descrito también (fichas descriptivas) como respetuosas en el trato con las personas. También existen alumnos que si bien a través de la observación podría apreciarse cierta violencia hacia ellos (agresiones verbales y algunos rechazados afectivamente por un porcentaje alto, sobre el 50% en el caso de Azul Marino y el caso de Gris comentado anteriormente), éstos no la reconocen, e incluso le quitan importancia diciendo que ellos tienen algo que ver en ello debido a su carácter:

“...o que a lo mejor haya niños que no se encuentren muy integrados dentro de su clase.

- Eso no sé, creo que no, yo no lo veo.

...-Me acogieron bien, lo que pasa es que yo estaba avergonzado y...porque no conocía a ninguno. Ya después me fui integrando.” (Entrevista Azul marino)

En cuanto a las agresoras, ambas comparten la falta de respeto hacia sus compañeras y problemas en los estudios, una de ellas por falta de constancia. Además también comparten su deseo de llamar la atención a toda costa, por lo que cabría la posibilidad de estudiar pausadamente la situación con estos dos sujetos en concreto, con el fin de encontrar la causa de sus acciones y una posible solución que las ayude a ellas

y a las alumnas afectadas por sus acciones. Se puede ver una síntesis de las características de estas víctimas y agresores en el cuadro 8.1.

RASGOS VÍCTIMAS	RASGOS AGRESORES
Nueva incorporación al centro.	Irrespetuosos en el trato.
Timidez o falta de recursos para relacionarse.	Dificultades en los estudios.
Respetuosos en el trato.	Falta de constancia.
	Deseo de llamar la atención.

Cuadro 8.1: Síntesis de características de víctimas y agresores.

8.2. LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS, LOS PROFESORES Y LOS PADRES

En este apartado hacemos una descripción de las percepciones que tienen alumnos, profesores y padres sobre la convivencia escolar y situaciones que la perturban, y una comparación entre ellas al final del mismo.

Para la descripción de las respuestas se recurre a distribuciones de frecuencias y a los porcentajes de las respuestas a las cuestiones así como a su representación gráfica mediante diagrama de barras.

8.2.1. Percepciones de alumnos sobre la convivencia en el centro

Los alumnos como sujetos partícipes de la convivencia en el centro, son conscientes de que a diario **se producen situaciones** en el centro que perturban la convivencia, siendo el 69,9% de los alumnos los que comparten esta opinión.

SE DAN SITUACIONES PERTURBADORAS	PORCENTAJE
Sí	69,9
No	30,1

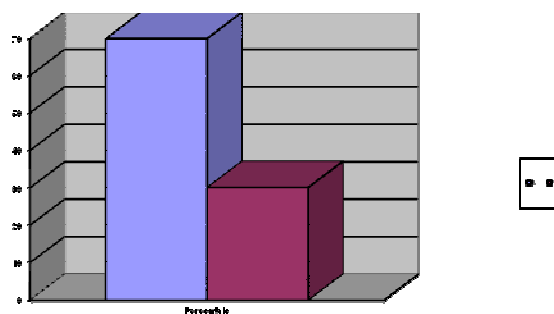


Tabla 8.5: “Aparición o no de situaciones perturbadoras”

Figura 8.1.: “Aparición o no de situaciones perturbadoras”

Entre las *acciones* que valoran que se dan en el centro, la que cuenta con un mayor porcentaje de respuesta son las agresiones verbales, coincidiendo esto con algunas de las investigaciones y estudios realizadas al respecto y, como se recoge en el estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2006). La opinión que tienen los alumnos sobre el tipo de acciones que se perciben se muestra en la tabla 8.6.

SITUACIONES	% DE ALUMNOS
Pelears	53,4
Agresiones verbales	55,2
Rumores	41,7
Aislamiento	34,5
Agresiones físicas	23,8

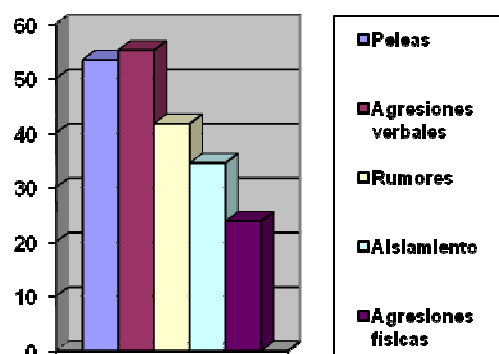


Tabla 8.6.: “Distribución de frecuencias para las distintas situaciones perturbadoras”.

Figura 8.2.: “Diagrama de barras para las distintas situaciones perturbadoras.”

Cuando se les pregunta sobre la existencia de *alumnos responsables* de estas acciones y sobre si éstas tienen *repercusión* o no, el 54,1% opina que sí existen alumnos responsables considerando el 94,8% que estas acciones no son positivas (Tablas 8.7 y 8.8 y Figuras 8.3 y 8.4) para la convivencia y el desarrollo de las actividades del centro.

EXISTEN ALUMNOS RESPONSABLES	PORCENTAJE
Sí	54,1
No	45,9

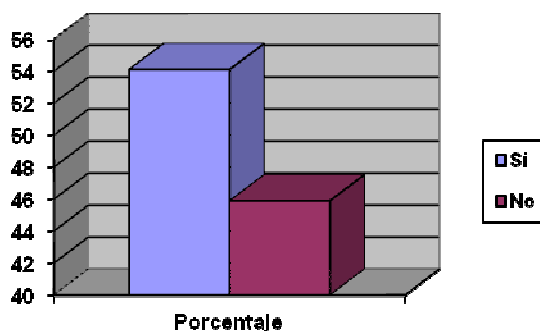


Tabla 8.7.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Responsabilidad alumnos”.

Figura 8.3.: Diagrama de barras para el rasgo “Responsabilidad alumnos”.

ACCIONES	PORCENTAJE
Positivas	5,2
Negativas	94,8

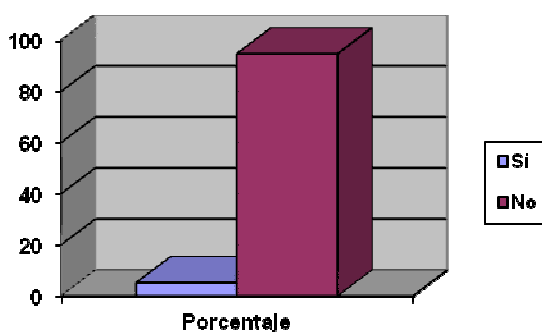


Tabla 8.8.: Distribución de frecuencias para rasgo “Tipos de acción”.

Figura 8.4.: Diagrama de barras para el el rasgo “Tipos de acción”.

Las *relaciones entre los alumnos* presentan diferentes intensidades y poco más de la mitad (un 51,4%) de los mismos considera que existe algún compañero poco relacionado, responsabilizando de esta situación un 35,4% a esos alumnos poco relacionados y un 35% a los compañeros del mismo (Tabla 8.9 y figura 8.5).

RELACIONES Y CAUSAS	PORCENTAJE
Algún compañero poco relacionado	51,4
Él mismo	35,4
Sus compañeros	35,0

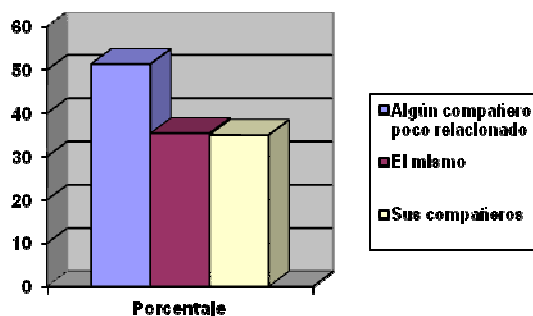


Tabla 8.9.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Relaciones y causas”

Figura 8.5.: Diagrama de barras para el rasgo “Relaciones y causas”

Los alumnos conocen perfectamente el sistema de relaciones que se establece entre ellos, y cuando se les pregunta sobre si alguien recibe determinadas acciones por parte de sus compañeros no dudan en afirmar en un 65% que reciben bromas, en un 45,3% reciben agresiones físicas, en un 39,9% afirman que son blanco de rumores, un 30% afirma que sufren aislamiento y un 22% que sufren agresiones físicas. Tan sólo un 8,1% determina que se producen otro tipo de acciones que no detallan (Tabla 8.10 y gráfico 8.).

ACCIONES RECIBIDAS	PORCENTAJE
Bromas	65,0
Agresiones físicas	22,0
Rumores	39,9
Aislamiento	30,0
Agresiones verbales	45,3
Otros	8,1

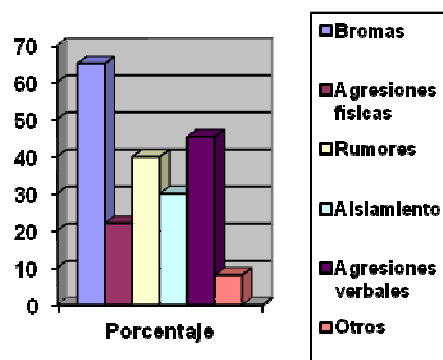


Tabla 8.10.: Distribución de frecuencias para rasgo “Acciones recibidas”.

Figura 8.6.: Diagrama de barras para el rasgo “Acciones recibidas”.

Ante el desarrollo de toda acción se produce un reacción y las reacciones que dicen mostrar los alumnos cuando se producen estas situaciones es en un 31% quedarse al margen, en un 11,7% salir en defensa de quien la provoca, En un 61,9% salir en defensa de quien la sufre y en un 10,8% otras acciones que no especifican (Tabla 8.11 y figura 8.7). Cuando se producen situaciones de esta índole, los responsables no se pueden quedar al margen, por lo que tiene que intervenir.

¿CÓMO REACCIONAS?	PORCENTAJE
Te quedas al margen	31,8
Salas en defensa de quien la provoca	11,7
Salas en defensa de quien la sufre	61,9
Otras	10,8

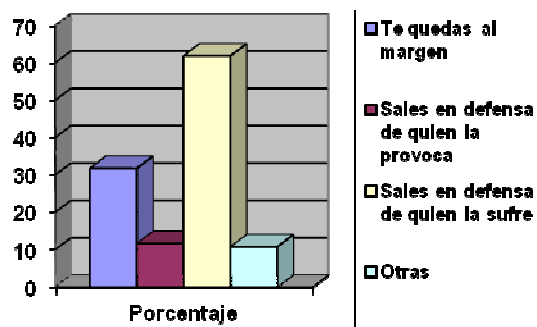


Tabla 8.11.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Reacciones alumnos”.

Figura 8.7.: Diagrama de barras para el rasgo “Reacciones alumnos”.

En cuanto a las *medidas* que suele tomar el profesorado, un 37,2% de los alumnos dicen que el profesorado corta la situación y habla con los, sólo un 8,5% de los alumnos piensa que el profesorado no sabe qué hacer ante estas situaciones y, un 57% dice que además de los anterior el profesorado también toma medidas. Lo que nos indica que el centro no está al margen de lograr una buena convivencia, involucrándose con acciones concretas a contribuir al buen clima de convivencia en el mismo (Tabla 8.12 y figura 8.8).

MEDIDAS	PORCENTAJE
Ignorar la situación	19,3
Cortar de inmediato la situación y nada más	23,8
Cortar y hablar con protagonistas	37,2
Cortar, hablar y tomar medidas	57,0
No sabe qué hacer	8,5

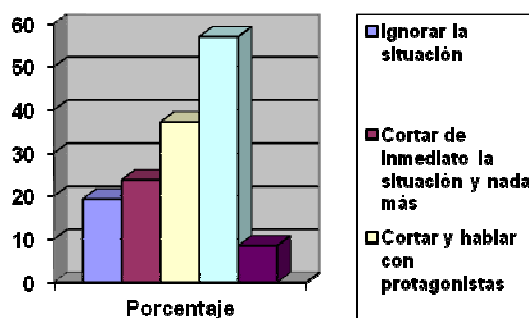


Tabla 8.12.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Medidas tomadas”.

Figura 8.8.: Diagrama de barras para el rasgo “Medidas tomadas.”

Ante las medidas tomadas por el profesorado, el alumnado tampoco queda indiferente, desatándose una variedad de reacciones por parte de los mismos. Ellos mismos piensan en 21,5% que se quedan indiferentes, en un 37,2% que acata las medidas, en un 59,2% que protestan y en un 32,3% que faltan el respeto al profesor. Sólo un 4,9% expresa una opinión diferente a las anteriores.

REACCIÓN ALUMNADO	PORCENTAJE
Se queda indiferente	21,5
Acata las medidas	37,2
Protesta	59,2
Falta el respeto al profesor	32,3
Otras	4,9

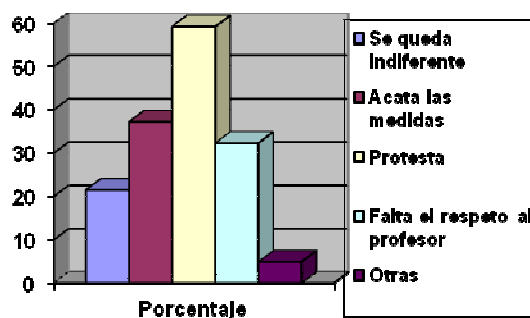


Tabla 8.13.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Reacción alumnos ante las medidas tomadas”.

Figura 8.9.: Diagrama de barras para el rasgo “Reacción alumnos ante las medidas tomadas”.

Las medidas tomadas por el profesorado forman parte de las normas de convivencia por las que se rige el centro. De esta forma, sólo un 23,4% opina que las *normas de convivencia sirven* mucho para prevenir situaciones que perturban la convivencia, un 22,5% bastante, un 35,6% algo y un 18,5% poco, lo que sería un indicativo para revisar estas normas de manera conjunta profesores y alumnos, y actuar según las conclusiones a las que se llegara con el fin de hacer esta herramienta más productiva (Tabla 8.14 y figura 8.10).

PREVIENEN	PORCENTAJE
Mucho	23,4
Bastante	22,5
Algo	35,6
Poco	18,5

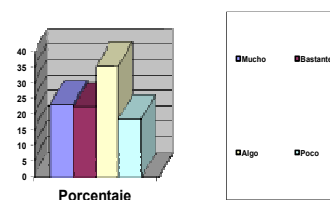


Tabla 8.14.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Prevención ofrecida por las normas de convivencia”.

Figura 8.10.: Diagrama de barras para el rasgo “Prevención ofrecida por las normas de convivencia.”

8.2.2. Percepciones del profesorado sobre la convivencia en el centro

Al igual que los alumnos, también el profesorado como parte integrante de la comunidad escolar es consciente de las relaciones que allí se establecen, no pasando desapercibidas para éstos las situaciones de conflicto. En cuanto a las percepciones que tiene el profesorado en relación a la convivencia entre los alumnos del centro, un 76,5% piensa que sí se están dando *situaciones que perturban la convivencia* en el centro, frente a un 23,5% que piensa que no se dan tales situaciones.

SITUACIONES CONFLICTIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	13	76,5
No	4	23,5
Total	17	100,0

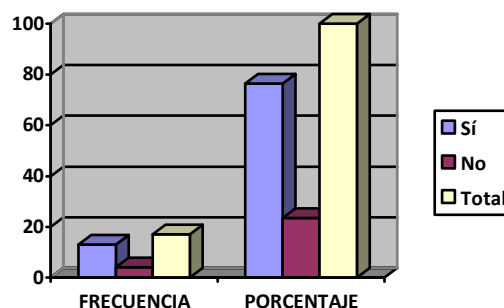


Tabla 8.15.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Existencia de situaciones conflictivas.”

Figura 8.11.: Diagrama de barras para el rasgo “Existencia de situaciones conflictivas”.

Entre las situaciones que contribuyen a perturbar la convivencia en el centro, la que con mayor *frecuencia* se aprecia, según ellos, son las agresiones verbales (64,7%), seguidas por las peleas entre los alumnos y el asilamiento (41,2% cada una). Se puede apreciar cada una de ellas en la tabla 8.16 y en la figura 8.12.

SITUACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ninguna	1	5,9
Peleas	7	41,2
Rumores	3	17,6
Agresiones físicas	3	17,6
Agresiones verbales	11	64,7
Aislamiento	7	41,2
Otros	1	5,9

Tabla 8.16.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Situaciones que perturban la convivencia”.

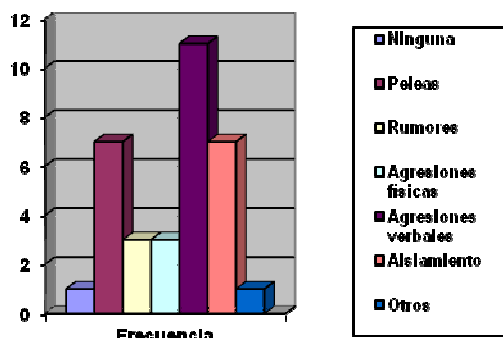


Figura 8.12.: Diagrama de barras para el rasgo “Situaciones que perturban la convivencia”.

En cualquier grupo social es sabida la presencia de la figura del *líder*, y la escuela como grupo social no escapa a dicha presencia, pudiendo aparecer incluso más de una figura líder en un mismo grupo. Según un 60% del profesorado existe más de un líder en la clase. La tabla 8.17 de distribución de frecuencias y su gráfica de barras (Fig.8.13) nos lo muestran detalladamente.

LÍDERES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	3	17,6
No	3	17,6
Existe más de uno	9	52,9

Tabla 8.17.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Existencia de líderes”.

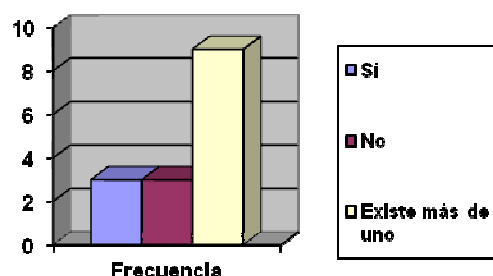


Figura 8.13.: Diagrama de barras para el rasgo “Existencia de líderes”.

En cuanto a la *consideración positiva o negativa* de esta figura, no se tiene siempre una opinión positiva, ya que el líder puede ser también un líder negativo que no ayude a establecer un clima de convivencia positivo entre los miembros del grupo. Así, se reparte al 50% la opinión entre los que dicen encontrarla positiva y aquellos que por el contrario la encuentran negativa, como muestran la tabla 8.18 y la figura 8.14.

VALORACIÓN FIGURA LÍDER	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	5	29,4
No	5	29,4
Total	10	58,8

Tabla 8.18.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Valoración figura líder”.

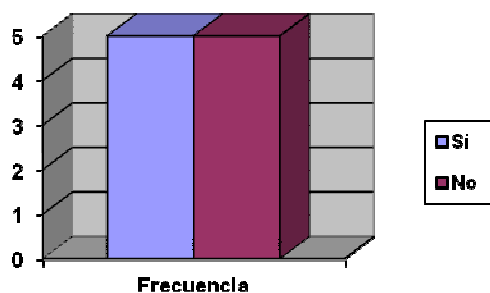


Figura 8.14.: Diagrama de barras para el rasgo “Valoración figura líder”.

En determinadas ocasiones se puede observar a algún *alumno poco integrado* en el grupo clase. Ante la pregunta de si la falta de integración se debe al propio alumno o a sus compañeros de clase, un 66,7% opina que se debe al propio alumno y un 37,5% piensa que se debe a los compañeros del mismo. Percepción que casi dobla en porcentaje a la opinión que sobre ello tenían los alumnos.

POCA INTEGRACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Él mismo	10	58,8
Sus compañeros	6	35,3

Tabla 8.19.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Poca integración”.

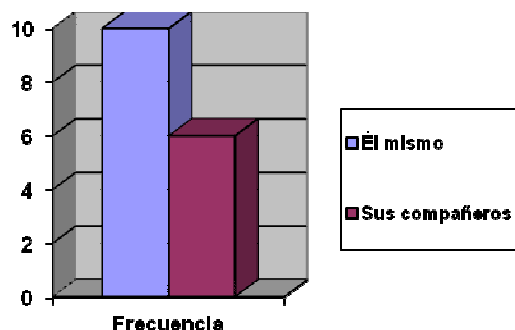


Figura 8.15.: Diagrama de barras para el rasgo “Poca integración”.

Como ya hemos venido comentando, los profesores perciben *situaciones que perturban la convivencia* entre los alumnos. De este modo, observan en un 47,1% que existen alumnos blancos de agresiones verbales y de bromas, y casi un 25% piensa que existen alumnos aislados, coincidiendo con los alumnos en la percepción y con los resultados de algunos estudios ya mencionados anteriormente. Se presentan los datos en la tabla 8.20 y en la figura 8.16.

Resultados

SITUACIONES CONFLICTIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bromas	8	47,1
Agresiones físicas	1	5,9
Rumores	2	11,8
Aislamiento	4	23,5
Agresiones verbales	8	47,1
Otros	1	5,9

Tabla 8.20.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Situaciones conflictivas”.

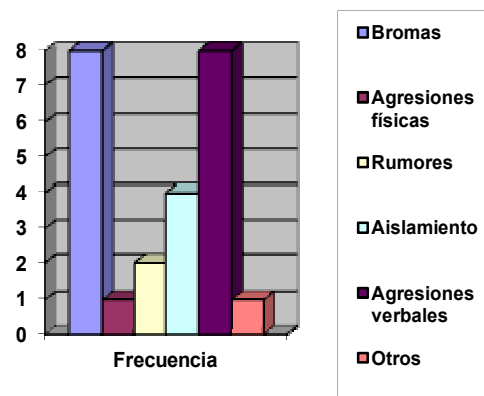


Figura 8.16.: Diagrama de barras para el rasgo “Situaciones conflictivas”.

Pero todo tiene una *causa*, y si buscamos el origen que pudieran tener estas situaciones, nos encontramos con que según un 94,1% del personal docente es social, aunque también opinan en un alto porcentaje (70,6%) que su origen también es familiar, dándole menor peso al origen escolar que es elegido por un 29,4% del profesorado, por lo que la causa mayor según ellos se encontraría fuera de la escuela.

ORIGEN CAUSAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Social	16	94,1
Familiar	12	70,6
Escolar	5	29,4

Tabla 8.21.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Origen causas”.

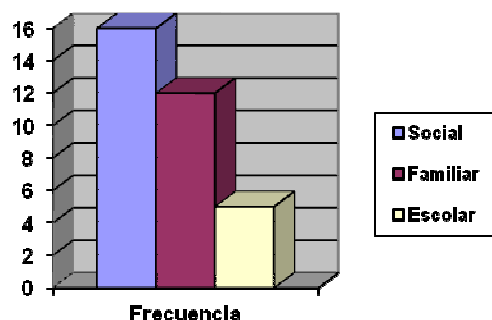


Figura 8.17.: Diagrama de barras para el rasgo “Origen causas”.

También la perturbación de la convivencia puede provocar determinadas *consecuencias* en las relaciones. Según un 76,5% del profesorado la mayor consecuencia que puede ocasionar este tipo de situaciones es la perturbación de las relaciones entre el propio alumnado. Un 58,8% piensa que se ve alterado el clima de estudio y un 41,2% piensa que se perjudica la relación profesor-alumno. . Tan sólo un

23,5% piensa que se perturban las relaciones dentro de la familia y un 29,4% que las relaciones entre familias diferentes implicadas se ven afectadas (Tabla 8.22 y figura 8.18).

Teniendo en cuenta estos resultados, se puede decir que un mal clima de convivencia perjudica la presencia de buenos resultados académicos y puede disminuir la calidad de las relaciones entre distintas familias, además de las que éstas establecen con el centro.

PERTURBACIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Clima de estudio	10	58,8
Relaciones entre alumnos	13	76,5
Relaciones alumno-profesor	7	41,2
Relaciones intrafamiliares	4	23,5
Relaciones entre familias	5	29,4

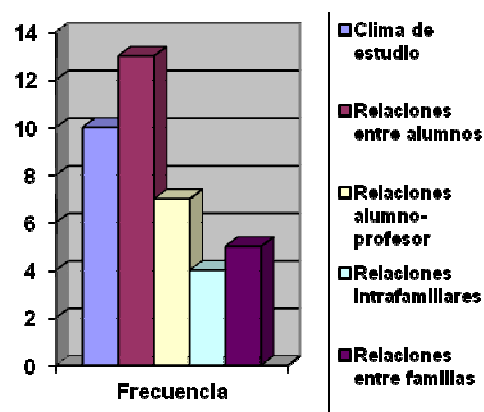


Tabla 8.22: Distribución de frecuencias para “Consecuencias”.

Figura 8.18.: Diagrama de barras para el rasgo “Consecuencias”.

Como ya hemos dicho con anterioridad, ante las situaciones que perturban la convivencia en el centro los profesores suelen tomar *medidas*, siendo las más destacadas: cortar de inmediato la situación y hablar con los protagonistas elegida por un 41,2% de los profesores y, cortar la situación, hablar con los protagonistas y tomar medidas elegida por un 64,7%. Tan sólo un 5,6% de ellos contesta que no sabe qué hacer. Los datos completos se ofrecen en la tabla 8.23 y la figura 8.19.

Resultados

MEDIDAS TOMADAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ignorar la situación	0	0
Corta de inmediato y nada más	1	5,6
Cortar y hablar con los protagonistas	7	41,2
Cortar, hablar y tomar medidas	11	64,7
No sabe qué hacer	1	5,6
Otras	1	5,6

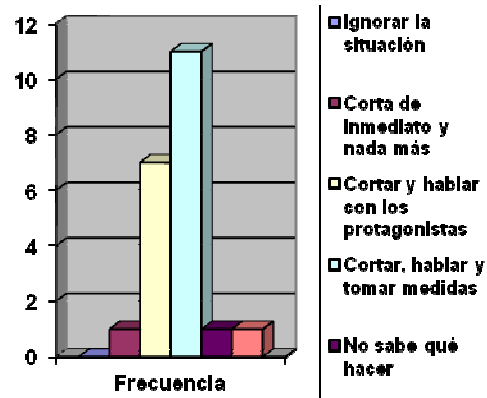


Tabla 8.23.: Distribución de frecuencias para rasgo “Medidas adoptadas”.

Figura 8.19.: Diagrama de barras para el rasgo “Medidas adoptadas”.

Observando estos datos, puede ser lógico que el 52,9% del profesorado se sienta bastante *preparado* para afrontar este tipo de situaciones, aunque un 47,1% dice estar solo algo preparado. (Tabla 8.24 y figura 8.20)

PREPARACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bastante	9	52,9
Algo	8	47,1

Tabla 8.24.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Preparación”.

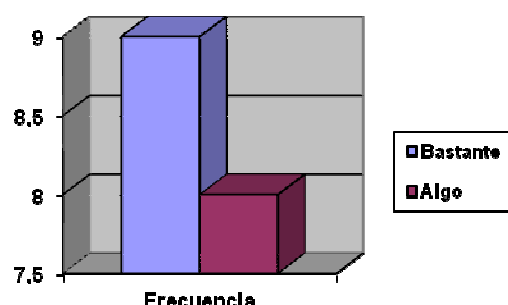


Figura 8.20.: Diagrama de barras para el rasgo “Preparación”.

Como ya hemos hecho alusión anteriormente, las normas de convivencia están al servicio de la convivencia en el centro, como se desprende de su nombre. Un 64,7% del profesorado piensa que estas normas *previenen* bastante las situaciones que perturban la convivencia, frente a un 23,5% que piensan que sólo sirven algo para prevenirlas. La distribución de frecuencias obtenidas para este rasgo y su representación gráfica mediante diagrama de barras se recogen en la tabla 8.25 y la figura 8.21 respectivamente.

NORMAS PREVIENEN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	1	5,9
Bastante	11	64,7
Algo	4	23,5
Poco	1	5,9
Total	17	100,0

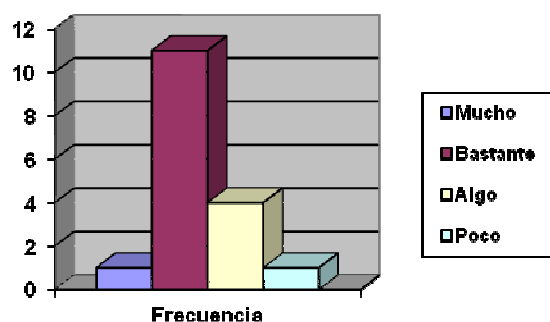


Tabla 8.25.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Normas ayudan a prevenir”.

Figura 8.21.: Diagrama de barras para el rasgo “Normas ayudan a prevenir”.

Si de *solucionar conflictos* se trata, casi un 60% del profesorado piensa que las normas de convivencia ayudan bastante a solucionar conflictos, frente casi al 30% que piensa que solo sirven algo para solucionar los conflictos.

En cuanto a la *opinión* que le merecen estas situaciones al profesorado, un 76,5% opina que le parece grave y que se deberían tomar medidas. A un 17,6% le parece que no es tan grave aunque deberían tomarse medidas correctivas y preventivas. Y sólo a un 5,9% le parece que no es tan grave y que por ahora no es preciso tomar medidas. (Tabla 8.27 y figura 8.23). Estos porcentajes reflejan el nivel de preocupación que presenta el profesorado del centro por el tema.

NORMAS SOLUCIONAN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	1	5,9
Bastante	10	58,8
Algo	5	29,4
Poco	1	5,9
Total	17	100,0

Tabla 8.26.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Normas solucionan”.

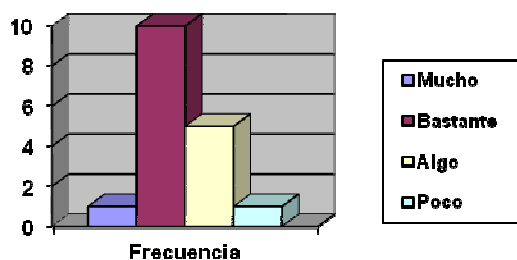


Figura 8.22.: Diagrama de barras para el rasgo “Normas solucionan”.

OPINIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Graves y medidas	13	76,5
No graves y medidas	3	17,6
No graves y no medidas	1	5,9

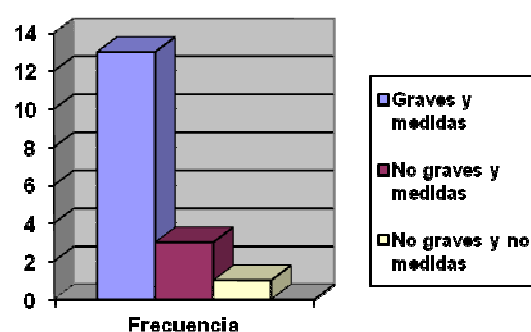


Tabla 8.27.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Opinión”.

Figura 8.23.: Diagrama de barras para el rasgo “Opinión”.

En su mayoría los profesores son bastante optimistas en relación al tema, ya que un 87,5% opina que las situaciones que perturban la convivencia se pueden prevenir, creyendo un 75% que la mejor forma de hacerlo es trabajando con toda la comunidad educativa (Tablas 8.28 y 8.29 y figuras 8.24 y 8.25).

PUEDEN PREVENIRSE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	14	87,5
No	2	11,8

Tabla 8.28.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Prevención”.

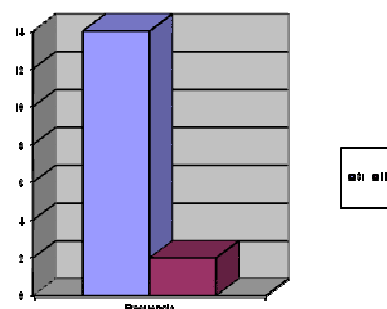


Figura 8.24.: Diagrama de barras para el rasgo “Prevención”.

INTERVENCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Intervención con padres	3	17,6
Intervención con alumnos	2	11,8
Intervención con profesores	2	11,8
Intervención comunidad educativa	12	70,6
Otros	1	5,9

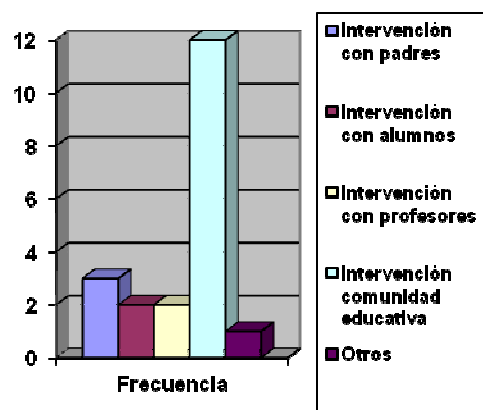


Figura 8.25.: Diagrama de barras para el rasgo “Intervención”.

Tabla 8.29.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Intervención”.

8.2.3. Percepciones de las familias sobre la convivencia en el centro

Las familias son un componente muy importante en la vida escolar ya que, junto con la escuela, se preocupa de la educación integral de los alumnos. Es por eso que consideramos muy importante conocer cuál era la opinión de las mismas sobre el clima de convivencia del centro que ellos perciben desde fuera del mismo.

Así, cuando se les pregunta si piensan que en el centro se dan *situaciones que perturban la convivencia*, el 68,75% de ellos opina que no y poco más del 30% (31,7) opina que sí (Tabla 8.30 y figura 8.26).

SE DAN SITUACIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	42	31,3
No	92	68,7
Total	134	100,0

Tabla 8.30.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Existencia situaciones perturbadoras”.

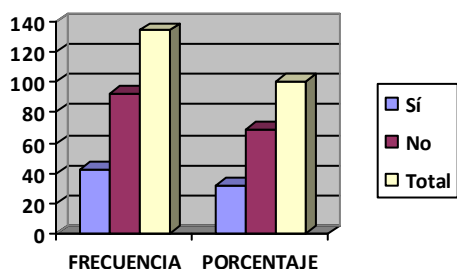


Figura 8.26.: Diagrama de barras para el rasgo “Existencia situaciones perturbadoras”.

Nos interesaba saber qué situaciones pensaban ellos que se dan en el centro escolar entre los alumnos, y aunque el porcentaje de respuesta no es muy alto comparado con el de profesores y alumnos, coinciden en colocar en primer lugar, como la situación que más se repite las agresiones verbales. Los porcentajes dedicados a las diferentes acciones propuestas en el cuestionario los podemos ver en la tabla 8.31 y en la figura 8.27.

SITUACIÓN	PORCENTAJE
Ninguna situación	17,9
Peleas:	19,4
Rumores:	14,2
Agresiones físicas:	7,5
Agresiones verbales:	22,6
Aislamiento:	16,4
Otros:	4,5

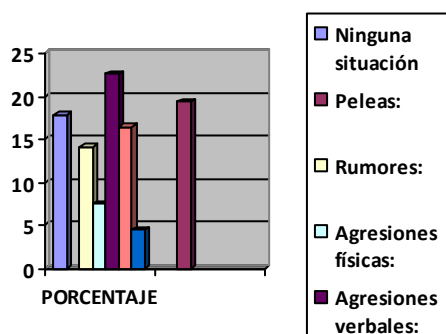


Figura 8.27.: Diagrama de barras para el rasgo “Tipo de situaciones”.

Tabla 8.31.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Tipo de situaciones”.

De estas familias, sólo un 10,7% piensan que sus hijos pueden ser *líderes* de su grupo, argumentando para ellos distintas razones, que se resumen en el cuadro 8.2.

ARGUMENTOS DE LAS FAMILIAS ANTE EL LIDERAZGO DE SUS HIJOS
Está a gusto con sus compañeros de clase.
No lo sé, pero por lo que me da a entender , no.
Se lleva bien con todos sus compañeros.
Él se va con sus amigos y ellos vienen a por él.
Se hace respetar y es tranquilo.
Se relaciona con todos.
Es amigo de todos.
Me habla bien de sus amigos.
No son provocadores.
No son provocadores.
Se ve feliz y contento.
Saluda a sus compañeros fuera del centro y juega con ellos en otros lugares donde coinciden.
Se lleva bien con sus compañeros.
Se relaciona bien con todos los niños.
Ir al colegio no es un problema.
Es adaptable, simpática, tranquila.
Se lleva muy bien con su compañeros.

Cuadro 8.2: Argumentos de las familias ante el liderazgo de sus hijos.

INTEGRADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	132	98,5
No	2	1,5
Total	134	100,0

Tabla 8.32.: Distribución de frecuencias para el rasgo "Integración".

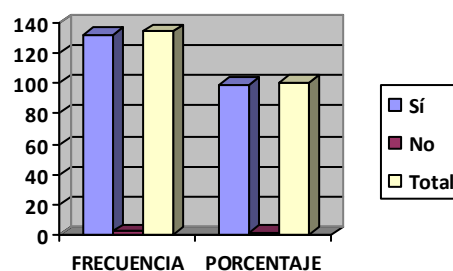


Figura 8.28.: Diagrama de barras para el rasgo "Integración".

ACEPTACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	54	41,2
Bastante	69	52,7
Algo	8	6,1
Total	131	100,0

Tabla 8.33.: Distribución de frecuencias para el rasgo "Aceptación".

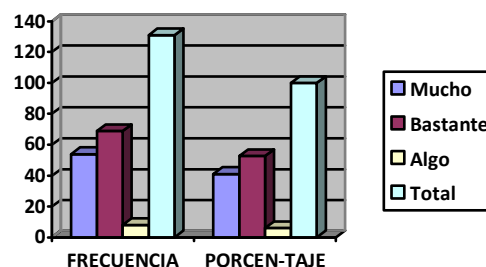


Figura 8.29.: Diagrama de barras para el rasgo "Aceptación".

Al preguntar sobre posibles *situaciones incómodas* que puedan sufrir sus hijos, destaca cómo el 32,8% de las familias piensan que sus hijos reciben a menudo bromas, aunque al 72,7% de ellos no les preocupa esta situación vivida por sus hijos, preocupándoles sólo al 27,3% de los padres.

SITUACIÓN	PORCENTAJE
Bromas	32,8
Rumores:	6,7
Agresiones físicas:	0,7
Agresiones verbales:	9
Aislamiento:	4,5
Otros:	3

Tabla 8.34.: Distribución de frecuencias para el rasgo "Situaciones".

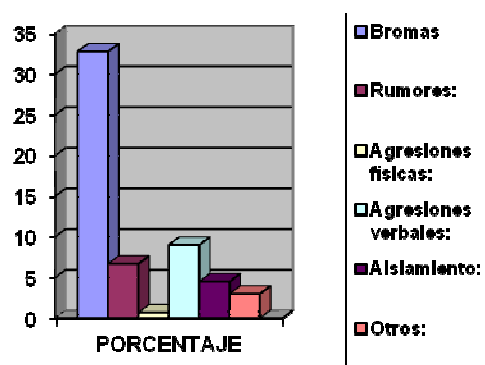


Figura 8.30.: Diagrama de barras para el rasgo "Situaciones".

PREOCUPACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	18	27,3
No	48	72,7
Total	66	100,0

Tabla 8.35.: Distribución de frecuencias para el rasgo "Preocupación".

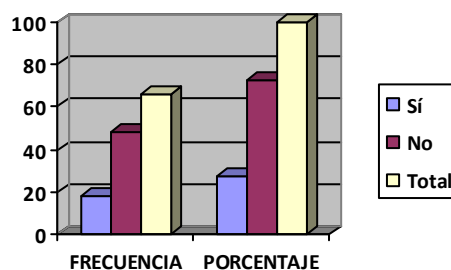


Figura 8.31.: Diagrama de barras para el rasgo "Preocupación".

Además, el 89% de ellos piensa que esas situaciones son cosas de niños, el 80,9% opina que se deben a otras situaciones (las características de la sociedad en que vivimos) y un 66,7% piensa que son inducidas por los propios padres de manera inconsciente. Tal vez esta visión de los sucesos descritos en la que los padres quitan

importancia a los hechos, pueda ser debida al nivel de implicación en el contexto en el que se producen. Al no ser testigos directos de las situaciones no son capaces, tal vez, de darle mayor importancia.

OPINIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Cosas de niños	73	89
Inducidas por padres	18	66,7
Otras	38	80,9

Tabla 8.36.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Opinión”.

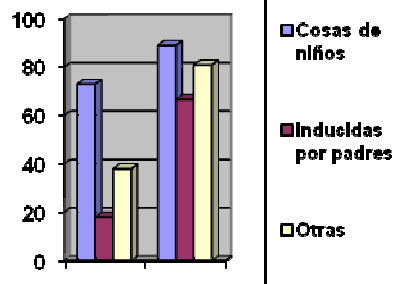


Figura 8.32.: Diagrama de barras para el rasgo “Opinión”.

Toda situación que altera la normal convivencia en un grupo tiene sus *consecuencias*, y éstas según piensan los padres en un 76,9% es que perturban las relaciones entre los alumnos. Un 60,4% piensa que perturban el clima de estudio, y menor porcentaje tienen otras opiniones. Reflejamos todo en la siguiente tabla de frecuencias (Tabla 8.37) y en su correspondiente gráfica (Fig.8.33).

CONSECUENCIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Clima de estudio	81	60,4
Relaciones entre alumnos.	103	76,9
Relaciones alumno-profesor	51	38,1
Relaciones intrafamiliares	43	32,1
Relaciones interfamiliares	39	29,3

Tabla 8.37.: Distribución de frecuencias para el rasgo “Consecuencias”.

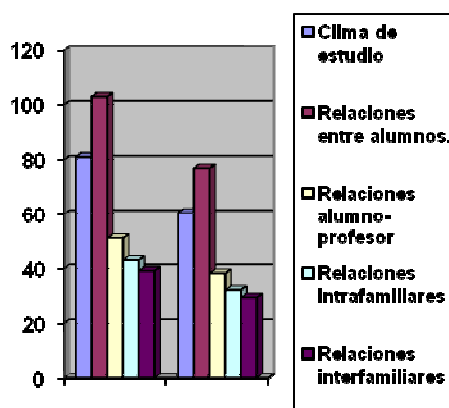


Figura 8.33.: Diagrama de barras para el rasgo “Consecuencias”.

Resultados

Las familias, al igual que el profesorado, también son bastante positivas en relación al tema, ya que un 96% piensa que estas situaciones se pueden prevenir y un 52,3% contesta que la mejor forma de hacerlo es intervenir con toda la comunidad educativa.

PREVENCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Posible	119	96,0
No posible	5	4,0
Total	124	100,0

Tabla 8.38.: Tabla de frecuencias para el rasgo “Prevención”.

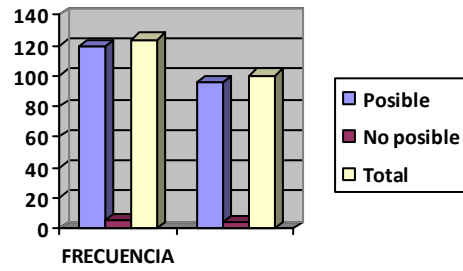


Figura 8.34.: Diagrama de barras para el rasgo “Prevención”.

8.2.4. Comparación de percepciones de alumnado, profesores y familias sobre la convivencia en el centro

En la tabla 8.39, destacamos los porcentajes más significativos de aquellas preguntas coincidentes entre los distintos sectores encuestados. En ella se aprecian las semejanzas y diferencias más significativas en las respuestas entre los tres grupos.

Podemos observar cómo la respuesta de alumnos y profesores es más aproximada que si la comparamos con la respuesta que dan los padres, que es bastante inferior. Esto puede ser debido a la implicación más directa de los dos primeros en la convivencia dentro del centro.

En cuanto a las acciones que piensan que se dan, los padres tocan todas las opciones en un porcentaje inferior al 23%. Si comparamos las respuestas dadas por profesores y alumnos coinciden bastante, con un porcentaje aproximadamente +/- 10 puntos, en destacar en primer lugar las agresiones verbales, en segundo lugar las peleas y, en tercer lugar, el aislamiento. Los alumnos destacan con un porcentaje que supera el 40% la existencia de rumores.

Si nos fijamos en la integración de los alumnos, casi el 100% de los padres (98,5%) dice que su hijo está integrado, dato curioso cuando los alumnos piensan en un 51,4% que existen alumnos poco integrados. ¿Se corresponderán estos alumnos con el 1,5% de padres que no piensan que su hijo esté integrado?

Si nos damos cuenta, alumnos y profesores coinciden en señalar a los compañeros como motivo de la falta de integración, algo que no sucede cuando nos referimos al propio alumno como causa desencadenante de la misma, en la que profesores superan casi en el 50% a la opinión que sobre el mismo tema tienen los alumnos.

Al preguntar sobre si algún alumno es blanco de determinadas actividades, los padres sólo destacan las bromas, sin embargo, alumnos y profesores coinciden en afirmar, casi un 50%, que son frecuente blanco de agresiones verbales. También

destacan las bromas, en la que hay una ligera diferencia de opinión (un 47,1% de profesores frente a un 65% de alumnos) y el aislamiento (un 23,5% de profesores y un 30% de alumnos).

Coinciden alumnos y profesores de nuevo, con una diferencia que oscila entre los 4 y 7 puntos, en la forma de afrontar este tipo de situaciones por parte del profesorado. En lo que sí difieren es en afirmar que las normas de convivencia prevengan estas situaciones, pensando gran parte del profesorado que sí previenen bastante y no teniendo tan buena opinión de ellas los alumnos.

Padres y profesores son optimistas y coinciden bastante al afirmar que estas situaciones se pueden prevenir. También el modo que eligen para trabajar esta prevención es coincidente: trabajo con toda la comunidad educativa.

Y, por último, un dato curioso en que padres y profesores coinciden en porcentaje, es cuando se habla de las consecuencias que estas situaciones conllevan, siendo el porcentaje de ambos sectores casi totalmente coincidentes.

CONTENIDO PREGUNTA	PADRES	PROFESORES	ALUMNOS
EXISTEN SITUACIONES QUE PERTURBAN LA CONVIVENCIA	31,3% SÍ	76,5% SÍ	69,9% SÍ
PELEAS	19,4%	41,2%	53,4%
RUMORES	14,2%		41,7%
A.FÍSICAS	7,5%		23,8%
A.VERBALES	22,6%	64,7%	55,2%
AISLAMIENTO	16,4%	41,2%	34,5%
EXISTEN LÍDERES	10,7% SÍ	60% SÍ	
ALUMNO INTEGRADO ÉL MISMO SUS COMPAÑEROS	98,5%	66,7% 37,5%	51,4% 35,4% 35%
BROMAS A.FÍSICAS	32,8%	47,1%	65%

RUMORES	0,7%		22%
AISLAMIENTO	6,7%		39,9%
A. VERBALES	4,5%	23,5%	30%
OTROS	9%	47,1%	45,3%
	3%		8,1%
MEDIDAS TOMADAS			
CORTAR Y HABLAR.			
CORTAR, HABLAR Y		41,2%	37,2%
TOMAR MEDIDAS.		64,7%	57%
<i>LAS NORMAS PREVIENEN</i>			
BASTANTE		64,7%	22,5%
ALGO		23,5%	35,6%
MUCHO		5,9%	23,4%
POCO		5,9%	18,5%
LAS SITUACIONES SE			
PUEDEN PREVENIR	96%	87,5%	
TRABAJAR CON LA			
COMUNIDAD EDUCATIVA	52,3%	75%	
CONSECUENCIAS			
PERTURBAN:			
CLIMA DE ESTUDIO	60,4%	58,8%	
RELACIONES ALUMNOS	76,9%	76,5%	
RELACIONES ALUM-PROF.	38,1%	41,2%	
RELACIONES INTRAFAM.	32,1%	23,5%	
RELACIONES ITERFAM.	29,3%	29,4%	

Tabla 8.39.: Tabla comparativa respuestas cuestionarios “percepciones clima convivencia escolar” alumnos, profesores y padres.

Estos datos no son comparables con los de otros estudios realizados últimamente, como el “Informe del Defensor del Pueblo” o el “Informe del Consejo Escolar de Andalucía sobre convivencia escolar”, porque en la encuesta realizada en el trabajo que se expone se pregunta a los participantes sobre percepciones u opiniones, no se les pregunta directamente si son objeto o no de estas situaciones.

Sin embargo, sí se puede decir que la percepción sobre las acciones que reciben más comúnmente las víctimas (bromas, agresiones verbales), coinciden con las recibidas por un porcentaje similar de alumnos de diversos estudios, como el “Informe del defensor del Pueblo”, el Informe del Consejo escolar de Andalucía y algunos estudios más, como por ejemplo el estudio realizado por Withney y Smith en 1993 en el que dicen que el 62% de los sujetos estudiados recibían insultos y motes.

8.3. DOCUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS USADOS ANTE LAS SITUACIONES QUE PERTURBAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CENTRO

Teniendo en cuenta los documentos que en el centro se tienen y donde se recogen las actuaciones relacionadas con la convivencia, además de la observación a lo largo del trabajo de investigación, podemos decir que no son incidencias muy graves las que ocurren en el mismo (cuadro 8.3), ya que antes de que las cosas lleguen a mayores se toman las medidas oportunas con los alumnos, involucrando a los padres cuando es necesario.

Aún así, no se pueden evitar a veces situaciones de violencia escolar o maltrato que, cuando son conocidas, se atajan de inmediato por parte del centro a través del procedimiento instaurado en el mismo para tal fin. Para ello, el centro cuenta con sus normas internas de convivencia, en las cuales queda reflejado, además de las faltas leves y graves, las medidas a tomar en cada caso (Ver anexo 11).

FALTAS MÁS HABITUALES COMETIDAS POR LOS ALUMNOS
Faltas de respeto entre alumnos/as (insultos, motes,...), de alumnos/as hacia profesor/a (interrupción de las clases, malas contestaciones...).
Aislamiento, marginación, exclusión...
Agresiones físicas y verbales entre alumnos/as.
Apatía y falta de responsabilidad.
Deterioro del material e instalaciones.

Cuadro8.3: Faltas más habituales cometidas por los alumnos.

Se puede decir que una de las principales vías para atajar los problemas en este centro es el diálogo. Cuando existe algún conflicto conocido entre dos alumnos o más,

los profesores (especialmente los tutores) además de la orientadora y la dirección, están atentos a mediar, a hacerlos reflexionar sobre la situación y sobre la mayor o menor gravedad de la misma. En caso de que la situación se considere grave (falta reiterada, agresión física...), se envía: en el primer caso y según el procedimiento un parte de incidencias a casa para dar a conocer a los padres la situación en la que se encuentra el alumno, en el segundo caso se avisa directamente a los padres informándoles del suceso y de las medidas a adoptar con el mismo. Estas medidas coinciden con “las reacciones de los centros ante las agresiones entre iguales” presentadas por el estudio del Defensor del Pueblo (2006).

Además de lo explicado anteriormente, el principal procedimiento ante posibles situaciones de violencia escolar o maltrato, es la puesta en práctica del sistema preventivo, es decir, prevenir cualquiera de estas situaciones de violencia o maltrato, actuar antes de que estas situaciones aparezcan dando a los alumnos herramientas para solucionar de manera pacífica cualquier tipo de conflicto, trabajando con ellos valores morales y cristianos, enseñándoles a ponerse en lugar del otro.

El centro también participó en el espacio ofrecido por la Junta de Andalucía “Escuela espacio de Paz” con un proyecto, con el cual quiso concienciar a los alumnos sobre la importancia de cada sujeto en la construcción de la Paz y una buena convivencia. En el proyecto se expusieron las finalidades educativas en las que se enmarcaban las actividades, los objetivos para trabajar la cultura de paz (actitudes y valores, resolución de conflictos, concienciación...) y las actividades, entre las que destacaron las que se realizaron con motivo del Día mundial de la Paz y no violencia.

El centro también llevó a cabo una acción de mejora sobre convivencia. En ella, además de hacer una reflexión sobre el estado de la convivencia en el centro, se puso en práctica un plan de actividades para dotar al alumnado de herramientas para afrontar los conflictos de manera pacífica, trabajando desde el reconocimiento de emociones hasta la propia resolución de un conflicto. En estas actividades participaron todos los alumnos del centro, desde Infantil de 3 años hasta 4º de ESO. En el cuadro 8.4 se puede ver la relación de actividades de cada etapa, los responsables de las mismas y la temporalización.

Resultados

El personal docente del centro junto con el equipo Directivo elaboró el Plan de Convivencia en Septiembre de 2007, el cual revisan cada año.

ACTIVIDAD	RESPONSABLE	TEMPORALIZACIÓN	ETAPA
Reconocimiento de emociones. Expresión y comprensión de los propios sentimientos.	TUTOR	CADA 15 DÍAS	INFANTIL
Tarjetas de caras.	TUTOR	DIARIAMENTE	INFANTIL
Potenciar la empatía.	TUTOR	CADA 15 DÍAS	INFANTIL
Rincón del diálogo y la concordia.	TUTOR	CUANDO SURJA UN CONFLICTO	INFANTIL
¿Qué me quiere decir? Leer los sentimientos.	PROFESOR E. FÍSICA	ENERO	PRIMARIA
¿Quién soy y cómo me siento?	TUTOR	FEBRERO	PRIMARIA
Resolución positiva de conflictos. Objetivo: la resolución.	TUTOR	MARZO	PRIMARIA
Negociación.	TUTOR	ABRIL	PRIMARIA
Los enemigos de la Paz.	TUTOR	MAYO	PRIMARIA
Sentirse a gusto consigo mismo. - Un regalo para ti. - Película "CARS", trabajar actitudes y sentimientos de los personajes.	TUTOR	ENERO	SECUNDARIA
Encontrar el lado más valioso para los demás en cada uno. El amigo invisible Valores positivos de los compañeros.	TUTOR	FEBRERO	SECUNDARIA
Respeto a la diversidad. Debates: - El respeto al otro. - La convivencia. -El bullying.	TUTOR	MARZO-ABRIL	SECUNDARIA
Puntos de solidaridad. Buzón de los sentimientos.	TUTOR	ENERO-MAYO	SECUNDARIA

Murales escolares. Así somos y así nos sentimos.	TUTOR	ENERO A MAYO	SECUNDARIA
--	-------	--------------	------------

Cuadro 8.4: Relación de actividades del área de mejora de convivencia de cada etapa, responsables de las mismas y temporalización.

8.4 EVALUACIÓN DE NECESIDADES EN LOS CENTROS

Analizando los datos obtenidos en los cuestionarios sobre convivencia en la escuela, a casi el 80% del profesorado no le preocupa el estado de la convivencia en el centro, a un 3% no le preocupa pero piensa que es necesario trabajar sobre ella, y al resto, aproximadamente un 20% sí que le preocupa.

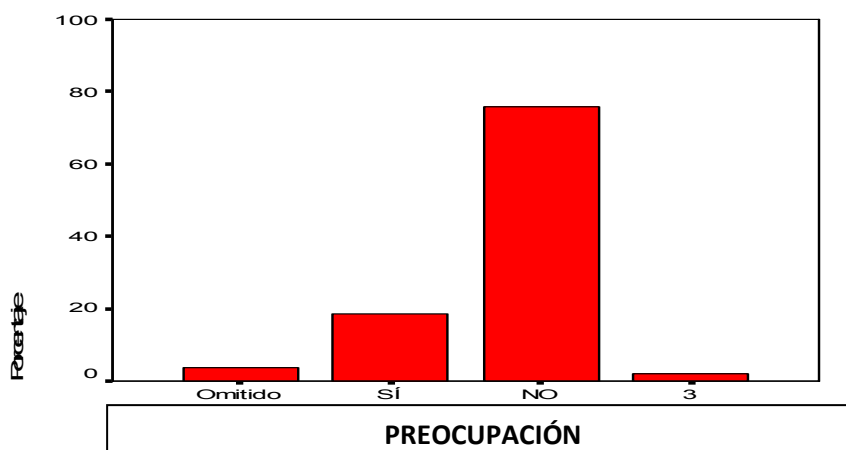


Figura 8.35.: Diagrama de barras para la variable "Preocupación".

Si comparamos las respuestas sobre situaciones relacionadas con la convivencia entre alumnos, se encuentran diferencias cuando se habla de la clase y cuando se refieren a situaciones que ocurren en el centro. Es por lo que se deduce que todas estas situaciones estarían teniendo lugar con mayor frecuencia dentro de las aulas que fuera.

A continuación vamos a analizar cada una de las variables estudiadas, comparando la frecuencia de aparición en tanto por ciento, en el centro y en el aula. Para ello nos fijaremos en las puntuaciones 3, 4 y 5 que se corresponden con una frecuencia de aparición de "muchas veces", "a menudo" y "siempre", lo que nos daría una frecuencia en la presencia de las conductas entre media-alta y alta.

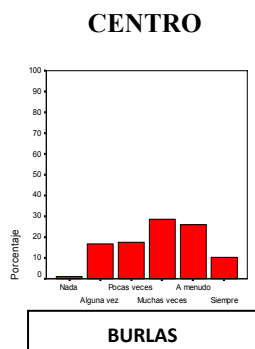


Figura 8.36.: Diagrama de barras para la variable “Burlas en el aula”.

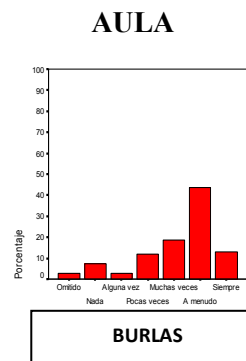


Figura 8.37.: Diagrama de barras para la variable “Burlas en el centro”.

ÍTEM	NADA	ALGUNA VEZ	POCAS VECES	MUCHAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE	X	d
Burlas								
Centro	0,9%	16,7%	17,6%	28,7%	25,95%	10,2%	2,93	1,266
Aula	7,6%	2,9%	12,4%	19%	44,8%	13,3%	3,30	1,353

Tabla 8.40: “Frecuencia de aparición en tanto por ciento, en el centro y en el aula de burlas.”

Quando se trata de burlas, la frecuencia con que se dan estas tanto en el centro como en el aula presenta una diferencia de 12, 1 puntos. Lo que nos puede indicar que se identifican mejor las burlas en un contexto pequeño como es el aula que en uno mayor como puede ser el centro.

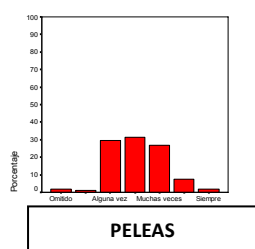


Figura 8.38.: Diagrama de barras para la variable “Peleas en el aula”.

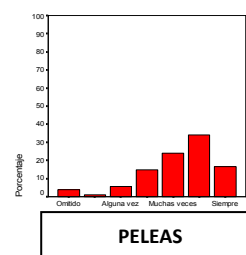


Figura 8.39.: Diagrama de barras para la variable “Peleas en el centro”.

ÍTEM	NADA	ALGUNA VEZ	POCAS VECES	MUCHAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE	X	d
Peleas								
Centro	0,9%	30,2%	32,1%	27,4%	7,5%	1,9%	2,16	1,034
Aula	1%	5,8%	15,4%	25%	35,6%	17,3%	3,40	1,170

Tabla 8.41: “Frecuencia de aparición en tanto por ciento, en el centro y en el aula de peleas.”

En cuanto a las peleas, la diferencia aumenta hasta 41,7 puntos de diferencia, siendo más frecuentes en el aula que en el centro.

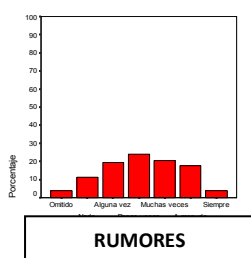


Figura 8.40.: Diagrama de barras para la variable “Rumores en el aula”.

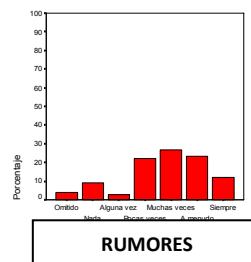


Figura 8.41.: Diagrama de barras para la variable “Rumores en el centro”.

ÍTEM	NADA	ALGUNA VEZ	POCAS VECES	MUCHAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE	X	d
Rumores								
Centro	11,5%	20,2%	25%	21,2%	18,3%	3,8%	2,26	1,379
Aula	9,6%	2,9%	23,1%	27,9%	24%	12,5%	2,91	1,401

Tabla 8.42: “Frecuencia de aparición en tanto por ciento, en el centro y en el aula de rumores.”

Si nos centramos en la difusión de rumores, la diferencia de puntos es de 21.1, prácticamente la mitad que cuando nos referíamos más arriba a las peleas.

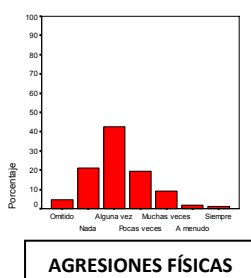


Figura 8.42.: Diagrama de barras para la variable “Agresiones físicas en el aula”.

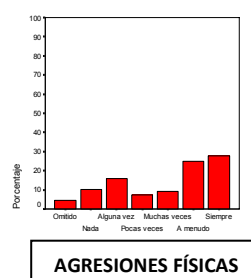


Figura 8.43.: Diagrama de barras para la variable “Agresiones físicas en el centro”.

ÍTEM	NADA	ALGUNA VEZ	POCAS VECES	MUCHAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE	X	d
A. Físicas								
Centro	22,3%	44,7%	20,4%	9,7%	1,9%	1%	1,27	1,040
Aula	10,7%	16,5%	7,8%	9,7%	26,2%	29,1%	3,12	1,773

Tabla 8.43: “Frecuencia de aparición en tanto por ciento, en el centro y en el aula de agresiones.”

Resultados

Las agresiones físicas son las que pasan más desapercibidas a nivel de centro, presentando una diferencia de 52, 5 puntos en relación a las agresiones que se advierten en el aula.



Figura 8.44.: Diagrama de barras para la variable “Agresiones verbales en el aula”.



Figura 8.45.: Diagrama de barras para la variable “Agresiones verbales en el centro”.

ÍTEM	NADA	ALGUNA VEZ	POCAS VECES	MUCHAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE	X	d
A.Verbales								
Centro	10,5%	32,4%	32,4%	16,2%	8,6%	0%	1,80	1,104
Aula	3,8%	8,7%	17,3%	26,9%	27,9%	15,4%	3,12	1,327

Tabla 8.44: “Frecuencia de aparición en tanto por ciento, en el centro y en el aula de agresiones.”

Lo mismo ocurre con las agresiones verbales, presentando la misma diferencia de puntos que las agresiones físicas.

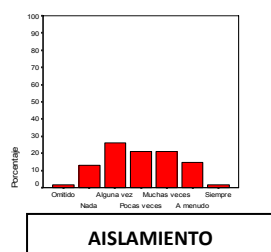


Figura 8.46.: Diagrama de barras para la variable “Aislamiento en el aula”.

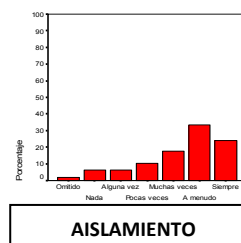


Figura 8.47.: Diagrama de barras para la variable “Aislamiento en el centro”.

En cuanto al aislamiento, la diferencia de puntos baja hasta los 37,7, no por ello siendo menos significativo que lo expuesto anteriormente.

ÍTEM	NADA	ALGUNA VEZ	POCAS VECES	MUCHAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE	X	d
Aíslan.								
Centro	13,2%	26,4%	21,7%	21,7%	15,1%	1,9%	2,05	1,341
Aula	6,6%	6,6%	10,4%	17,9%	34%	24,5%	3,40	1,465

Tabla 8.45: “Frecuencia de aparición en tanto por ciento, en el centro y en el aula de aislamiento.”

La aparición de cada una de esas acciones fuera del aula no supera el 40%, siendo la de menor aparición la agresión física (con un 12,5%) y la de mayor, superando ese 45% las burlas (65%). Dentro del aula la mayoría superan el 70%, quedándose con un 65% los rumores y las agresiones físicas. Estas diferencias podrían explicarse como se ha referido con anterioridad a que es más fácil detectar este tipo de situaciones en contextos más reducidos como el aula, pasando más desapercibidos en contextos más amplios como sería el centro escolar en su conjunto. En este aspecto, la mayor concurrencia de las acciones dentro del aula que fuera, se coincidiría con las conclusiones expuestas entre otros, por Martínez y Ubieta (2004), el Informe del defensor del Pueblo (2006) y el Informe sobre maltrato entre iguales “Bullying” en Euskadi (2004) que afirman que estas acciones se producen principalmente dentro del aula.

Tan solo las burlas son prácticamente igual de identificables en ambos contextos pudiendo ser la causa la mayor frecuencia de aparición de éstas en relación con las otras actitudes estudiadas.

Tal vez por eso, cuando se le pregunta a los profesores por la convivencia en su centro, la mayoría no muestra preocupación. El centro en su conjunto no es motivo de preocupación, pero a juzgar por los datos sí lo sería la situación dentro de las aulas.

Estos datos coincidirían con los resultados obtenidos por el Defensor del Pueblo en su informe de 1999-2006, en el que el profesorado (jefes de estudio) no presenta la violencia entre iguales como el mayor de los problemas de los centros, y sitúa en el aula la mayor frecuencia de estas conductas de violencia entre iguales.

En cuanto a actitudes del profesorado, sobre el 75% confía en la capacidad del centro para intervenir en problemas relativos a burlas, peleas, agresiones físicas y verbales y un 55/60% lo hace en relación a rumores y aislamiento social, siendo estas dos últimas donde los centros pueden encontrar más dificultades a la hora de intervenir.

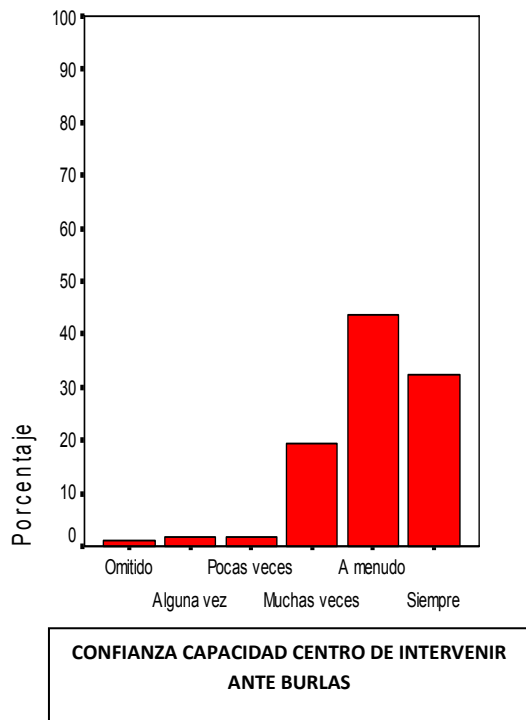


Figura 8.48.: Diagrama de barras para la variable “Confianza capacidad centro intervenir ante burlas”.

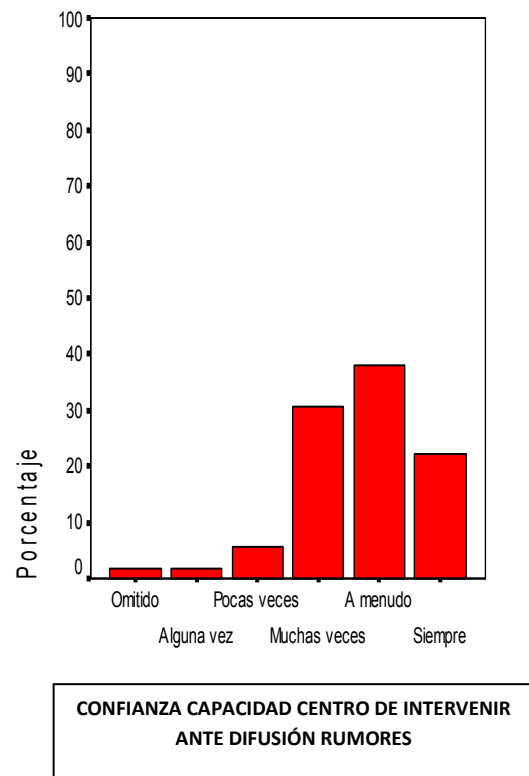


Figura 8.50.: Diagrama de barras para la variable “Confianza capacidad centro intervenir ante difusión de rumores”.

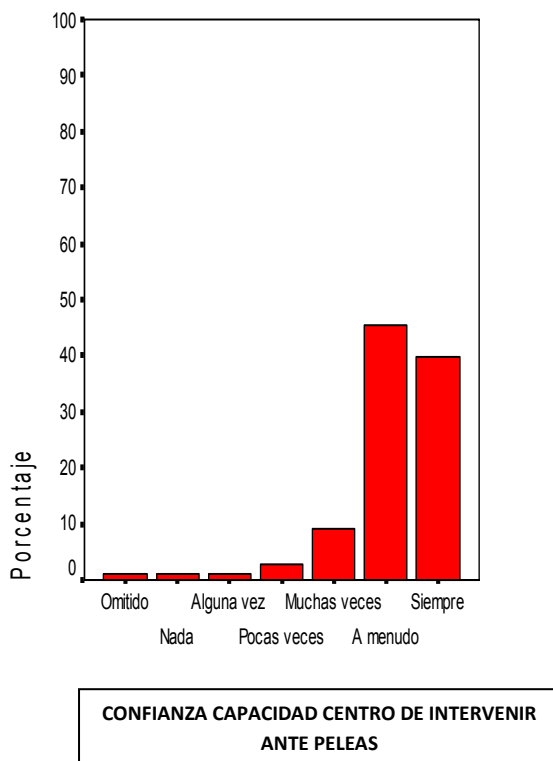


Figura 8.49.: Diagrama de barras para la variable “Confianza capacidad centro intervenir ante peleas”.

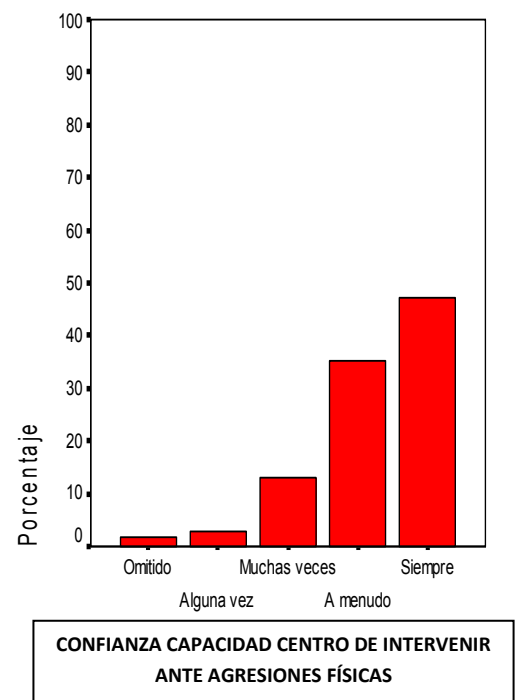


Figura 8.51.: Diagrama de barras para la variable “Confianza capacidad centro intervenir ante agresiones físicas”.

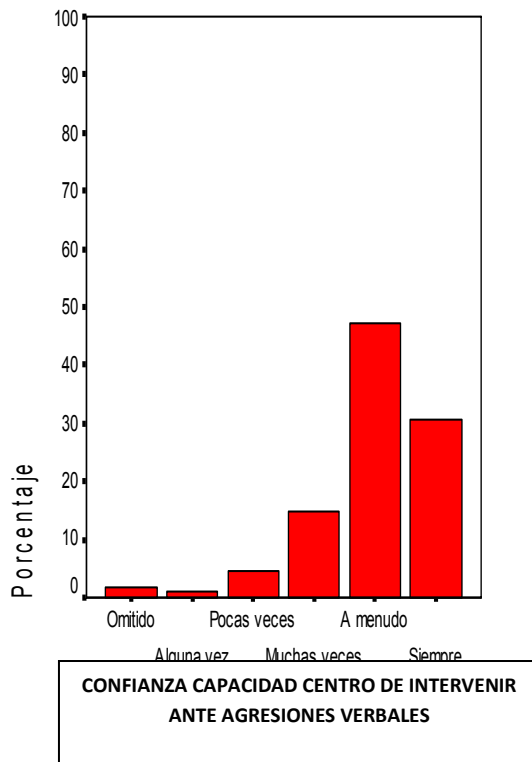


Figura 8.52.: Diagrama de barras para la variable “Confianza capacidad centro intervenir ante agresiones verbales”.

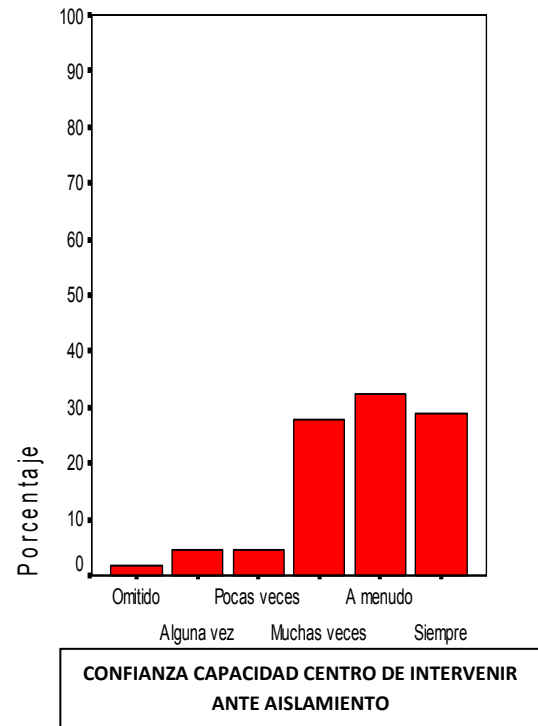
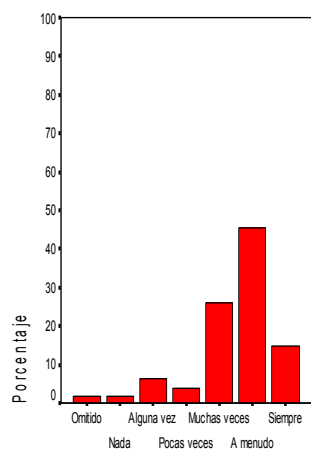


Figura 8.53.: Diagrama de barras para la variable “Confianza capacidad centro intervenir ante aislamiento”.

ÍTEM	NADA	ALGUNA VEZ	POCAS VECES	MUCHAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE	X	d
CONFIANZA CAPACIDAD CENTRO DE INTERVENIR ANTE BURLAS		1,9%	1,9%	19,6%	43,9%	32,7%	4,04	0,879
CONFIANZA CAPACIDAD CENTRO DE INTERVENIR ANTE DIFUSIÓN RUMORES		1,9%	5,7%	31,1%	38,7%	22,6%	3,75	0,937
CONFIANZA CAPACIDAD CENTRO DE INTERVENIR ANTE PELEAS	0,9%	0,9%	2,8%	9,3%	45,8%	40,2%	4,19	0,902
CONFIANZA CAPACIDAD CENTRO DE INTERVENIR ANTE AGRESIONES FÍSICAS		2,8%		13,2%	35,8%	48,1%	4,26	0,898
CONFIANZA CAPACIDAD CENTRO DE INTERVENIR ANTE AGRESIONES VERBALES		0,9%	4,7%	15,1%	48,1%	31,1%	4,04	0,861
CONFIANZA CAPACIDAD CENTRO DE INTERVENIR ANTE AISLAMIENTO		4,7%	4,7%	28,3%	33%	29,2%	3,77	1,072

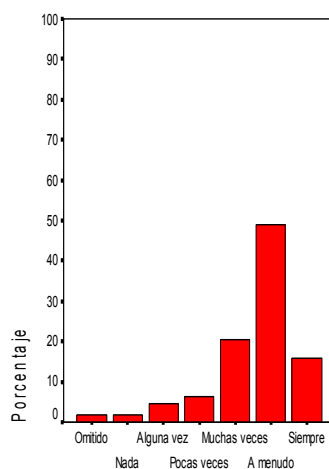
Tabla 8.46: “Frecuencia en tanto por ciento de la confianza en el centro para diversos aspectos recogidos en el cuestionario de detección de necesidades.”

Sobre un 60/65% de los profesores se confiesan capaces de identificar situaciones de maltrato, víctimas y agresores.



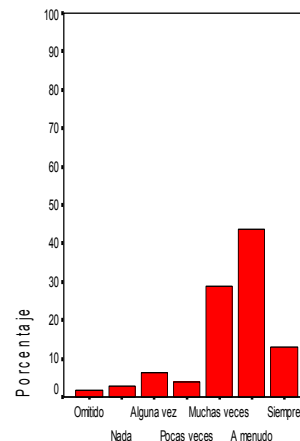
IDENTIFICACIÓN AGRESORES

Figura 8.54.: Diagrama de barras para la variable “Identificación agresores”.



IDENTIFICACIÓN CDS MALTRATO

Figura 8.55.: Diagrama de barras para la variable “Identificación cds. maltrato”.



IDENTIFICACIÓN VÍCTIMAS

Figura 8.56.: Diagrama de barras para la variable “Identificación víctimas”.

ÍTEM	NADA	ALGUNA VEZ	POCAS VECES	MUCHAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE	X	d
IDENTIFICACIÓN CDS MALTRATO	1,9%	4,7%	6,6%	20,8%	50%	16%	3,60	1,101
IDENTIFICACIÓN VÍCTIMAS	2,8%	6,6%	3,8%	29,2%	44,3	13,2	3,45	1,156
IDENTIFICACIÓN AGRESORES	1,9%	6,6%	3,8%	26,4%	46,2%	15,1%	3,54	1,123

Tabla 8.47: “Frecuencia en tanto por ciento de la capacidad de identificación de situaciones de maltrato, víctimas y agresores.”

Un 45% del profesorado encuestado aplica programas o realiza actuaciones de prevención, sobre un 65% aplica la normativa en caso de maltrato y alrededor del 65% ha puesto en práctica estrategias para favorecer la convivencia.

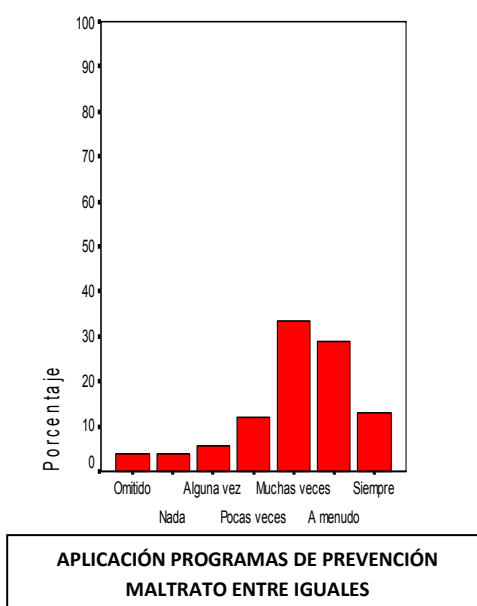


Figura 8.57.: Diagrama de barras para la variable “Aplicación programas de prevención maltrato entre iguales”.

ÍTEM	NADA	ALGUNA VEZ	POCAS VECES	MUCHAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE	X	d
APLICACIÓN PROGRAMAS DE PREVENCIÓN MALTRATO ENTRE IGUALES	3,8%	5,8%	12,5%	34,6%	29,8%	13,5%	3,21	1,228

Tabla 8.48: “Frecuencia en tanto por ciento de la aplicación de programas de prevención de maltrato por profesores.”

Estos resultados que se acaban de exponer provienen de los cuestionarios rellenos por el profesorado de 6 de los 11 centros de las Hijas de M^a Auxiliadora de la Inspectoría de Sevilla donde se recogían necesidades del profesorado relacionadas con las distintas situaciones que alteran la convivencia de un centro escolar.

A continuación exponemos los resultados del análisis de los cuestionarios sobre los elementos del Sistema Preventivo.

Al analizar los datos de la primera parte del cuestionario sobre los distintos elementos del Sistema Preventivo, obtenemos el porcentaje de elección de respuesta de los distintos ítems. De este modo, podemos observar la elección del nivel de importancia que da el profesorado a cada uno de ellos.

En las tablas podemos observar el porcentaje de elección para las distintas opciones. En los gráficos se aprecia visualmente la diferencia entre las distintas opciones de elección.

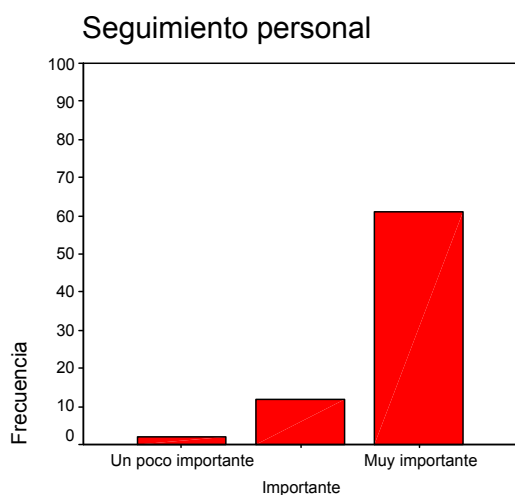
Para los ítems “Educación individualizada” y “Seguimiento personal”, las dos opciones “Importante” y “Muy importante” suman un 90,6% y un 97,3% respectivamente.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
E. Individualizada	8%	29,3%	61,3%

Tabla 8.49.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Educación individualizada”.

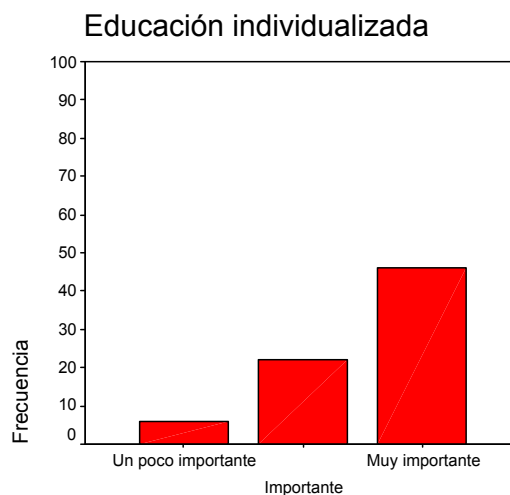
ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
Seguimiento personal	2,7%	16%	81,3%

Tabla 8.50.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Seguimiento personal”.



Seguimiento personal

Figura 8.58.: Diagrama de barra
“Educación individualizada”



Educación individualizada

Figura 8.59.: Diagrama de barra
“seguimiento personal”

Para los ítems “Presencia del educador asistente” y “La asistencia como presencia”, las dos opciones “Importante” y “Muy importante” suman un 97,3% y un 94,7% respectivamente.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
Presencia del educador asistente	2,7%	20%	77,3%

Tabla 8.51.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Presencia del educador asistente”.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
La asistencia como presencia	4%	24%	70,7%

Tabla 8.52.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “La asistencia como presencia”.

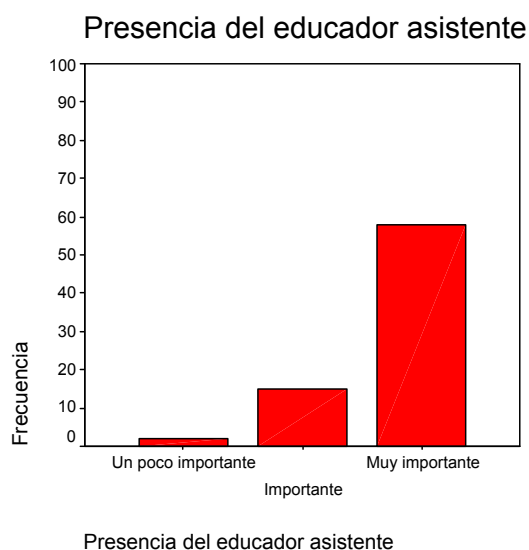


Figura 8.60.: Diagrama de barras para el ítem “Presencia del educador asistente”.

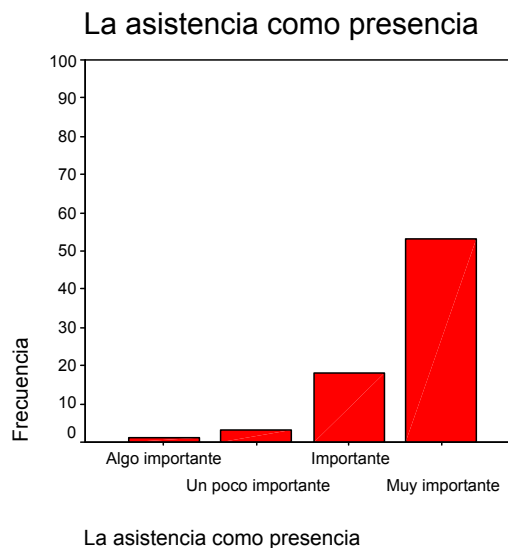


Figura 8.61.: Diagrama de barras para el ítem “La asistencia como presencia”.

Para los ítems “Ambiente educativo de familia” y “dimensión comunitaria”, las dos opciones “Importante” y “Muy importante” suman un 100% y un 86,7% respectivamente.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
Ambiente educativo de familia	0%	18,7%	81,3%

Tabla 8.53.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Ambiente educativo de familia”.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
Dimensión comunitaria	10,7%	28%	58,7%

Tabla 8.54.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Dimensión comunitaria”.

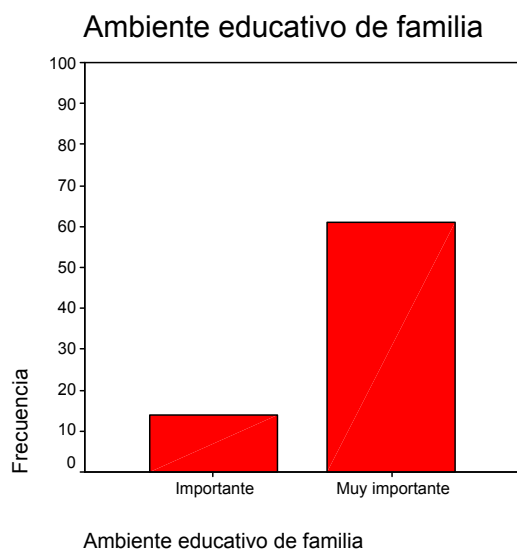


Figura 8.62.: Diagrama de barras para el ítem “Ambiente educativo de familia”.

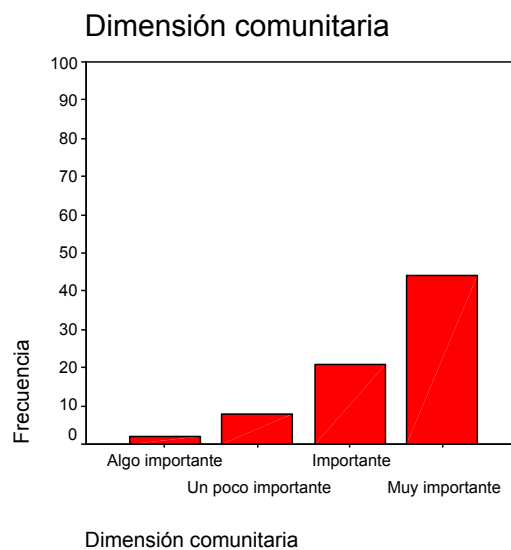


Figura 8.63.: Diagrama de barras para el ítem “Dimensión comunitaria”.

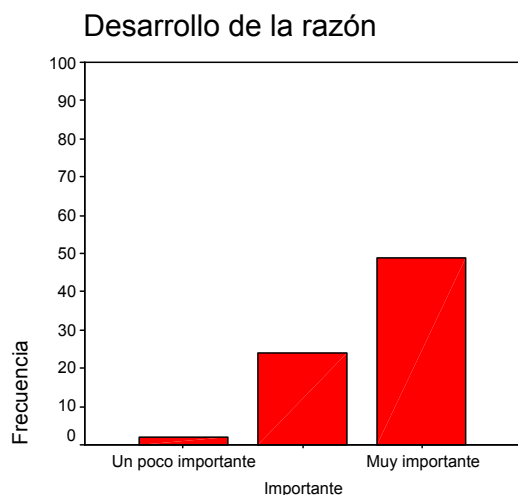
Para los ítems “Desarrollo de la razón” y “Uso de la razón”, las dos opciones “Importante” y “Muy importante” suman un 97,3% y un 96% respectivamente.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
Desarrollo de la razón	2,7%	32%	65,3%

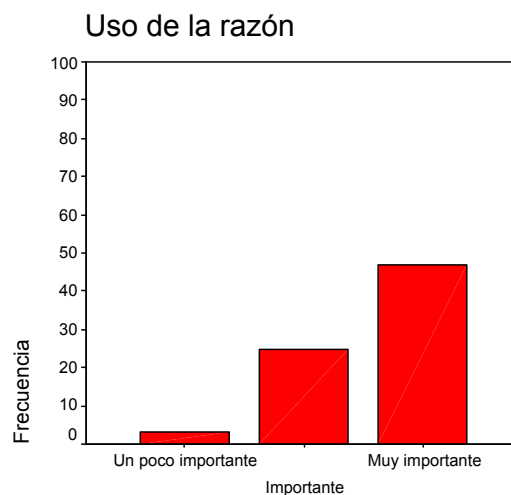
Tabla 8.55.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Desarrollo de la razón”.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
Uso de la razón	4%	33,3%	62,7%

Tabla 8.56.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Uso de la razón”.



Desarrollo de la razón



Uso de la razón

Figura 8.64.: Diagrama de barras para el ítem “Desarrollo de la razón”.

Figura 8.65.: Diagrama de barras para el ítem “Usode la razón”.

Para los ítems “Espiritualidad” y “experiencia de Dios”, las dos opciones “Importante” y “Muy importante” suman un 92% para ambos ítems.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
Espiritualidad	8%	18,7%	73,3%

Tabla 8.57.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Espiritualidad”.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
Experiencia de Dios	5,3%	22,7%	69,3%

Tabla 8.58.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Experiencia de Dios”.

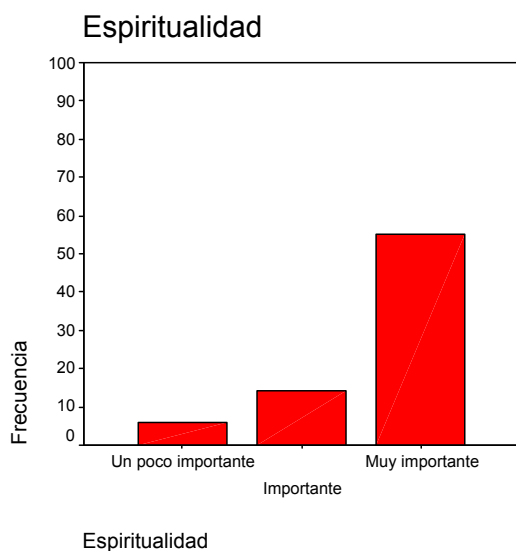


Figura 8.66.: Diagrama de barras para el ítem “Espiritualidad”.



Figura 8.67.: Diagrama de barras para el ítem “Experiencia de Dios”.

Para los ítems “Amor desinteresado” y “Pedagogía del cariño”, las dos opciones “Importante” y “Muy importante” suman un 94,7% y un 93,3% respectivamente.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
Amor desinteresado	5,3%	26,7%	68%

Tabla 8.59.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Amor desinteresado”.

ÍTEM	RESPUESTA		
	Un poco importante	Importante	Muy importante
Pedagogía del cariño	4%	13,3%	80%

Tabla 8.60.: Tabla de frecuencia en tanto por ciento para el ítem “Pedagogía del cariño”.

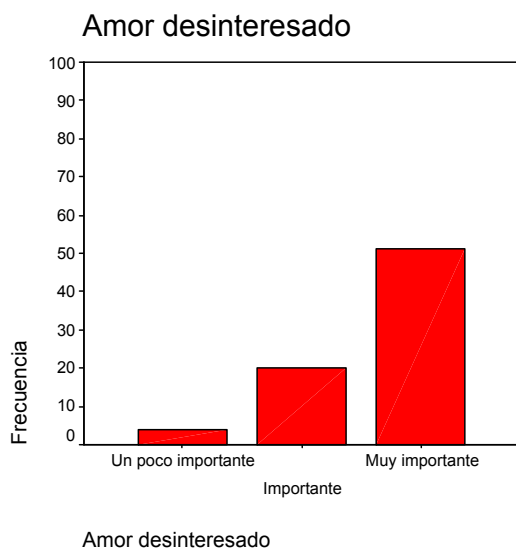


Figura 8.68.: Diagrama de barras para el ítem “Amor desinteresado”.

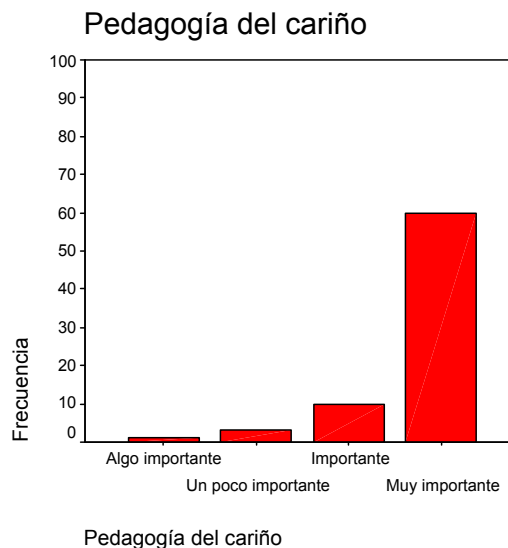


Figura 8.69.: Diagrama de barras para el ítem “Pedagogía del cariño”.

Podemos decir, una vez analizadas las tablas, que todos los ítems excepto la “Dimensión comunitaria” superan un porcentaje de elección, entre las opciones “Importante” y “Muy importante”, del 90%. Aunque esta dimensión alcanza un 86,7% muy cercana también al 90%. Esto denota que el profesorado considera como importantes o muy importantes todas las dimensiones del Sistema Preventivo.

Si tomamos como referencia la media de cada ítem según el orden de aparición en la segunda parte del cuestionario, obtenemos una escala de valoración de los mismos según la utilidad que el profesorado estima tienen a la hora de realizar un programa de intervención. La tabla con las medias y esa escala se muestran en las tablas 8.61 y 8.62.

La media se ha realizado anotando el orden dado por cada participante a los distintos ítems y dando 5, 4, 3, 2 y 1 puntos según 1º, 2º, 3º, 4º o 5º lugar asignado respectivamente. De este modo, los ítems valorados como más importantes a la hora de incluirlos en un programa de prevención son la educación individualizada-seguimiento personal, la pedagogía del cariño-el amor desinteresado, y el ambiente educativo de familia-dimensión comunitaria.

ELEMENTOS DEL SISTEMA PREVENTIVO	MEDIA
Educación individualizada	4,05
Presencia del educador asistente	3,11
Ambiente educativo de familia	3,82
Desarrollo de la razón	2,73
Espiritualidad	2,42
Amor desinteresado	3,70
Seguimiento personal	3,40
Asistencia como presencia	2,71
Dimensión comunitaria	3,71
Uso de la razón	2,42
Experiencia de Dios	2,50
Pedagogía del cariño	3,44

Tabla 8.61.: "Media de valoración otorgada por el profesorado a cada ítem del cuestionario sobre los elementos del sistema preventivo."

ELEMENTO	ORDEN DE PREFERENCIA
Educación individualizada	1º
Ambiente educativo de familia	2º
Dimensión comunitaria	3º
Amor desinteresado	4º
Pedagogía del cariño	5º
Seguimiento personal	6º
Presencia del educador asistente	7º
Desarrollo de la razón	8º
Asistencia como presencia	9º
Experiencia de Dios	10º
Uso de la razón	11º
Espiritualidad	11º

Tabla 8.62.: "Escala de valoración por orden de preferencia de los elementos del Sistema Preventivo."

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Las conclusiones a las que llegamos tras la realización de este estudio son varias y de diversa índole teniendo en cuenta la amplitud de contenidos del mismo.

En primer lugar, teniendo en cuenta el número de alumnos con el que se realizó el cuestionario “Mi vida en la escuela” (149), y que se han localizado de estos alumnos 13 víctimas a través de los sociogramas, 5 de ellas mencionadas directamente en las entrevistas (además de alguna otra ligera alusión a otros alumnos que no salieron como rechazados en los sociogramas), podemos decir que se acerca bastante el nivel de victimización hallado a través del cuestionario “Mi vida en la escuela (un 6,22%) con el número de víctimas encontradas a través de los sociogramas (un 8,72%). Si nos centramos en las víctimas que han sido mencionadas directamente en las entrevistas el porcentaje sería de un 3,36%. Este porcentaje se acercaría más a los resultados obtenidos en estudios como el Informe del Defensor del Pueblo (2006) o el estudio realizado en el País Vasco (Ararteko, 2006). La diferencia se podría justificar con las víctimas que, aun existiendo, no son identificadas tan claramente ni por compañeros ni por profesores.

Hemos estudiado tanto a víctimas como a agresores, por lo que podemos enumerar algunas características significativas de los mismos. Caracteriza a los alumnos víctima de este centro, sobre todo el ser nuevo en el mismo (fundamentalmente en cursos de niveles superiores), la timidez o falta de recursos para relacionarse, el ser respetuoso en el trato y la falta de interés por los estudios. Algunas de estas características nombradas coinciden con las mismas que exponen Cerezo (2001, 2007), Fernández (1999), Olweus (1993)... como conclusión de algunos de sus estudios. Las características que presentan los alumnos agresores son el sentimiento de superioridad, la falta de respeto hacia el prójimo, la necesidad de llamar la atención y los malos resultados académicos. Estas características también son mencionadas por Cerezo (2001), Olweus (1993), Garaigordobil y Oñederra (2010)...

Centrándonos en las acciones que reciben los alumnos víctima de este centro en particular, concluimos con que son principalmente la burla, mediante motes o insultos, y el aislamiento, no dejando participar al alumno de algunas actividades del grupo, las predominantes. Coincidiendo como ya hemos mencionado en el trabajo con estudios como el realizado por el Defensor del Pueblo (2006).

Se desprende de los datos la necesidad de cuidar más el proceso de acogida y el seguimiento de los alumnos que se incorporan nuevos al centro, así como el seguimiento de los alumnos que presenten características similares a las de las víctimas descritas en el estudio, con el fin de evitarles situaciones desagradables como las que han vivido algunos de los alumnos del mismo.

Del mismo modo se plantea necesario hacer un trabajo personalizado más a fondo con los alumnos señalados como agresores, para ayudarlos a ellos y al resto de compañeros a combatir las situaciones de violencia escolar y ayudar a mejorar el clima de convivencia en el centro. Para ello, los propios alumnos han propuesto medidas como el diálogo con los implicados (algo que se viene haciendo), el trabajo con el grupo y la realización de cuestionarios entre otras. A lo que se podría añadir el trabajo específico del orientador en este tema.

Es importante resaltar el estado emocional en el que se encuentran las víctimas, descrito por algunos de los entrevistados como negativo, así como la capacidad de reconocimiento del mismo por parte de algunos de los compañeros que actúan, cuando pueden y como pueden, para mejorarlo. Este punto nos ofrece otra línea de intervención, la educación emocional, que se refiere al “proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo los dos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000) y la empatía, capacidad de ponerse en lugar del otro.

Resaltar también, la preocupación que muestra el profesorado y la dirección del centro hacia este tema, así como los propios alumnos. Esta preocupación se ve reflejada en los proyectos que en el mismo se llevan a cabo para trabajar y mejorar la convivencia, habiéndose anticipado incluso a la Administración en lo que a realización

de un Plan de Convivencia se refiere con la Acción de Mejora de Convivencia llevada cabo durante el curso 2006-07. Muchos de los puntos trabajados en esta acción coinciden bastante con lo que se desarrolla en el “Decreto por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centro educativos sostenidos con fondos públicos”.

Según la percepción del alumnado, se producen situaciones perturbadoras de la convivencia a diario. Las más comunes son las bromas, las agresiones verbales, seguidas de las peleas, los rumores y el aislamiento, dándose en menor medida las agresiones físicas. Afirman que existen alumnos poco integrados y comparten la responsabilidad entre el propio alumno y sus compañeros. Un porcentaje alto dice salir en defensa de quien sufre la acción, y también un porcentaje alto afirman que el profesorado corta la situación y toma medidas. Apuntan que aunque un porcentaje importante acata las medidas, otro porcentaje superior protesta por las mismas. En cuanto a las normas de convivencia, la opinión que el alumnado tiene de las mismas llevaría a una revisión para hacerlas más efectivas.

Más del 80% del profesorado reconoce que en el centro se dan situaciones que perturban la convivencia escolar. Las situaciones más comunes son las agresiones verbales, las peleas y el aislamiento, coincidiendo con o que los alumnos dicen sobre el tema. Más de la mitad consideran la existencia de más de un líder en el grupo clase, no siendo siempre positiva la existencia de esta figura.

El profesorado considera que existen algunos alumnos poco integrados y achacan esta situación al propio alumno más del 50%. Opinan en un tanto por ciento elevado, que las causas de estos comportamientos son en primer lugar sociales, y en segundo lugar familiares. Además, consideran que estas situaciones pueden perturbar en mayor medida las relaciones entre los propios alumnos y en menor medida el clima de estudio. Por último, la mitad del profesorado dice sentirse preparado para afrontar este tipo de situaciones y un 60% opina que las normas ayudan tanto a prevenir como a solucionar conflictos.

Un alto porcentaje de las familias piensan que no se dan situaciones que perturben la convivencia en el centro. Cuando se les pregunta sobre qué situaciones se

dan, responden las agresiones verbales, aunque el porcentaje no llega al 25%. Cuando se hace referencia directa a los hijos, señalan las bromas como la situación que más se da, no preocupándoles a casi el 75% la situación de sus hijos en el centro y quitándole importancia a este tipo de situaciones. Al igual que el profesorado, opinan que estas situaciones perturban tanto las relaciones entre alumnos como el clima de estudio.

Es importante destacar, en el estudio de las percepciones sobre la convivencia en el centro, la coincidencia de alumnos y profesores, tanto en clima de convivencia como a la hora de describir las características de los alumnos, lo que indicaría que tanto unos como otros son capaces de percibir lo mismo, tal vez con pequeños matices. Esto podría servir para trabajar conjuntamente en la prevención y corrección de situaciones de violencia escolar, pudiendo debatir entre ellos la situación de determinados sujetos, posibles soluciones, y evaluando las propuestas que se pongan en marcha.

La discrepancia de las familias vendría a decirnos que es más difícil percatarse de las situaciones de conflicto si no se está inmerso directamente en el contexto en el que se producen. De todos modos tras estas conclusiones vemos necesario el trabajo en materia de convivencia con toda la comunidad educativa y no solo con el alumnado.

En cuanto a la detección de necesidades, destacar la mayor ocurrencia de estas acciones dentro del aula. Además, a la vista de los resultados obtenidos en el apartado de aplicación de programas o acciones preventivas en relación a la convivencia, el que un 45% aproximadamente del profesorado aplique este tipo de actuaciones de prevención no es suficiente, por lo que quedaría justificada la necesidad de diseñar un programa de prevención de fácil puesta en práctica para aumentar el porcentaje de profesorado que realice actuaciones de prevención relacionadas con la convivencia entre escolares que ayuden a mejorar y, en su caso a bajar, el porcentaje de aparición de acciones que perturban el buen desarrollo de la convivencia en el centro.

El profesorado considera como importantes o muy importantes todas las dimensiones del Sistema Preventivo, aunque los ítems valorados como más importantes para incluirlos en un programa de prevención son la educación individualizada-seguimiento personal, la pedagogía del cariño-el amor desinteresado, y el ambiente educativo de familia-dimensión comunitaria.

Destacar que se han cubierto los objetivos propuestos al principio de este trabajo de investigación, analizando todas las dimensiones que fueron planteadas para los mismos como pudimos ver en la tabla 6.1.

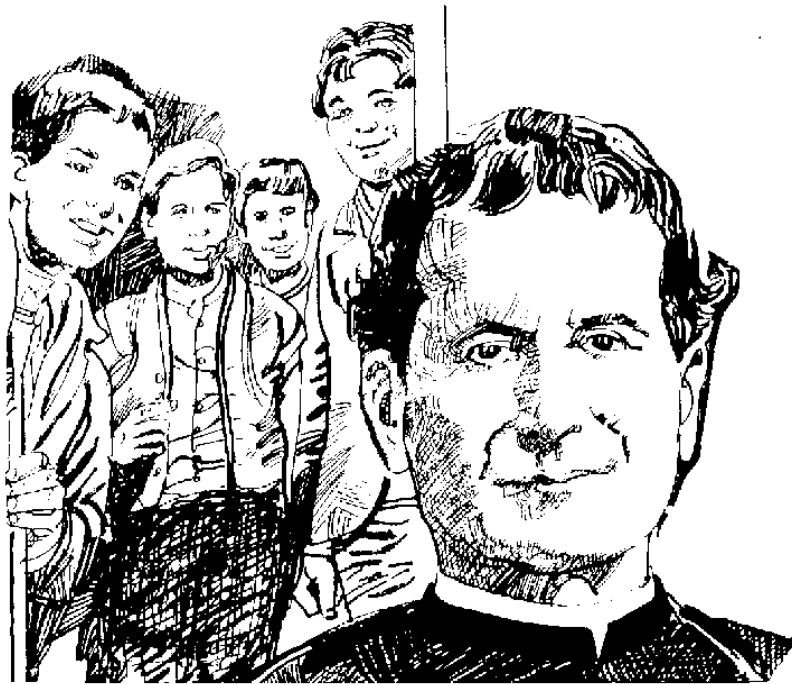
Con la realización de este trabajo se ha conseguido en primer lugar, mi desarrollo como investigadora, ya que ha sido un camino el recorrido desde que comenzara los cursos de doctorado hasta la fecha de terminación de este trabajo, del que me siento muy orgullosa.

En segundo lugar, la implicación en el mismo de toda una comunidad educativa preocupada con un tema tan vigente y de actualidad como es la violencia entre escolares. Así como parte de los centros de la Inspectoría de las Hijas de M^a Auxiliadora de Sevilla.

Para concluir, decir que tras la literatura revisada y la propia experiencia como docente, pienso que es necesaria una concienciación más profunda del profesorado y un conocimiento mayor de las características de los alumnos implicados en estas acciones, ya que a veces, el desconocimiento hace que no se actúe de la manera correcta y no se le de la importancia que estas situaciones tienen. En ocasiones, la situación llega a un punto tan extremo, que el alumno ya no puede más y reacciona de manera inadecuada ante una situación, que si tal vez se podría decir que “no es para tanto”, a él le supone “la gota que hace rebosar el vaso”, un vaso que se ha ido llenando poco a poco ante los ojos ciegos o la actitud impasible de los que le rodeaban.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudios coinciden en sus conclusiones: características de víctimas, agresores y espectadores, lugares de ocurrencia, tipos de acciones... opino que se debería dedicar más tiempo a la divulgación de estos resultados, así como de los medios para localizar posibles casos de victimización entre la comunidad escolar. De este modo, se podría trabajar sobre ellos y evitar el posible calvario que sufren algunos de nuestros alumnos ante nosotros, pero que nuestros ojos no saben o no quieren detectar porque es “un engorro”.

TERCERA PARTE:
PROPUESTA DE PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN
“PREVENIMOS CON DON BOSCO”



CAPÍTULO X

PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN “PREVENIMOS CON DON BOSCO”

Tras finalizar el estudio empírico no cesa nuestra preocupación por la convivencia escolar, sino que se puede decir que nuestro interés se incrementa a la luz de los resultados obtenidos y las conclusiones a las que hemos llegado al finalizar el mismo. Para diseñar este programa preventivo tendremos en cuenta las principales conclusiones obtenidas y que resumimos a continuación:

Las características de las posibles víctimas: ser nuevos en el centro, tímidos y mostrar poco interés por los estudios.

Las características de los agresores: sentimientos de superioridad, falta de respeto hacia el prójimo, necesidad de llamar la atención y malos resultados académicos.

Las principales acciones llevadas a cabo hacia las posibles víctimas: las burlas mediante motes o insultos y el aislamiento.

Para ello se propone cuidar el proceso de acogida de los alumnos nuevos y realizar un seguimiento de los mismos, realizar un seguimiento más exhaustivo de los alumnos que presenten características de víctimas o agresores, plantear el diálogo con los posibles agresores, así como el trabajo con el grupo donde estén ubicados.

También es importante el trabajo de educación emocional desde los primeros momentos de la escolarización para que ayuden en un futuro a prevenir situaciones que perturben la convivencia escolar junto con el trabajo de factores intrínsecos y extrínsecos que puedan favorecer este tipo de conductas.

A continuación presentamos una propuesta de programa de intervención en el que desarrollamos la finalidad y los objetivos del mismo, el desarrollo del programa en sí, incluimos sesiones tipo y una propuesta de evaluación del mismo.

10.1. FINALIDAD Y OBJETIVOS

Una vez repasadas las conclusiones obtenidas en el trabajo de investigación nos planteamos cuál será la finalidad del programa que nos proponemos para intervenir en estas situaciones que alteran de alguna manera la convivencia. De este modo, la finalidad del mismo es ayudar a prevenir las situaciones que de un modo u otro pueden perturbar la convivencia en un centro.

Los objetivos que programamos para la finalidad propuesta son los siguientes:

1. Cuidar el proceso de inserción de los alumnos nuevos para evitar posibles desajustes durante el mismo.
2. Trabajar la asertividad y la empatía en los alumnos para que desde pequeños aprendan a expresar sus preferencias teniendo en cuenta a las personas que les rodean y aprendan a ponerse en el lugar del otro, evitando burlas mediante motes e insultos, aislamiento...
3. Actuar sobre los sentimientos de timidez, de superioridad, de llamar la atención... para evitar que sirvan como desencadenantes de situaciones que perturben la convivencia.
4. Potenciar valores como el respeto al otro y la responsabilidad en los estudios para evitar situaciones negativas que repercutan en las relaciones.

10.2. DISEÑO DEL PROGRAMA

Seguidamente presentamos la ficha general del programa para con posterioridad desarrollar el mismo. En ella se incluye la temática, los destinatarios, el tipo de programa, la estructura para cada una de las etapas de la enseñanza obligatoria (E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria) y para las familias, la duración, las actividades y la modalidad de aplicación

FICHA DE PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA**“PREVENIMOS CON DON BOSCO”**

TEMÁTICA: prevención de situaciones que pueden alterar la convivencia en la escuela.

DESTINATARIOS: Alumnos de Educación Infantil, Primaria y ESO, y familias.

TIPO DE PROGRAMA: educativo, de ciclo largo, abierto, preventivo y de carácter integrado y modular.

ESTRUCTURA:

- Infantil y Primaria:
 - Cuentos o historias.
 - Películas (3er ciclo de Primaria).
 - Buenos días.
 - Días especiales.
 - Panel/Buzón emociones.
- ESO:
 - Películas.
 - Buenos días.
 - Días especiales.
 - Buzón emociones.
- Familias:
 - Escuela de padres: presentación tema y materiales alumnos.

DURACIÓN: el programa tendrá una duración de un curso completo, habiéndose terminado el ciclo real cuando un niño haya realizado las actividades desde que se encuentra al inicio de la etapa de infantil hasta que termina la Educación Secundaria Obligatoria, dándole de esta forma una continuidad al mismo a lo largo de toda la escolarización de los alumnos.

ACTIVIDADES: una guía para profesores-tutores-orientador que incluye tutorías, cuentos o historias, películas, buenos días, días especiales y escuela de padres.

MODALIDAD DE APLICACIÓN: en la aplicación del programa, según las actividades, se podrán ver involucrados tanto los tutores (con las actividades de tutorías y la escuela de padres de forma específica, así como con los buenos días y las actividades de los días especiales), como cualquier profesor que imparta clases en alguno de los cursos (cuentos e historias, buenos días y las actividades de los días especiales) y el orientador (escuela de padres específicamente en ESO).

Como ya hemos dicho en la introducción, la finalidad de este programa es la prevención de situaciones que perturban la convivencia escolar. A continuación iremos desglosando la ficha técnica del programa para ir especificando cada uno de los puntos expuestos en la misma.

Temática: pretendemos prevenir haciendo uso del sistema preventivo llevado a la práctica por Don Bosco, cuyos pilares principales son la razón, la religión y el amor.

Razón reflejada en el estudio del currículum y en la responsabilidad hacia éste.

Religión basada en los valores cristianos que se pueden aplicar a comunidades tanto cristianas como no cristianas, ya que son los valores básicos en los que se puede sustentar cualquier comunidad como son el respeto, la empatía, la generosidad...

Y el *amor*, la amabilidad, básico para que prospere cualquier relación ya sea de pareja o de grupo/comunidad. Se puede ampliar información sobre el sistema preventivo en el apartado de los anexos.

Destinatarios: los destinatarios del programa serán los alumnos de Infantil, Primaria y ESO principales implicados en las relaciones escolares. Además, se implicará a las familias, primeros responsables del proceso educativo de sus hijos.

Tipo de programa:

Educativo: contiene aprendizajes para adquirir habilidades.

De ciclo largo: está diseñado para desarrollarse a lo largo de un ciclo educativo (Infantil, Primaria, ESO).

Abierto: se ofrecen sesiones tipo que ayudan al aplicador a organizar sus propias sesiones de trabajo.

Preventivo y de desarrollo: preventivo en cuanto se destina a evitar la aparición de determinadas conductas no apropiadas y de desarrollo al ser un programa educativo.

De carácter integrado: las actividades están diseñadas para desarrolladas entre las actuaciones cotidianas que se dan en el centro pudiéndolas hacer coincidir con determinados contenidos de algunas asignaturas o materias.

Modular: ya que se proponen actividades que requieren tiempos específicos para trabajarlas.

Estructura: en la siguiente tabla se muestran las actividades a realizar, los contenidos, la temporalización y el número de sesiones por etapa.

Alumnado Infantil y Primaria:

TIPO DE ACTIVIDAD	CONTENIDOS	TEMPORALIZACIÓN	Nº SESIONES
CUENTOS O HISTORIAS (1º y 2º CICLO) PELÍCULAS (3ER CICLO)	Adaptación Sentimientos Empatía Asertividad Habilidades personales Responsabilidad Respeto Generosidad Tolerancia Autoestima	1 AL MES	10
BUENOS DÍAS	Bienvenida, empatía, asertividad, solidaridad, Don Bosco (Paz), Alegría, Resolución de conflictos, Perdón, Gratitud (Maín-Madre Mazzarello), Reflexión.	DIARIAMENTE	
DÍAS ESPECIALES	Amigo invisible Día de la Paz Gratitud	1 EN CADA TRIMESTRE	3
PANEL/BUZÓN EMOCIONES	Alegría, tristeza, dolor, enfado, cólera, miedo, aburrimiento, ternura.	DIARIAMENTE	

Cuadro 10.1: Tipo de actividades, contenidos, temporalización y número de sesiones deE. Infantil y E. Primaria.

Alumnado ESO:

TIPO DE ACTIVIDAD	CONTENIDOS	TEMPORALIZACIÓN	Nº SESIONES
PELÍCULAS	Solidaridad, Paz, resolución de conflictos...	1 AL MES	10
BUENOS DÍAS	Bienvenida, empatía, asertividad, solidaridad, Don Bosco (Paz), Alegría, Resolución de conflictos, Perdón, Gratitud (Main-Madre Mazzarello), Reflexión.	DIARIAMENTE	
DÍAS ESPECIALES	Amigo invisible Día de la Paz Gratitud	1 EN CADA TRIMESTRE	3
BUZÓN EMOCIONES	Alegría, tristeza, dolor, enfado, cólera, miedo, aburrimiento, ternura.	DIARIAMENTE	

Cuadro 10.2: Tipo de actividades, contenidos, temporalización y número de sesiones de ESO

Duración:

Dado que el programa se plantea para un curso completo, y que en cada curso de cada etapa se pueden realizar actividades diferentes para trabajar la mejora de la convivencia y prevenir situaciones contrarias a la misma, se puede decir que al final de cada curso escolar se completaría un microciclo y, que al final de las tres etapas educativas obligatorias, se habría completado el ciclo completo que habría ayudado a prevenir situaciones de conflicto en las relaciones entre iguales.

Actividades y metodología:

Las actividades a realizar (cuentos o historias, películas, buenos días, días especiales y escuela de padres) y la metodología a seguir en la aplicación de las mismas se recogerían en una guía para profesores-tutores-orientador.

A continuación pasaremos a describir la metodología de cada una de las actividades de un modo general:

Cuentos o historias: una vez al mes, y en la hora en que el profesor estime más oportuno, debido a la falta de una hora lectiva de tutoría en Educación Primaria, el profesorado introducirá el tema a trabajar y posteriormente contará un cuento a los alumnos. Los alumnos resumirán el cuento y responderán una serie de preguntas para reflexionar. Tras la reflexión, se sacarán conclusiones que se plasmarán de manera gráfica y que se tendrán en cuenta a diario.

Películas: se visionará una película al mes, preferiblemente haciendo uso de la hora de tutoría, a tras la cual se trabajarán una serie de cuestiones que se tendrán en cuenta de manera más explícita hasta la siguiente proyección. El equipo de profesores se tendrá que poner de acuerdo para utilizar alguna hora de otra asignatura para visionar la película completa.

Buenos días: consisten en la lectura de un pequeño relato cada día tras el cual se plantean algunas preguntas para la reflexión que tendremos en cuenta a lo largo del día. Se realizarán a primera hora de la mañana ocupando 5 minutos.

Días especiales: se realizarán una vez al trimestre. Cada etapa elige el momento más apropiado para realizarlo. Para su desarrollo ver el programa.

Escuela de padres: se realizará una vez al mes con la finalidad de exponer a los padres el material que se está trabajando con los alumnos para que ellos desde casa también colaboren. Ver programa para pautas sobre su desarrollo.

Modalidad de aplicación:

La aplicación será fundamentalmente de forma grupal, aunque se podrán utilizar las “palabritas al oído” típicas de Don Bosco para realizar un trabajo de forma más individualizada. Las “palabritas al oído” de Don Bosco consistían en hacer algún comentario individualmente a algún joven al oído sobre su comportamiento y actitudes que lo hacían reflexionar sobre la misma.

A continuación presentamos sesiones tipo para cada una de las actividades en cada una de las etapas, además de diferentes anexos que nos ayudarán a diseñar nuestras propias sesiones de trabajo.

En primer lugar, presentamos unas indicaciones para trabajar el seguimiento de los alumnos de nueva incorporación en el centro, éstas van seguidas de sesiones tipo para Educación Infantil, Primaria y Secundaria, para finalizar con algunos anexos que nos facilitan tanto la realización de nuevas sesiones como el uso o la forma de trabajar con algunos tipos de actividades.

10.3. EJEMPLO DE SESIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA (SESIONES TIPO)

Presentamos en esta sección sesiones tipo para cada una de las actividades propuestas en cada una de las etapas escolares, incluyendo el proceso de acogida a los alumnos a que se hacía mención en la introducción.

Este apartado incluye una ficha sobre cómo se realizará el proceso de acogida de alumnos nuevos, aspecto muy importante que se detectó en la investigación puede dar problemas de convivencia entre los escolares. En una primera ficha se explica cómo se realizará el proceso, y en una segunda el jefe de estudios irá haciendo un primer seguimiento a los alumnos nuevos. Para ello, deberá rellenar esta ficha con el nombre del alumno nuevo, el del alumno acompañante, el curso, la etapa, el año escolar, la persona responsable, que en este caso es el mismo jefe de estudios, la fecha en que se realiza el seguimiento y las observaciones o incidencias que se hayan podido producir con el alumno nuevo. Además, se trabajarán la educación emocional, la potenciación de diversos valores. la asertividad, la empatía,... a través de actividades propuestas como los buenos días, cuentos o historias, películas y el panel y buzón de las emociones.

Tras las sesiones tipo se incluyen unos anexos que nos dan pautas para la realización de los buenos días, para el trabajo de cuentos o historias con los niños para padres y profesores y una guía de trabajo para el profesor para el desarrollo de la escuela de padres.

**Proceso
acogida
Alumnos
nuevos**

ETAPA: E. INFANTIL-PRIMARIA-ESO

ACTIVIDAD: PROCESO ACOGIDA

Esta guía orienta a los profesores sobre cómo realizar el proceso de acogida de alumnos nuevos ya comenzado el curso escolar o al inicio del curso escolar en cursos que no sean de inicio de etapa.

1. Antes de que comience el curso y teniendo en cuenta las listas, se asignará a cada alumno nuevo un alumno antiguo de esa clase. A este alumno se le explicará con antelación cuáles serán sus funciones con el mismo: enseñarle el centro y presentarle a sus compañeros. Además, se encargará de integrar al alumno en el grupo-clase.
2. Al finalizar el día, el jefe de estudios reunirá a los alumnos nuevos por niveles y recogerá las impresiones de los mismos. Al día siguiente se reunirá con los alumnos acompañantes para ver las posibles incidencias que se hayan podido presentar. Informará de todo a los tutores de los alumnos para que realicen el seguimiento pertinente.
3. El jefe de estudios una vez al mes se reunirá de nuevo tanto con los alumnos nuevos como con los acompañantes con la finalidad de realizar un seguimiento de su integración tanto en el grupo clase como en el centro en general, rellenando la ficha de incidencias que se presenta a continuación. Un vez se percibe que no existen incidencias el seguimiento pasará a manos del tutor, que tomará nota de sus reuniones con estos alumnos en la misma ficha.

FICHA SEGUIMIENTO ALUMNOS NUEVOS

Nombre del alumno nuevo: _____

Nombre del alumno acompañante: _____

Curso: _____ Etapa: _____ Año escolar: _____

Sesión 1

FECHA: _____ PERSONA RESPONSABLE: _____

OBSERVACIONES/INCIDENCIAS:

Sesión 2

FECHA: _____ PERSONA RESPONSABLE: _____

OBSERVACIONES/INCIDENCIAS:

Sesión 3

FECHA: _____ PERSONA RESPONSABLE: _____

OBSERVACIONES/INCIDENCIAS:

Sesión 4

FECHA: _____ PERSONA RESPONSABLE: _____

OBSERVACIONES/INCIDENCIAS:

SESIONES TIPO INFANTIL

ETAPA: E. INFANTIL **ACTIVIDAD:** BUENOS DÍAS

“COMENZAMOS EL CURSO” – MES DE SEPTIEMBRE.

SESIÓN N°: 1 **TEMPORALIZACIÓN:** 15 minutos.

OBJETIVOS:

1. Exponer ideas que sirvan para plantearnos los objetivos que queremos conseguir en este curso.

CONTENIDOS:

1. Ideas para proponer los objetivos para el nuevo curso.

DESARROLLO:

El tutor o tutora comenzará los buenos días con la siguiente introducción:

Comenzamos un nuevo curso y con él nos proponemos nuevas cosas para trabajar. Con la ayuda de Jesús conseguiremos aquello que nos proponamos y en lo que nos esforcemos. Algunas de las cosas que nos podríamos proponer podrían ser: ser amigos de todos los compañeros, aprender a compartir juguetes, utensilios escolares..., ser obedientes en clase, hacer bien la fila (uno detrás de otro y en silencio)... Entre todos hacemos una lista en la pizarra. Rezamos un Padre Nuestro pidiendo a Jesús que nos ayude a ser capaces de ir cumpliendo estos objetivos que nos hemos propuesto. (Después la profesora o los propios alumnos pasarán a dibujos las ideas propuestas para colocarlos en clase y que sirvan de recordatorio.)

MATERIALES: Pizarra y folios.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES:

ETAPA: E. INFANTIL **ACTIVIDAD:** CUENTOS O HISTORIAS

SESIÓN N°:1 **TEMPORALIZACIÓN:** mensual.

OBJETIVOS:

1. Minimizar las posibles consecuencias que el inicio de curso puede tener en estos alumnos tan pequeños.
2. Mostrar a los niños las posibilidades que ofrece el asistir a la escuela.
3. Comenzar un trabajo conjunto con la familia a través de este cuento.

CONTENIDOS:

1. Comienzo del curso.
2. Ventajas de asistir a la escuela.
3. Trabajo cooperativo con las familias.

DESARROLLO:

El Profesor/a leerá el cuento a los alumnos en los primeros días de clase y trabajará según la guía. En este mismo periodo se entregará el cuento a los padres con unas indicaciones para trabajar el mismo con los niños en casa.

MATERIALES: Cuento y guía de trabajo para profesor y para padres. (Anexos 1, 2 y 3.)

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES:

ETAPA: E. INFANTIL**ACTIVIDAD:** CUENTOS O HISTORIAS**“ Guillermo y su osito de peluche”**

Mamá deja a Guillermo en el cole y éste grita: ¡mamá, mamá, no te vayas! Su madre lo tranquiliza diciéndole que irá a hacer la compra y que más tarde volverá a recogerlo. Guillermo enfadado no para de llorar, y en vez de jugar se queda solo en un rincón. Cuando su madre vuelve, se encuentra a Guillermo llorando aún en el rincón, aunque cuando la ve sale corriendo hacia ella y deja de llorar. Incluso llora al día siguiente en casa y de camino al cole.

Todavía no se ha dado cuenta de todos los juguetes que hay en la escuela y de lo bien que se lo puede pasar jugando.

Una vez en casa quiere jugar con su osito de peluche pero éste le recrimina que siempre juega a lo mismo y que se aburre. Tras esto, va a jugar con las construcciones pero no se dejan encajar unas con otras. Intenta hacer un dibujo pero los lápices se le resbalan y aburrido, pide a su madre acompañarla a hacer la compra.

De camino a la compra se encuentra con Julia, una niña de su edad que le pregunta qué le pasa y por qué lleva esa cara de aburrido. Guillermo le dice que se aburre porque no sabe a qué jugar. Ella le responde que no se imagina que eso le pudiera pasar a ella porque en el cole aprende muchos juegos y lo invita a ir al cole al día siguiente.

Cuando Guillermo llega al cole y ve tantos juguetes se pone muy contento, tan contento que no quiere irse. Su osito de peluche también está muy contento porque también podrá jugar a muchas cosas que le enseñará Guillermo y que ha aprendido en el cole. A partir de mañana ya no podrá llevar su osito al cole pero al osito no le importa porque cuando llegue del cole podrá jugar con él toda la tarde.

La mamá de Guillermo también está muy contenta porque se pasa toda la tarde jugando con sus juguetes.

Adaptado de “Cuentos que ayudan a los niños” de Gerlinde Ortner.

ETAPA: E. INFANTIL ACTIVIDAD: DÍA ESPECIAL-AMIGO INVISIBLE

SESIÓN N°: 1 TEMPORALIZACIÓN: 1 semana del primer trimestre.

OBJETIVOS:

1. Sensibilizar a los alumnos en la realización de acciones positivas hacia otras personas sin necesidad de percibir nada a cambio.
2. Apreciar las buenas sensaciones que podemos sentir cuando realizamos acciones positivas hacia otras personas desinteresadamente.
3. Hacer sentir bien a los demás a través de nuestras acciones hacia ellos.

CONTENIDOS:

1. Sensibilización hacia acciones positivas hacia los demás.
2. Aprecio de sensaciones agradables al realizar acciones positivas con otras personas.
3. Sentimiento de bienestar en el otro al recibir acciones positivas.

DESARROLLO:

Se meten los nombres de todos los alumnos y el profesor/a escritos en papelitos, doblados, en una bolsita y cada uno coge uno una vez se han mezclado bien. Se explica a los alumnos que la actividad consiste en hacer cosas positivas a esa persona que nos ha tocado en el papelito sin que ésta se percate de que somos su amigo invisible. Las acciones pueden ser ayudarle con alguna actividad en la que tenga dificultad, jugar con él/ella en el recreo, prestarle algo que necesite...

MATERIALES: ninguno.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES:

ETAPA: E. INFANTIL **ACTIVIDAD:** PANEL EMOCIONES
SESIÓN N°: 1. **TEMPORALIZACIÓN:** 1 hora.

OBJETIVOS:

1. Reconocer distintas emociones: alegría, tristeza, enfado,...
2. Comprender y expresar las propias emociones.

CONTENIDOS:

1. Alegría, tristeza, enfado,...
2. Expresión y comprensión de los propios sentimientos.

DESARROLLO:

Trabajamos con los alumnos el reconocimiento de distintas emociones, comenzando por la alegría, la tristeza y el enfado. Lo hacemos a través de distintas fotografías o imágenes donde aparezcan personas mostrando estos sentimientos y entablamos un diálogo de cuándo una persona puede sentirse así. Personalizamos un poco y lanzamos la pregunta, ¿cuándo me siento yo triste, alegre o enfadado? Vamos preguntando niño por niño.

MATERIALES: fotografías e imágenes que expresen distintos sentimientos.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES:

ETAPA: E. INFANTIL **ACTIVIDAD:** PANEL EMOCIONES

SESIÓN N°: 2. **TEMPORALIZACIÓN:** 1 hora.

OBJETIVOS:

1. Reconocer distintas emociones.
2. Comprender y expresar las propias emociones.

CONTENIDOS:

1. Reconocimiento de emociones.
2. Expresión y comprensión de los propios sentimientos.

DESARROLLO:

Jugamos a expresar distintas emociones. La profesora expone una situación en la que el niño pueda mostrar una de las emociones trabajadas en la sesión anterior y lo van haciendo de manera espontánea. Si se observa que algún alumno no lo realiza se le pide individualmente en distintas ocasiones.

MATERIALES:

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
------------	----------	-----------------	-----------	------------	------------

OBSERVACIONES

ETAPA: E. INFANTIL

ACTIVIDAD: PANEL EMOCIONES

SESIÓN N°: 3 en adelante.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos al fin al del día.

OBJETIVOS:

1. Reconocer distintas emociones que nos provocan nuestra forma de actuar ante determinadas situaciones.
2. Comprender y expresar las propias emociones que se generan como consecuencia de nuestro comportamiento.

CONTENIDOS:

1. Reconocimiento de emociones que nos produce nuestra forma de actuar.
2. Expresión y comprensión de los propios sentimientos generados por distintos comportamientos.

DESARROLLO:

El profesor/a diseñará un panel en el aparezcan los días de la semana y el nombre de todos los alumnos. Diariamente al final del día se dará a los alumnos unos minutitos para pensar en su comportamiento durante el día, tras esto cada alumno colocará en el panel de emociones la cara que él mismo cree que se merece al finalizar el día. El profesor/a revisará con aquel alumno con el que no esté muy de acuerdo en la elección de su cara para el panel. Al final de la semana ellos se llevarán a casa la carita que resuma su comportamiento durante la semana.

MATERIALES: panel de las emociones y caras con expresiones de sonrisa, tristeza y enfado.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
------------	----------	-----------------	-----------	------------	------------

OBSERVACIONES:

SESIONES TIPO PRIMARIA

ETAPA: PRIMARIA **ACTIVIDAD:** BUENOS DÍAS

SESIÓN N°: __ **TEMPORALIZACIÓN:** 15 minutos.

OBJETIVOS:

1. Sensibilizar sobre la necesidad de Paz en nuestro alrededor para conseguir la Paz mundial.
2. Analizar situaciones que hacen que desaparezcan las situaciones pacíficas: la envidia.

CONTENIDOS:

3. La Paz es necesaria.
4. La envidia.

DESARROLLO:

El profesor lee el pasaje de la Biblia de Caín y Abel, donde la envidia de uno sobre el otro le lleva a actuar de forma desmesurada.

Tras la lectura del pasaje se hacen preguntas: ¿sentimos o hemos sentido envidia de alguien? ¿Cómo nos lleva o nos ha llevado a comportarnos esa envidia? ¿Por qué nos invade la envidia en determinadas ocasiones haciéndonos actuar de manera irracional a veces? ¿Lo podemos evitar? ¿Cómo?

MATERIALES: biblia.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES: El profesor adaptará la sesión al vocabulario y nivel de cada curso o ciclo.

ETAPA: PRIMARIA 1º y 2º ciclo **ACTIVIDAD:** CUENTOS O HISTORIAS

SESIÓN N°: 5 La manzana de la discordia. **TEMPORALIZACIÓN:** mensual.

OBJETIVOS:

1. Sensibilizar sobre la necesidad de Paz en nuestro alrededor para conseguir la Paz mundial.
2. Analizar situaciones que hacen que desaparezcan las situaciones pacíficas: el egoísmo.

CONTENIDOS:

1. La Paz es necesaria.
2. El egoísmo como herramienta que mitiga la Paz.

DESARROLLO:

El Profesor/a leerá el cuento a los alumnos en los primeros días del mes y trabajará según la guía. En este mismo periodo se entregará el cuento a los padres con unas indicaciones para trabajar el mismo con los niños en casa.

MATERIALES: Cuento y guía de trabajo para profesor y para padres. (Anexos 1, 2 y 3.)

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES: El profesor adaptará la sesión al vocabulario y nivel de cada curso o ciclo.

ETAPA: PRIMARIA **ACTIVIDAD:** PELÍCULAS

SESIÓN N°: 5 - Azur y Asman

TEMPORALIZACIÓN: mensual.

OBJETIVOS:

1. Sensibilizar sobre la necesidad de Paz en nuestro alrededor para conseguir la Paz mundial.
2. Analizar situaciones que hacen que desaparezcan las situaciones pacíficas: el odio y la envidia.

CONTENIDOS:

1. La Paz es necesaria.
2. La envidia y el odio como herramientas que mitigan la Paz.

DESARROLLO:

Los alumnos verán la película en los primeros días del mes y se trabajará según la guía. En este mismo periodo se dirá el nombre de la película a los padres y se darán unas indicaciones para trabajar la misma con los niños en casa.

MATERIALES: Película y guía de trabajo para profesor y para padres. (Anexo 4.) Una página muy buena para buscar las películas es

<http://edukazine.blogspot.com/2006/01/primaria.html>

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES: El profesor adaptará la sesión al vocabulario y nivel de cada curso o ciclo.

ETAPA: PRIMARIA 3ER ciclo **ACTIVIDAD:** PELÍCULAS
SESIÓN N°: 5 - Azur y Asmar **TEMPORALIZACIÓN:** mensual.

ANEXO 4

FICHA TÉCNICA Y ARTÍSTICA

Dirección: Michel Ocelot.

Guión: Michel Ocelot.

Montaje: Michèle Péju.

Música: Gabriel Yared.

Duración: 85 min.

Año: 2006.

País: Francia.

Intérpretes: Cyril Mouri (voz de Azur adulto), Karim M'Riba (voz de Asmar adulto), Hiam Bbass (voz de Jenane), Patrick Timsit (voz de Crapoux), Fatma Ben Khell (voz de la princesa).

Fotografía: Kyle Badla.

Género: Animación.

Estreno: 16-03-2007.

Título original: Azur et Asmar.

ANTES DE VER LA PELÍCULA

AZUR Y ASMAR

SINOPSIS ARGUMENTAL

Había una vez dos niños que fueron criados por la misma mujer: Azur, de rubios cabellos y azulados ojos, era el hijo de un noble; mientras Asmar, moreno y de ojos negros, era el propio hijo de la nodriza. Los dos crecieron juntos como si fueran hermanos hasta que el destino los separó de un modo brutal. Azur, espoleado por los cuentos que la nodriza le contaba sobre la legendaria Hada de los Djins, no descasará hasta encontrarla. Adultos ambos y ahora convertidos en rivales, aquellos que fueran como hermanos de sangre se embarcarán en pos del Hada y a la búsqueda de mágicas tierras, llenas de riesgos y prodigios.

Aula de Cine Alberto Olivar Giménez 1

“El tema sobre el que trata *Azur y Asmar*, era algo que me era cercano. Por un lado esa gente que odia al otro aunque haya crecido con él y por otro lado el que ama y crece en el respeto de los dos.

Es evidente que *Azur y Asmar* es un relato sobre la tolerancia, el respeto y el entendimiento entre pueblos. Nos detendremos en un par de escenas que ilustran cómo todos los hombres y mujeres, aun siendo de diferentes razas o religiones, somos iguales.

En la primera parte de la película, la que se desarrolla en Occidente, hay un momento, en que Azur y Asmar se revuelcan juntos en el barro. El padre de Azur detiene la pelea y, siendo incapaz de reconocer la piel blanca y los elegantes ropajes de su hijo bajo la capa de limo

que cubre a los niños, le pide que se identifique. Asmar levanta la mano en su lugar y el padre lo coge de la mano y se lo lleva con él sin sospechar que no se trata de su hijo; es una original forma de decir que bajo la piel todos somos iguales.

La segunda escena tiene lugar cuando Azur y Asmar sufren el ataque de los bandidos. Azur resulta herido en el hombro y, al caer del caballo, abre la jaula de las palomas mensajeras que Janene les había proporcionado. La sangre de Asmar cae sobre el ala de una de las aves, que vuela de vuelta a casa de la nodriza. Cuando una de las criadas le pregunta que de quién es la sangre, ella le contesta irritada: “¡Idiotota! ¿Cómo he de saberlo? ¡Su sangre es del mismo color!”.

En otra escena inolvidable, Azur, que acaba de arribar a la costa del Magreb, decide cerrar sus ojos para proteger su vida, en vista de la reacción que sus ojos azules provocan en los habitantes del lugar. Tal vez, la única manera de evitar los prejuicios sea la mirada (o la no mirada) sin prejuicios del ciego, libre de los engaños de las apariencias, de lo superfluo, el color de la piel en este caso. Sólo el ciego es capaz de reparar en aquello que los demás dejan pasar inadvertido, como las llaves ocultas que abren las puertas que conducen al hada de los Djinns.

El mensaje.

Su mensaje es humanista, de apertura mental, de respeto a la diversidad cultural, religiosa, de países y de costumbres. Toda una moraleja sobre la importancia de amarse por encima de las razas y un derroche de imaginación para contarnos una fascinante historia sobre la liberación del hada de los Djins. Nos habla de la superación de uno mismo para lograr nuestra meta en la vida. De ir más allá de los prejuicios que nos rodean y no limitarnos por ellos. De creer en nuestro camino y en nuestro corazón. Todos podemos ser hermanos pese al color de nuestra piel... Un canto a la tolerancia y a la hermandad entre razas, una fábula llena de color que ataca de pleno los prejuicios y el racismo.

Aula de Cine Alberto Olivar Giménez 3

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA PELÍCULA

1. Esta película se desarrolla en dos partes del mundo diferentes, ¿sabéis cuáles son?

- Primera parte:

- Segunda parte:

2. Azur y Asmar, los protagonistas, también son muy diferentes, ¿sabríais decirme dos características físicas de cada uno?

- Azur:

- Asmar:

3. A los dos los amamanta una nodriza, Janene, ¿ella es la madre de los dos?

4. Y entonces, ¿por qué cría también a Azur?

5. ¿Nos hemos fijado bien en los personajes de la peli? A ver si sabemos algunas de sus características.

Cruel, desagradecido, rencoroso, sabia, juguetona, cariñosa, guapo, mentiroso, soñador, tenaz, valiente, feo.

6. Janene les cuenta la historia del Hada de los Djins y Azur y Asmar quedan enamorados de ella, ¿dónde está el Hada?
7. ¿Quién liberará al Hada según el cuento de la nodriza?
8. Azur y Asmar se pelean varias veces, en la última se llenan de barro y, el padre de Azur no puede reconocerlos, llama a Azur, pero ¿qué ocurre?, ¿son hermanos de verdad?, ¿qué pensáis vosotros?
9. El padre de Azur, cansado de su comportamiento, ¿qué decisión toma?
10. Y con la Nodriza y Asmar, ¿qué hace?, y ¿eso qué os parece a vosotros?

Azur crece y emprende el viaje al país del

Hada de los Djins.

11. ¿Qué le ocurre al barco de Azur?
12. ¿Por qué se asustan todos los habitantes del nuevo país al ver a Azur?

PERSONAJE CARACTERÍSTICAS

Nodriza

Azur

Asmar

Princesa

Crapoux

Padre de Azur

13. Eso es una superstición, pero hay otra superstición en la película, ¿cuál es?, ¿por qué hay gente que cree en las supersticiones y otra no?
14. ¿En qué país creéis vosotros que ha naufragado Azur?
15. Al observar el efecto que provocan sus ojos decide cerrarlos y parecer ciego. Gracias a la ceguera consigue encontrar dos de las tres llaves mágicas, ¿cómo lo consigue? Y, ¿cuáles son?
16. ¿Cómo reconoce Azur a su Nodriza cuando está frente a la puerta azul?
17. Y, ¿qué hace él para que ella lo reconozca? El reencuentro está explicado técnicamente al principio de la ficha.
18. Janene dice: “Conozco dos países y se dos lenguas por tanto sé el doble que todos los demás”. ¿Qué le ha permitido prosperar y ser ahora tan rica? ¿Le guarda rencor a Azur o a su padre?
19. Azur y Janene están muy felices al encontrarse de nuevo, pero ¿cómo reacciona Asmar al ver a Azur? ¿Cómo hubieseis reaccionado vosotros?
20. La Princesa se fuga por la noche y recorre con Azur las calles de la ciudad, ¿por qué le parece tan extraordinario todo lo que ve? Recordáis algún monumento que ve desde el árbol.

Empieza la búsqueda del Hada.

21. ¿Quién instruye a Azur y Asmar en la búsqueda?

22. ¿Recordáis cuál es el camino que deben seguir hasta llegar al Hada? Venga, ponédlo en orden.

Mundo subterráneo.

Atravesar la montaña de las ciudades antiguas.

Abrir una de las puertas iguales.

Pasar por una grieta del acantilado negro.

23. La Princesa, para ayudar a Azur y también a Asmar, les da unos artilugios, ¿para qué sirven? Únelo con flechas.

Bruma Hablar con las bestias

Caramelo Invisibilidad

Pluma Para que el ave Saigmag no lo coma

24. Cuando llega la paloma ensangrentada a casa de Janene una criada le pregunta si es de Azur o Asmar la sangre, ¿cómo reacciona la nodriza?, ¿recordáis qué dice exactamente?

25. Al principio Asmar le guarda rencor a Azur porque le culpa de todos los males que han sufrido él y su madre. Al final se quieren como cuando eran niños, ¿creéis que solos hubiesen llegado hasta las puertas iguales?

26. ¿A dónde conducen las puertas iguales? ¿Cómo se pueden abrir?

27. Cuando ven al Hada quedan los dos enamorados, ¿cómo decidirán quién se casa con ella?

28. Una de las imágenes más bonitas de la película es la de abajo, píntala y pon el nombre de los personajes.

29. Para finalizar vamos a debatir un poco.

¿Creéis que pueden convivir personas de diferentes razas, religiones y forma de pensar?

Aula de Cine Alberto Olivar Giménez

ETAPA: PRIMARIA **ACTIVIDAD:** DÍA ESPECIAL-DÍA DE LA PAZ

SESIÓN N°: 2 **TEMPORALIZACIÓN:** 1 semana.

OBJETIVOS:

1. Concienciar a los alumnos de la importancia de vivir en paz, expresada ésta como ausencia de conflictos.
2. Reflexionar con los alumnos cómo podemos contribuir a construir un mundo en Paz.

CONTENIDOS:

1. La Paz como ausencia de conflictos.
2. Cómo contribuir para un mundo en Paz.
3. Deseos de Paz.

DESARROLLO:

Se trabajará a lo largo de la semana en los buenos días sobre la Paz en distintos ámbitos de la sociedad y de la vida con el fin de concienciar a los alumnos sobre la importancia de la misma y reflexionar sobre cómo podemos contribuir a ella en nuestro entorno.

Al mismo tiempo, durante esa semana se diseñará en papel continuo una gran paloma blanca y cada alumno en un post-it escribirá un pensamiento sobre cómo puede contribuir a establecer la paz en su entorno o un deseo de Paz. El día de la Paz se colocará la paloma en un lugar visible del patio donde cada curso irá pasando a pegar su post-it hasta completar la paloma.

Se propondrá a los alumnos escribir un manifiesto sobre la Paz de los que se elegirá uno para leer ese mismo día.

MATERIALES: Buenos días, papel continuo, rotuladores, post-it, folios y bolígrafos.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES:

ETAPA: E. PRIMARIA-1º Y 2º CICLOACTIVIDAD:

PANEL EMOCIONES

SESIÓN N°: 1 TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos al fin al del día.

OBJETIVOS:

3. Reconocer distintas emociones que nos provocan nuestra forma de actuar ante determinadas situaciones.
4. Comprender y expresar las propias emociones que se generan como consecuencia de nuestro comportamiento.

CONTENIDOS:

3. Reconocimiento de emociones que nos produce nuestra forma de actuar.
4. Expresión y comprensión de los propios sentimientos generados por distintos comportamientos.

DESARROLLO:

El profesor/a diseñará un panel en el aparezcan los días de la semana y el nombre de todos los alumnos. Diariamente al final del día se dará a los alumnos unos minutitos para pensar en su comportamiento durante el día, tras esto cada alumno colocará en el panel de emociones la cara que él mismo cree que se merece al finalizar el día. El profesor/a revisará con aquel alumno con el que no esté muy de acuerdo en la elección de su cara para el panel. Al final de la semana ellos se llevarán a casa la carita que resuma su comportamiento durante la semana.

MATERIALES: panel de las emociones y caras con expresiones de sonrisa, tristeza y enfado.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
------------	----------	-----------------	-----------	------------	------------

OBSERVACIONES:

ETAPA: E. PRIMARIA-3º CICLO **ACTIVIDAD:** BUZÓN EMOCIONES

SESIÓN N°: 1 **TEMPORALIZACIÓN:** a lo largo del día.

OBJETIVOS:

1. Ayudar a los alumnos a expresar cómo se sienten por haberse comportado de cierta manera con alguien o por la forma en que alguien se ha comportado con él/ella.
2. Prevenir posibles situaciones de bullying.

CONTENIDOS:

1. Expresión de sentimientos por acciones propias hacia los demás o viceversa.
2. Prevención de posibles situaciones de bullying.

DESARROLLO:

Se coloca un buzón cerrado con llave en algún lugar estratégico del colegio en el que los alumnos puedan echar sus cartas. En ellas podrán expresar de una u otra forma los sentimientos que le generan sus relaciones con el resto del grupo. Al final del día el profesor encargado de la convivencia en el centro junto con el Orientador recogerán las cartas almacenadas, las leerán y eso les permitirá estar alertas sobre posibles situaciones conflictivas entre los alumnos.

MATERIALES: buzón.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
------------	----------	-----------------	-----------	------------	------------

OBSERVACIONES:

SESIONES TIPO

ESO

ETAPA: ESO

ACTIVIDAD: BUENOS DÍAS

SESIÓN N°: __ **TEMPORALIZACIÓN:** 15 minutos.

OBJETIVOS:

3. Reflexionar sobre el valor de la gratitud.

CONTENIDOS:

5. La gratitud.

DESARROLLO:

El profesor lee este texto sobre la gratitud extraído de www.essenesspirit.com/spanish/gratitud.html.

“Una de las claves del respeto, y por consiguiente de la alegría interna y la iluminación, es aprender a ser agradecido y a dar las gracias con gratitud y con una adecuada comprensión. Ciertamente me dirán que algunas veces no hay por qué dar las gracias, y que eso cultiva una actitud inocente, pasiva y débil. **En verdad, la gratitud es todo excepto debilidad.** Aquellos que saben dar las gracias cuando caen en las pruebas, demuestran su valor interno y su conexión con una conciencia superior. Un agradecimiento tal debe provenir de una clara conciencia y de un perfecto conocimiento de las leyes de la vida. Entonces posee el poder alquímico para transformar las situaciones y los estados mentales. Cuando se dice de la forma correcta, el agradecimiento tiene la virtud de purificar el alma terrenal y las relaciones entre los seres. **Dar las gracias a alguien es purificar la atmósfera entre tú y esa otra persona.** Algunas veces incluso puede sanar relaciones dramáticas y situaciones difíciles. "Gracias" ejerce **un poder liberador**; permite **el desapego, el abandono** (o la aceptación de las cosas), y facilita **el perdón**. Puede convertirse en una verdadera bendición para uno mismo y para otros; puede ser una muralla de defensa contra las fuerzas de la oscuridad que con frecuencia tratan de interferir en nuestras vidas para perturbar furtivamente, complicarlo o destruirlo todo. Por medio de la gratitud, también se puede crear una firme base --una sobre la cual se pueda construir una vida útil, armoniosa, rica y consciente--, en el aspecto psicológico de la vida. Las virtudes de la gratitud son demasiado numerosas para describirlas; lo más sencillo es conocerlas por experiencia propia, poniendo en práctica la gratitud.”

A continuación interrogará a los alumnos con preguntas del tipo. ¿eres agradecido? ¿Cuándo sueles mostrar gratitud? ¿Te sale espontáneamente o tienen que decirte que agradezcas determinadas acciones de otras personas? ¿Estás de acuerdo con lo que dice el texto? ¿En qué? ¿Estás en desacuerdo con algo? ¿Con qué?

MATERIALES: lectura.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES:

ETAPA: ESO

ACTIVIDAD: PELÍCULA-“Cadena de Favores”.

SESIÓN N°: __ **TEMPORALIZACIÓN:** dos sesiones.

OBJETIVOS:

1. Trabajar la gratitud y generosidad anónima hacia el otro.
2. Analizar las diferentes reacciones ante la generosidad desinteresada del otro.
3. Mover valores que en nuestra sociedad actual parecen desaparecidos y ocultos tras el interés de las acciones que realizamos hacia los demás.

CONTENIDOS:

1. Gratitud y generosidad como valores en descenso.

DESARROLLO:

Se trata de fomentar el espíritu crítico, generando unos elementos base generen en nosotros una actitud de análisis ante los datos que se nos ofrecen desde una película.

Para realizar el Video forum podemos seguir el siguiente esquema planteando cada profesor las preguntas de manera más concreta si lo cree necesario.

1. Valores que expresa y valores que fomenta.
2. Personalidad de los principales personajes.
3. ¿Cómo se manejan las emociones?
4. Comunicación entre ellos. Qué nos aporta en cuanto a las relaciones interpersonales.
5. Relación de pareja.
6. Relaciones sexuales.
7. Dependencias.
8. Violencia
9. ¿Qué enfoque da al tema religioso?
10. Moralmente, ¿es buena, aceptable o desaconsejable? (¿contribuye a tu crecimiento?)

MATERIALES: Película y guión de trabajo.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES:

ETAPA: ESO

ACTIVIDAD: DÍA ESPECIAL-GRATITUD

SESIÓN N°: __ **TEMPORALIZACIÓN:** Una semana.

OBJETIVOS:

1. Hacer comprender a los alumnos la necesidad de la gratitud hacia las personas que nos rodean y que nos ayudan buscando lo mejor para nosotros: “No es bien nacido quien no es agradecido.”
2. Expresar gratitud hacia diferentes personas que conviven con nosotros y que nos ayudan en el día a día.
3. Experimentar la satisfacción de mostrar gratitud hacia otras personas.

CONTENIDOS:

1. La gratitud: comprenderla, expresarla y experimentarla.

DESARROLLO:

Se elige entre el claustro alguna persona que se encargue de organizar un poco a los alumnos para la actividad: coordinadora de pastoral, orientador, jefe de estudios, algún tutor... Ésta persona reúne a los delegados y subdelegados de clase para llegar a un acuerdo sobre qué actividad se puede realizar para mostrar la gratitud hacia los miembros de la comunidad educativa: por ejemplo, lectura de un manifiesto de agradecimiento a todos ellos y entrega de algún regalo simbólico muestra de esa gratitud manifestada con anterioridad. El regalo no tiene que ser forzosamente comprado ni caro. Puede ser algo diseñado por los alumnos para cada persona hacia la que se va a mostrar esa gratitud: una pequeña tarjeta con una dedicatoria específica, un bolígrafo, alguna manualidad diseñada por los alumnos...

A principios de semana se tiene la reunión llegando a los acuerdos y responsabilidades de cada uno, y durante la semana cada uno va diseñando lo que le haya tocado. Al final de la semana se busca un momento del día en el que por ejemplo en el salón de actos de proceda a la lectura del manifiesto y a la entrega de detalles.

En alguna tutoría se podría poner en común los sentimientos que a cada uno le ha producido esta actividad, tanto a los homenajeados como a los que lo realizaron y sacar alguna conclusión positiva de la actividad.

MATERIALES: variado, según se decida lo que se va a hacer.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
DE 0 A 10					

OBSERVACIONES:

ETAPA: E.S.O. **ACTIVIDAD:** BUZÓN EMOCIONES
SESIÓN N°: 1 TEMPORALIZACIÓN: a lo largo del día.

OBJETIVOS:

3. Ayudar a los alumnos a expresar cómo se sienten por haberse comportado de cierta manera con alguien o por la forma en que alguien se ha comportado con él/ella.
4. Prevenir posibles situaciones de bullying.

CONTENIDOS:

3. Expresión de sentimientos por acciones propias hacia los demás o viceversa.
4. Prevención de posibles situaciones de bullying.

DESARROLLO:

Se coloca un buzón cerrado con llave en algún lugar estratégico del colegio en el que los alumnos puedan echar sus cartas. En ellas podrán expresar de una u otra forma los sentimientos que le generan sus relaciones con el resto del grupo. Al final del día el profesor encargado de la convivencia en el centro junto con el Orientador recogerá las cartas almacenadas, las leerán y eso les permitirá estar alertas sobre posibles situaciones conflictivas entre los alumnos.

MATERIALES: buzón.

EVALUACIÓN: Puntúa los siguientes apartados de 0 a 10 para valorar la utilidad de la sesión.

PUNTUACIÓN	TEMÁTICA	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESARROLLO
------------	----------	-----------------	-----------	------------	------------

OBSERVACIONES:

ANEXOS

ETAPA: E. INFANTIL-PRIMARIA-ESO ACTIVIDAD: BUENOS DÍAS
“COMENZAMOS EL CURSO” – MES DE SEPTIEMBRE.

Anexo 1: PAUTAS PARA REALIZAR LOS BUENOS DÍAS.

Los buenos días surgen de las buenas noches que daba Don Bosco a sus muchachos en las que cada noche reflexionaba sobre un tema en concreto de una forma muy breve. Como el horario de los alumnos en la escuela es durante el día se cambiaron las buenas noches por los buenos días.

Las pautas que podemos seguir para el diseño de los mismos se presentan a continuación:

1. Se elige un tema sobre el que se quiera trabajar por ejemplo durante un mes. En el ejemplo: “COMENZAMOS EL CURSO” – MES DE SEPTIEMBRE.
2. Cada día se trabajará algún aspecto relacionado con ese tema de forma muy breve. En el ejemplo: objetivos para el nuevo curso.
3. Se incluye en ellos aspectos relativos a la religiosidad, apoyando el final de los mismos en el rezo de un Ave M^a o un Padre Nuestro trabajando en los buenos días también el aspecto religioso.
4. Para la realización de los mismos podemos tomar como guía páginas web como la de los salesianos de Bilbao: www.salesianosbilbao.com en la que aparecen buenos días para trabajar en las distintas etapas.

ETAPA: E. INFANTIL-PRIMARIA **ACTIVIDAD:** CUENTOS O HISTORIAS

ANEXO 2: Guía de trabajo para el profesor.

Esta guía orienta al profesor sobre cómo trabajar los cuentos con los alumnos a través de 6 fáciles pasos:

1. Se hace una pequeña introducción al tema que tratará el cuento, lanzando preguntas sobre el tema antes de proceder a la lectura del mismo.
2. Se procede a la lectura del cuento haciendo cambios en el tono de voz para captar la atención del alumnado en aquellas partes del cuento que consideremos clave.
3. Tras la lectura del cuento, se pide a los alumnos que hagan un resumen del mismo para ver si se han enterado de su contenido.
4. Una vez resumido el cuento se lanzan preguntas que ayuden a la reflexión, haciendo esta entre todos y en voz alta.
5. Se apuntan las conclusiones en la pizarra para posteriormente pasarlas a papel de manera gráfica. Se cuelgan en la pared de la clase en un lugar destinado para ello, para que nos ayude a recordar diariamente los aspectos trabajados con el cuento.
6. Cada día antes de empezar con los buenos días, recordamos los principales aspectos trabajados con él.

ETAPA: E. INFANTIL-PRIMARIA ACTIVIDAD: CUENTOS O HISTORIAS

ANEXO 3: Guía de trabajo para los padres.

Esta guía orienta a los padres sobre cómo trabajar los cuentos trabajados en el colegio con sus hijos a través de 6 fáciles pasos:

1. Se entabla con el niño una pequeña conversación sobre el cuento que ha escuchado en el colegio para ver si se acuerda o no.
2. Se busca un momento de la tarde para leer de nuevo el cuento con el niño diciéndole que lo queremos conocer porque ese cuento no lo hemos oído nunca. Hacemos cambios en el tono de voz para captar la atención del niño/a en aquellas partes del cuento que consideremos clave.
3. Tras la lectura del cuento, se pide al niño que nos diga qué le ha gustado más o que le ha gustado menos del cuento.
4. Una vez extraídos los puntos que más y menos le han gustado hacemos preguntas que ayuden a la reflexión.
5. Hacemos un dibujo con las ideas principales de reflexión para que nos ayude a recordar diariamente los aspectos trabajados con el cuento.
6. Cada día buscamos un momento para recordar los principales aspectos trabajados con él.

ETAPA: E. INFANTIL-PRIMARIA-ESO ACTIVIDAD: ESCUELA DE PADRES**ANEXO 4: Guía de trabajo para la escuela de padres.**

Esta guía orienta a los profesores sobre cómo informar a los padres en relación al programa “Prevenimos con Don Bosco” sobre convivencia y establecer el trabajo a realizar con sus hijos en casa para colaborar en la puesta en práctica del mismo.

1. En la primera sesión, que será grupal general para cada etapa en un primer momento, se les expone a los padres las características del programa pudiendo hacer uso para ello de la ficha de presentación del mismo. A continuación, en un segundo momento, cada profesor irá a clase con los padres de sus alumnos y especificará el trabajo a realizar en casa.
2. En esa primera sesión se les hará entrega a los padres de Infantil y Primaria del primer cuento y de la guía de trabajo, que será lo que trabajarán ellos directamente con sus hijos. También se les informará que habrá una reunión una vez al mes para revisar cómo ha ido el trabajo de los cuentos en la que se reflexionará sobre el trabajo realizado y las posibles dificultades que hayan podido encontrar.
 - a. A los padres de tercer ciclo de Primaria y ESO no se les dará cuento sino el listado de películas a trabajar y cómo se van a usar en clase para que ellos complementen el trabajo dialogando con sus hijos en relación con lo trabajado en clase. Se podrá hacer también una reunión al mes para ver cómo van desarrollando ese trabajo y ver las posibles dificultades que se hayan podido presentar.

10.4. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Para terminar presentamos una propuesta para la evaluación del programa. Con ella pretendemos que se valore tanto el desarrollo del programa en sí, como la satisfacción de los agentes implicados y los aprendizajes adquiridos. Para ello nos basaremos en el esquema propuesto por Álvarez Rojo y colaboradores en su libro “Diseño y evaluación de programas” (2002).

10.4.1. Marco regulador de la evaluación

Este proceso de evaluación se llevará a cabo dentro del centro de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria que decida llevar a cabo el programa “Prevenimos con Don Bosco”, programa educativo para prevenir situaciones de conflicto entre escolares.

10.4.2. Objeto y tipo de evaluación

El objeto de evaluación será el propio programa de intervención, centrándonos principalmente en la aplicación del programa, los resultados obtenidos tras la aplicación y el impacto del mismo.

10.4.3. Finalidad y función de la evaluación. Objetivos

La finalidad de la evaluación será formativa, buscando con ella la mejora del programa, tanto a nivel de diseño del programa como de gestión o aplicación.

Concretamente se pretende:

- Determinar la adecuación y eficacia de las actuaciones propuestas y de si realmente sirven para promover una cultura de convivencia.
- Analizar la satisfacción de los agentes implicados con el programa.
- Valorar si se producen cambios en el contexto tras la aplicación del programa.

10.4.4. Identificación de las audiencias

Las audiencias relacionadas con el programa son los alumnos, los profesores, el Equipo directivo del centro y las familias.

10.4.5. Términos de comparación

Compararemos el programa con el mismo programa y analizando la aplicación del mismo y los resultados obtenidos con lo que se esperaba en un principio antes de la aplicación del mismo.

10.4.6. Criterios de evaluación

10.4.6.1. Para la valoración del desarrollo del programa

En cuanto a la valoración del desarrollo del programa, los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta serán:

- Interés de la temática para los alumnos.
- Ajuste del tiempo a lo programado.
- Adecuación de los objetivos a la edad de los alumnos.
- Correspondencia de los contenidos con los objetivos planteados.
- Desarrollo satisfactorio de la sesión.
- Consideración de aspectos que han funcionado mejor y peor y por qué se considera así. Modificaciones que se proponen de la sesión.

Con ella pretendemos que se valore el desarrollo del mismo en sus diferentes sesiones realizando una valoración de cada una ellas. En cada una de ellas aparece un cuadro con distintos apartados a valorar para los que damos las siguientes pautas a seguir, debiendo indicar en cada uno de los apartados una numeración de 0 a 10 para valorarlo. Se toman el 0 como la más negativa y el 10 como la más positiva.

10.4.6.2. Valoración de la satisfacción de los implicados

Se valorará la satisfacción de los implicados en el programa: alumnos, personal docente y familia a través de un cuestionario diseñado para tal fin. En él, profesores y alumnos valorarán de 0 a 5 diferentes aspectos. Se proponen los siguientes criterios relacionados con el grado de satisfacción:

- Con los materiales trabajados.
- Con el aprendizaje desarrollado.
- Con los contenidos del programa.
- Con la implicación de los alumnos, el profesorado y las familias.

10.4.6.3. Evaluación de la incidencia del programa

Para la evaluación de la incidencia del programa a corto plazo se tendrán en cuenta los aprendizajes logrados por los alumnos, observados en sus relaciones diarias y en la puesta en práctica de los aprendizajes, ya que a veces se puede aprender algo pero no aplicarlo en la práctica. Para ello se utilizarán herramientas como la asamblea en Educación Infantil, algún cuestionario y debates en Primaria y ESO, hojas de observación de conductas en las aulas, clima general de convivencia a través de las incidencias registradas, análisis del clima de convivencia a través de las herramientas anteriores y de sociogramas.

Como criterios de evaluación de la incidencia del programa se establecen los siguientes:

- Reducción de incidencias en el centro y en determinadas aulas en concreto.
- Cambio del tipo de incidencias registradas en cada aula.
- Reducción del número de alumnos con rechazos en los sociogramas.
- Resultados positivos obtenidos según juicio de los propios alumnos recogido a través de los delegados y subdelegados de clase.

10.4.7. Responsables de la evaluación

Los responsables de la evaluación serán en primer lugar los profesores encargados de llevar a cabo el programa en las diferentes etapas, ya que serán los encargados de ir valorando el desarrollo de las distintas sesiones propuestas, así como de recoger las incidencias que se den en clase en las hojas de observación de conductas en las aulas. También serán los responsables de la realización de debates en Educación Primaria y Secundaria y de diseñar los sociogramas de cada clase.

En segundo lugar participarán en la evaluación tanto el orientador como el equipo directivo. Estos serán los encargados de reunir todas las herramientas de evaluación utilizadas por el profesorado y analizar los resultados de las mismas que darán a conocer con posterioridad a todos los agentes participantes en el programa: profesorado, alumnado y familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abramovay, M. (2005) Violencia en las escuelas. Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-26.

Alvarez-García, D., Alvarez, L. y Núñez, J.C (2007). *Aprende a resolver conflictos*. Madrid: CEPE.

Alzate Sáez de Heredia, R. (1997) Resolución de conflictos en la escuela. *Innovación Educativa*, 7, 107-122.

Anguita Martínez, R. y Clavo salamanca, C.L. (2006). Algunos elementos sobre el funcionamiento de la violencia de género en las aulas. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 19(81), 44-49.

Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

Ardowin, J., Bustos, C., Díaz P.F. y Jarpa Mauricio. Agresividad: modelos explicativos, relación con los trastornos mentales y su medición. Recuperado de www.robertexto.com

Arrieta, L. y Moresco, M. (1992) *Educación desde el conflicto*. Ed CCS. Madrid.

Asensi Díaz, J. (2003) La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 89-98.

Avellanosa Caro, I. y Avellanosa Peña, B. (2003) Los actores de la violencia escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 59-64.

Avilés Martínez, J.M., (2000) El bullying en la ESO. *Escuela hoy*, 46, 20-22.

Avilés Martínez, J.M., (2002) La Intimidación y el Maltrato en los Centros Escolares (*Bullying*). Consultado en http://www.stee-eilas.com/lanosasu/lanos2/bull_g.htm.

Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

Ayerbe Echevarría, P. (2002) Entender y mejorar la convivencia en los centros. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 10-13.

Aznar Díaz, I. y Fernández Martín, F.D. (2004). Educar en la convivencia escolar dentro de las aulas de educación primaria: análisis de la realidad en la provincia de Córdoba (España). *Revista de Ciencias de la Educación*, 200, 441-451.

Ballester Hernández, F. y Arnaiz Sánchez, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 39-58.

Banks, Ron (1998). La intimidación en las escuelas. *ERIC DIGEST*.

Barrio, C. y Martín, E. (2003). Convivencia y conflicto en los centros escolares: introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 5-8.

Beane, A. (2006) *Bullying, aulas libres de acoso*. Graó. Barcelona.

Referencias bibliográficas

Benítez Muñoz, J.L., Tomás de Almeida, A. y Justicia Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de psicología*, 23(1), 27-40.

Blaya, C. (2002) Elementos de reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro. Los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión educativa*, 4, 12-20.

Boqué Torremorell, M.C. (2006). Doce propuestas para la transformación positiva de los conflictos. *Revista Andalucía Educativa*, 53, 28-30.

Bosco, G. (1877) El sistema preventivo en la educación de la juventud. *En Memorias Biográficas de San Juan Bosco*, 13, 777-781.

Bottini Marín, L. C. y Carpio, A. (2003) La espiral de la violencia estudiantil como consecuencia de la cultura escolar y social. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 130-133.

Braido, P. (1993) *Don Bosco al alcance de la mano*. Madrid: CCS

Buendía, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.

Callejo, J. (2003) El control de la espiral agresividad-violencia en el centro escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 194, 135-156.

Caparrós, M. y Jaén, M. (1997) Agresividad infantil. *Comunidad Educativa*, 244, 101-104.

Carbonell, J.L. y Peña, A.I. (2001) El despertar de la violencia en las aulas. CCS. Madrid.

Cárdenas Salgado, F.A. (1999) *Comentarios interpretativos y propositivos a la propuesta educativa salesiana*. Colombia.

Cárdenas Valdenebro, M.P. (1997) El rostro femenino del Sistema Preventivo salesiano. *Congreso educativo: La escuela salesiana: memoria y profecía*. Santafé de Bogotá (Colombia).

Casamayor, G. (coord.) (1998) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. ED. Grao, Colección biblioteca de aula, Barcelona.

Cascón Soriano, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Revista Andalucía Educativa*, 53, 24-27.

Castellano, E. (2002) Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso. *Aula de Innovación Educativa*, 115, 56-59.

Castillo, H. y García Varela, A.B. (2004). La presencia del contexto en las definiciones de violencia escolar. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 74, 39-42.

Cava Caballero, M.J. (2003) Violencia y convivencia en aulas de secundaria: El programa "Convivir". *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 315-320.

Cava, M.J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona, Paidós.

Cerezo Ramírez, Fuensanta. (2001) Variables de personalidad asociadas a la dinámica **bullying** (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Revista Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.

Cerezo Ramírez, Fuensanta. (2002) *Conductas agresivas en la edad escolar*. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El **bullying**: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9-4(2), 333-352.

Chávez Villanueva, P. (2001) El sistema Preventivo en el tiempo de la globalización. El rostro humano de la globalización. *Encuentro Regional de Marginación sobre "La Atención a Jóvenes en situación de alto riesgo"* Roma.

Cian, L. (1987) El sistema educativo de Don Bosco, las líneas maestras de su estilo. CCS.Madrid.

Cid Sabucedo, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista Investigación Educativa*, 228(1), 113-144.

Consejo escolar de Andalucía (2006). *Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Consejo escolar de Andalucía (2006). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Criado del Pozo, M.J. y González Pérez, J. (2002) Violencia escolar: agresividad y violencia entre iguales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 421-439.

Decreto 81/2010, de 30 de marzo, de modificación del decreto 3/2004, por el que se establece el Sistema de información sobre el Maltrato Infantil en Andalucía. BOJA 75 (2010).

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros educativos sostenidos con fondos públicos. BOJA 25 (2007).

Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación secundaria Obligatoria*. Madrid. Publicaciones de la Oficina del defensor del Pueblo.

Defensor del pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid. Publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo.

Del Barrio, A., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003) Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-**Bullying**. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.

Del Barrio, A., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández I. (2003) La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 26(1) 25-47.

Del Castillo, H. y García, A.B. (2002). “Una aproximación al análisis de las situaciones de violencia escolar a través de las motivaciones del agresor.” *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 5 (4)

Referencias bibliográficas

Del Col, J.J. (2003) *Relación de Don Bosco con el estudio y la cultura*. Colección Estudios. Instituto Superior Juan XXIII, Bahía Blanca, Argentina.

Del Castillo, H. y García, A.B. (2004). “La presencia del contexto en las definiciones de violencia escolar.” *Kikiriki*, 74, 39-42.

Del rey, R. y Ortega, R. (2001) El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla AntiViolencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2001) La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla antiviolenca escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2001) Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.

Del Rincón Igea, D., Arnal Agustín, J., Latorre Beltrán, A. y Sans Martín, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Díaz-Aguado, M.J. (2002) Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.

Díaz-Aguado, M.J. (2005) Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. Recuperado de <http://mariajosediez-aguado.tk>

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. INJUVE. Madrid.

Díaz-Aguado, M.J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: la prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10(2), 81-100.

Díaz-Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

Díaz-Aguado, M.J. (2006) Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.

Díaz-Aguado, M.J. (2005) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación Instituto de Tecnologías Educativas.

Díaz Escolante, J.A. (2001) La acción tutorial en la organización escolar ante las conductas violentas. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(5), 383,390.

Dikinson, P.W.J. (2000) Empowerment y Sistema Preventivo salesiano. *Consulta salesiana de Europa*. Lisboa.

Esteve, J.M. (2001) El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación Contemporánea. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 15-42.

Etxebarria Balerdi, F. (2001) Europa y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 147-165.

Fernández Domínguez, M.R. y Palomero Pescador, J.E. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 179-203.

Fernández García, I. et al. (1996) Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar. *Educadores, Revista de renovación pedagógica*, 180, 35-54.

Fernández García, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea, Madrid.

Fernández López, A. (1984) Agresividad. *Colaboración. Escuela popular*, 45, 42-43.

Fernández Martín, F.D., Hinojo Lucena, F.J. y Aznar Díaz, I. (2004). Grado de incidencia del maltrato entre compañeros/as en un centro educativo de Educación Primaria. *Revista de Ciencias de la educación*, 197, 27-45.

Francés Motoya, M.P. y Sáenz Barrio, O. (1989) La matriz cognitiva familiar y su efecto sobre la conducta del preescolar. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 3, 155-178.

García Correa, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167-177.

García Jiménez, E., Rodríguez Gómez, G. y Gil Flores, J. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. 2ª edición. Málaga.

García Martínez, A. y Benito Martínez, J. (2002) Los conflictos escolares: causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 175-204.

García Orza, J. (1995) Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49, 87-103.

Gil Flores, J. y Rodríguez Santero, J. (2004) *Análisis de datos en la investigación educativa: resolución de supuestos prácticos*. Edición digital @tres, SLL. Sevilla.

Gil-Verona, J.A. y col. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Revista Anales de Psicología*, 18, (2), 293-303.

González Pérez, J. y CriDO DEL Pozo, M.J. (2003) Análisis e intervención de las conductas agresivas entre los escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 194, 99-112.

González-Pérez, J. y Santiuste Bermejo, V. (2004) Los conflictos entre los alumnos: características e intervención para una convivencia democrática. *Revista de Psicología general y Aplicada*, 57(3), 361-372.

Gotez, J.P y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Harris, S. y Petrie, G.F. (2006) *El acoso en la escuela*. Paidós. Barcelona.

Hormigo Valencia y col. (1999). *Proyecto de investigación educativa: Conductas conflictivas en el Centro Escolar*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Referencias bibliográficas

Hernández de Frutos, T., Sarabia Heydrich, B. y Casares García, E. (2002) Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia “bullying” en el recinto escolar. *Psiothema*, 14(Supl), 50-62.

Hernández, P., Aciego de Mendoza, R. y Domínguez, R. (1997) Perfil de los escolares que más se benefician de un programa de educación en valores. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 107-117.

Iguaz de Miguel, E. (2006). Informe sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista Andalucía Educativa*, 53, 31-33.

Jaime Rodríguez, F. (2000) El Sistema Preventivo de Don Bosco. *Encuentro Nacional de educación de la Familia Salesiana*. Santafé de Bogotá, Colombia.

Jiménez, A. (2007) Las conductas de acoso en el Primer Ciclo de Secundaria en la provincia de Huelva: un estudio ecológico. En Vázquez, J.J., Pérez, M. C., Cangas, A.J. y Yuste, N. *Situación actual y características de la violencia escolar (19-24)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Letamendía Pérez de San Román, R. (2002) El maltrato en contextos escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 77-90.

Lleó Fernández, R., La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica. Recuperado de <http://roble.pntic.mec.es/fromero/violencia/articulo2.htm>

Loscertales Abril, F. (2001). Violencia en las aulas: La visión del cine como espejo social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 115-132.

Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E.M. y Díaz, T. (2006) *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Marín Sánchez, M. (2002) Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-107.

Marina, J.A. (2006) *Aprender a convivir*. Ariel. Barcelona.

Márquez Guerrero. M. y Jáuregui Lobera, I. (2005). La violencia escolar en los textos periodísticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 73-98.

Martín, E., Rodríguez V. y Marchesi A. (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: CIE-FUHEM.

Martín, M. (2002) Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-105.

Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 89-108.

Martínez, J.R. (2006). Entrevista a Iñaki Gabilondo. *Revista Andalucía Educativa*, 53, 37-39.

Martirani, G. (2003) *La forza educativa del sistema preventivo. La danza della staffetta educativa del sistema preventivo*. 1ª Convention Nazionale sul Sistema preventivo. Roma.

Referencias bibliográficas

Mendoza, B. y Díaz Aguado, M.J. (2005) *La otra cara de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno*. Comunicación presentada en el Congreso “Ser adolescente, hoy”, organizado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en Madrid del 22 al 24 de noviembre de 2005. Recuperado de http://fad.es/sala_lectura/CSHA_Com.pdf

Mesa Sánchez, R. (2002) Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 209-222.

Meulen, K. (2005). Estructura narrativa en niños y adolescentes: relato del maltrato entre iguales en la escuela. *Estudio de Psicología*, 26(3), 291-313.

Miranda, M.L. (2001) “*Amarevolezza*” *Corazón del Sistema Preventivo. Respuesta al reto histórico de hoy*. México

Miranda López, M. L. (2005) *El sistema Preventivo y la reestructuración de las relaciones educativas*. Amatitán.

Monclús Estella, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 127-146.

Moreno Moreno, M., Vacas Díaz, C. y Roa Venegas, J.M. (2006). Victimización escolar y clima sociofamiliar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40/6, 1-20.

Motto, F. (2006) *Don Bosco y la urgencia educativa del siglo XXI. Actualidad del sistema preventivo*. Roma.

Musitu Ochoa, G. (2002) Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula abierta*, 79, 109-138.

Núñez Gaitán, C., Herrero Ramuzgo, S. y Aires González, M.M. (2005) Diez referencias destacadas acerca de Acoso Escolar. *Anuario de Psicología*, 2, 35-50.

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

Oñate Cantero, A. y Piñuel Zabala, E (2006). *Informe Cisneros X*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Orden ECI/18064/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006. BOE 141 (2006).

Orden de 27 de octubre de 2009, por la que se regula la concesión de los Premios Anuales a la Promoción de la Cultura de Paz y la Convivencia escolar en Andalucía y se establece la convocatoria para os premios del año 2010.

Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza “Escuela Espacio de Paz” y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros promotores de la convivencia positiva (Convivencia+) Boja 85 (2011)

Orden de 20 de Junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Boja 132 (2011)

Ortega, R. (1992) Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de educación y cultura*, 14, 23-26.

Ortega, R. (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

Ortega, R. (1995) Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la 2ª etapa de EGB. *Infancia y sociedad*, 28-29, 191-216.

Ortega, R., El proyecto Andalucía Anti-violencia Escolar: ANDAVE. Recuperado de <http://www.gh.profes.net/especiales2.asp> en Agosto de 2007.

Ortega, R. (1997) “El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales.” *Revista de Educación*, 313, 142-161.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997) “Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.

Ortega, R. y Angulo, J.C. (1998) Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Estudios de Juventud*, 42, pp. 47-61.

Ortega, R. y colaboradores (1998) La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000) *Violencia escolar. Mito o realidad*. Ed. Mergablum. Edición y comunicación.

Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J.A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001) Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista de educación*, 324, 253-270.

Ortega, R y Del Rey, R. (2003) *Violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004) *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Ortega, R., (2007) “Víctimas, agresores y espectadores.” Recuperado de <http://el-refugioesjo.net/bullying/victimas.htm>

Ortega Ruiz, R., Mora-Merchán, J.A. & Jäger, T. (Eds.) (2007) *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de internet*. [E-Book]. Recuperado de <http://www.bullying-in-school.info>.

Ovejero Bernal, A. (2002) Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-83.

Palomero Pescador, J.E. y Fernández Domínguez, M^a R. (2001) La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 13-17.

Palomero Pescador, J.E. y Fernández Domínguez, M^a R. (2001) Violencia en las aulas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 13-17.

Palomero Pescador, J.E. (2002) Informe sobre el X Congreso de formación del profesorado: la formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Congreso X Formación del profesorado: la violencia y convivencia escolar.*

Referencias bibliográficas

Palomero Pescador, J.E. y Fernández Domínguez, M^a R. (2002) La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

Pareja Fernández, J.A. y Lorenzo Delgado, M. (2006). *Revista de Ciencias de la Educación*, 207, 357-382.

Petitclerc, J.M. (2009) Los valores más significativos del Sistema Preventivo. *Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani*. Roma

Pichardo Martínez, M.C., Arco Tirado, J.L. y Fernández Martín, F.D. (2005). La relación entre la impulsividad cognitiva (R-I) y el maltrato entre iguales o bullying en educación Primaria. *Análisis y modificación de conducta*, 31 (136-137), 359-377.

Prellezo, J.M. (1990) *Don Bosco en la Historia*. CCS. Madrid.

Prieto, M. R. (2006) *Violencia escolar. ¿Un reflejo de la sociedad?* Recuperado de <http://www.encuentra.com>

Ramírez Botero, F. (2000) La pedagogía de la preventividad. Reciprocidad y familiaridad desde lo femenino. *Seminario: LA ACTUALIDAD DE LA PEDAGOGÍA DE DON BOSCO*. Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora. Copacabana (Colombia)

Real decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio estatal de la convivencia Escolar. BOE 64 (2007)

Resolución de 1 de septiembre de 2011, de la Dirección General de Participación e Innovación educativa, por la que se establece la convocatoria del año 2012 para la concesión de los Premios

Anuales a la Promoción de la Cultura de Paz y la Convivencia escolar en Andalucía. Boja 182 (2011).

Revilla Castro, J.C. (2002) La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*, 329, 513-532.

Rodríguez Cortés, F. (2006). La comisión de mediación en un instituto de Educación Secundaria. *Revista Andalucía Educativa*, 53, 40-42.

Rodríguez, G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe.

Rodríguez, N. (2004) *Guerra en las aulas. Cómo tratar con chicos violentos y a los que sufren sus abusos*. Madrid: Temas de hoy.

Rodríguez, P. (2006) Acoso escolar. Desde el mal llamado “bullying” hasta el acoso al profesorado. Atelier. Madrid.

Rodríguez, X. (2005) La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Tenerife: Instituto Canario de evaluación y Calidad Educativa (ICEC).

Rosales López, C. (2003) Normas y culturas en la escuela. ¿Cómo fomentar la convivencia? *Innovación Educativa*, 13, 11-24.

Ruiz Iglesias, M. (2002) La competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en países en vías de desarrollo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 169-182.

Ruiz Morales, F. C. (2005). Lógicas para la violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 37, 103-115.

Salomaki, U. (2004). Un modelo global para afrontar la violencia escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 53-56.

Santana Hernández, J.D. (2003) La violencia entre adolescentes fuera y dentro de las aulas. *Documentación Social*. 131, 261-280.

Santana Hernández, J.D. y González Méndez, R. (2005) Conductas agresivas entre estudiantes de la ESO. *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de investigación Educativa: Investigación e Innovación educativa*. 1322-1328. Servicio de publicaciones Universidad de la Laguna.

Sánchez Sánchez-Cañete, F.J. (2004). Unidad didáctica para el día escolar de la no-violencia y de la paz. *Aula de encuentro*, 8(8), 35-56.

Sánchez Valverde, S. (2004). Educar en una escuela intercultural. Aceptar las diferencias como un camino para evitar la violencia. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 74, 25-28.

Schäfer, Mechthild (2005). Acoso escolar. *Revista Mente y Cerebro*, 11/2005, 21-23.

Serrano, A. (2006) *Acoso y violencia en la escuela*. Ariel. Barcelona.

Serrano Pintado, I. (2003) *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.

Smith, P.K. y Ortega, R. (2004). Maltrato y violencia escolar en Europa. Entrevista al profesor P.K. Smith. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 49-52.

Torrego, C.J., y Moreno, M.J. (2003). Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia. Alianza editorial. Madrid.

Trianes Torres, M.V. (2000) *La violencia en contextos escolares*. Ediciones Aljibe. Málaga.

Trianes Torres, M.V., Sánchez Sánchez, A. y Muñoz Sánchez, A. Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

Vacas Díaz, M.C. (2002) Agresividad escolar y dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 363-372.

Varios. (1985) Constituciones salesianos Don Bosco. Roma.

Varios. (1995). El sociograma: posibilidades y límites. *La acción tutorial*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa, 50-58.

Varios. (2001). Andalucía Escuela de Paz. *Revista Andalucía Educativa*, 27, 23-39.

Varios. (2001) Monográfico: Violencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 304.

Varios. (2002) Evaluación en adolescentes de actuaciones violentas y sentimientos y pensamientos de intolerancia hacia otros. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28 (122), 867-904.

Referencias bibliográficas

Varios (2002) Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3), 297-311.

Varios (2002) Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79, 139-152.

Varios (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Varios (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.

Varios (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 65-79.

Varios (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.

Varios (2005). Evaluación por parte de de los alumnos, profesores y familiares de los problemas de convivencia escolar en España, Francia, Austria y Hungría: datos psicométricos globales. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 5(2), 97-108.

Varios (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 109-125.

Varios. (2006). Charla-coloquio. La convivencia escolar: respuestas educativas desde los centros. *Revista Andalucía Educativa*, 53, 34-36.

Varios (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.

Varios (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediado de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.

Varios (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención psicosocial*, 15(2), 223-232.

Varios (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 381-395.

Varios (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.

Varios (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7(1), 93-105.

Vidal, L. (2003) Fundamentos teóricos del día escolar de la no-violencia y la paz (DENIP). *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 6, 45-67.

Villa Moral Jiménez, M. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de psicología*, 36(1), 61-81.

Zabalza, M.A. (2002) Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

Páginas web consultadas

<http://acosoescolar.wordpress.com>

http://cool.down.co.at/index_engl.html

<http://defensordelpueblo.es>

[http://www.el-refugio.net/*bullying*](http://www.el-refugio.net/bullying)

<http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w-cea/publica/htm>

www.acaecat.es

www.acosoescolar.com

www.acosoescolar.info/index.htm

www.acosomoral.org

www.apfem.com

[www.*bullying*-in-school.info/es/content/pagina-principal.html](http://www.bullying-in-school.info/es/content/pagina-principal.html)

www.cafepedagogique.net/dossiers/violence

www.cre.ac.uk/bully/index.html

www.galeon.com/acosoescolar

www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia

www.prodeni.org/index.htm

www.profes.net

www.protegeles.com

www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/programacionTVinternet.pdf

http://cert.inteco.es/Proteccion/Menores_protegidos/

<http://internetsinacoso.es>

<http://pantallasamigas.es>

<http://stop-ciberbullying.blogspot.com.es>

<http://stop-sexting.es>

<http://sexting.es>

<http://www.sdb.org>

Referencias bibliográficas

<http://roble.pntic.mec.es/fromero/violencia/indice.htm>

<http://www.gernikagogoratz.org>

<http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html>

<http://www.fuhem.es/cip/paz.htm>

<http://europa.eu.int/comm/education/connect/selection.html>

<http://gva.es/violencia/>

<http://educacionenvalores.org>

ANEXOS

ANEXO 1:

El Sistema Preventivo en la educación de la juventud.

EL SISTEMA PREVENTIVO

EN LA EDUCACION DE LA JUVENTUD

Sac. Giovanni Bosco

Francia 1877

Muchas veces, se me ha pedido exponga de palabra o por escrito algunos pensamientos sobre el llamado *sistema preventivo*, que suele practicarse en nuestras casas. Por falta de tiempo no he podido hasta ahora satisfacer tales deseos; mas disponiéndose en la actualidad a imprimir el reglamento que hasta la fecha casi siempre se ha seguido por tradición, estimo oportuno dar aquí una idea que será como el índice de una obrita que estoy preparando, si Dios me da vida suficientemente para poderla terminar, y sólo para ayudar en el difícil arte de educar a la juventud. Diré, pues: en qué consiste el sistema preventivo y por qué debe preferirse; su aplicación práctica y sus ventajas.

1. En qué consiste el Sistema Preventivo y por qué debe preferirse

Dos sistemas se han usado en todos los tiempos para educar a la juventud: el preventivo y el represivo. El represivo consiste en dar a conocer las leyes a los súbditos y vigilar después para conocer a los transgresores y aplicarles cuando sea necesario, el correspondiente castigo.

En este sistema, la palabra y la mirada del superior deben ser en todo momento severas y más bien amenazadoras, y personalmente debe evitar toda familiaridad con los subordinados.

El director, para aumentar su autoridad, debe estar raramente con los que de él dependen, y por lo general, sólo cuando se trate de imponer castigos o de amenazar. Este sistema es fácil, poco trabajoso y sirve principalmente para el ejercicio, y, en general, para los adultos juiciosos, en condición de saber y recordar las leyes y otras prescripciones.

Diverso, y diría que opuesto, es el **sistema preventivo**. Consiste en dar a conocer las prescripciones y reglamentos de un instituto, y vigilar después de manera que los alumnos tengan siempre sobre sí el ojo solícito del director o de los asistentes, los cuales, como padres amorosos, hablan, sirven de guía en toda circunstancia, dan consejos y corrigen con amabilidad; que es como decir a los alumnos en la imposibilidad de faltar.

Este sistema descansa por entero en la razón, en la religión y en el amor; excluye, por consiguiente, todo castigo violento y procura alejar aun los suaves. Parece preferible por las razones siguientes:

1. El alumno, avisado preventivamente, no queda avergonzado por las faltas cometidas, como acaece cuando se las refieren al superior. No se enfada por la

corrección que le hacen ni por el castigo con que le amenazan o que le imponen, porque éste va siempre acompañado de una aviso amistoso y preventivo, que lo hace razonable y termina, ordinariamente, por ganarle de tan manera el corazón, que el alumno comprende la necesidad del castigo y casi lo desea.

2. La razón más esencial es la ligereza infantil, que en un momento olvida las reglas disciplinarias y los castigos con que van sancionadas. A esa ligereza se debe sea, a menudo, culpable el niño de una falta y merecedor de un castigo, sin haberse acordado de nada al cometerla, y ciertamente no la habría cometido, si una voz amiga se lo hubiese advertido.
3. El sistema represivo puede impedir un desorden, mas con dificultad hacer mejores a los que delinquen. Se ha observado que los muchachos no olvidan los castigos que se les han dado; y que, por lo general, conservan amargor junto con el deseo de sacudir el yugo de la autoridad y aun de tomar venganza. Parece, a veces, que hacen caso omiso; mas quien sigue sus pasos sabe muy bien que son terribles las reminiscencias de la juventud y que olvidan fácilmente los castigos que les dan los padres, mas con mucha dificultad los que les imponen los maestros. Hay hechos de algunos que de viejos se vengaron brutalmente de ciertos castigos sufridos cabalmente cuando se educaban. El sistema preventivo, por el contrario, gana al alumno, el cual ve en el asistente a un bienhechor que le avisa, desea hacerle bueno y librarle de sinsabores, de castigos y de la deshonra.
4. El sistema preventivo dispone y persuade de tal modo al alumno, que el educador podrá, en cualquier ocasión, ya sea cuando se educa, ya después, hablarle con el lenguaje del amor. Conquistado el corazón del discípulo, el educador puede ejercer sobre él gran influencia y avisarle, aconsejarle o en ocupaciones civiles o comerciales. Por estas y otras muchas razones parece debe prevalecer el sistema preventivo sobre el represivo.

2. Aplicación del Sistema Preventivo

La práctica de este sistema se apoya totalmente en las palabras de San Pablo *Caritas benigna est, patiens est, omni suffert, omnia sperat, omnia sustinet*. “La caridad es benigna y paciente; todo lo sufre, todo lo espera y lo soporta todo.”

Por consiguiente, solamente el cristiano puede practicar con éxito el sistema preventivo. Razón y religión son los medios de que ha de valerse continuamente el educador, enseñarlos y practicarlos él mismo, si desea ser obedecido y alcanzar su fin.

- I. El director debe en consecuencia, vivir totalmente consagrado a sus educandos, no aceptar ocupaciones que le alejen de su cargo; aún más, debe encontrarse siempre con sus alumnos, cuando no están cumpliendo alguna obligación, a no ser que estén debidamente asistidos por otros.

- II. Los maestros, los jefes de taller y los asistentes han de ser de acrisolada moralidad. Procuren evitar, como la peste, toda clase de aficiones o amistades particulares con los alumnos, y recuerden que el desliz de uno solo puede comprometer a un instituto educativo. Los alumnos no han de estar nunca solos. Siempre que sea posible, los asistentes han de llegar antes a los sitios donde tengan que reunirse, y estar con ellos hasta que vayan otros a sustituirlos en la asistencia. No los dejen nunca desocupados.
- III. Deben darse a los alumnos amplia libertad de saltar, correr y gritar a su gusto. La gimnasia, la música, la declamación, el teatro, los paseos, son medios eficacísimos para conseguir la disciplina y favorecer la moralidad y la salud. Procúrese únicamente que la materia de los entretenimientos, las personas que intervienen y las conversaciones que sostengan, no sean vituperables. Haced lo que queráis – decía el gran amigo de la juventud San Felipe Neri; a mí me basta que no cometáis pecados.
- IV. La confesión y comunión frecuente y la misa diaria son las columnas que deben sostener el edificio educativo del que se querían tener alejados la amenaza y el palo. No se ha de obligar jamás a los alumnos a frecuentar los santos sacramentos; pero sí se les debe animar y darles comodidad para aprovecharse de ellos. con ocasión de los ejercicios espirituales, triduos, novenas, pláticas y catequesis, póngase de manifiesto la belleza, sublimidad y santidad de la religión, que ofrece medios tan fáciles como los santos sacramentos, y tan útiles a la sociedad civil, y para la tranquilidad del corazón y salvación de las almas. Así quedarán los niños espontáneamente prendados de estas prácticas de piedad y las frecuentarán de buena gana y con placer y fruto.
- V. Debe vigilarse, con el mayor cuidado, porque no entren en el colegio compañeros, libros o personas que tengan malas conversaciones. La elección de un buen portero es un tesoro para una cada de educación.
- VI. Terminadas las oraciones de la noche, el director, u otro en su nombre, diga algunas palabras afectuosas en público a los alumnos antes de que se vayan a dormir, para avisarlos o aconsejarlos sobre lo que han de hacer o evitar; y procure sacar la moraleja de lo ocurrido durante el día, dentro o fuera del colegio; no dure la platiquita más de dos o tres minutos. Aquí está la clave de la moralidad y de la buena marcha y éxito de la educación.
- VII. Téngase como pestilencial la opinión de retardar la primera comunión hasta una edad harto crecida, cuando por lo general el demonio se ha posesionado del corazón del jovencito con incalculable daño de su inocencia. Según la disciplina de la Iglesia primitiva, solían darse a los niños las hostias consagradas que

sobran de la comunión pascual. Esto nos da a conocer lo mucho que desea la Iglesia sean admitidos pronto los niños a la primera comunión. Cuando un niño sabe distinguir entre pan y pan y revela suficiente instrucción, no se mire la edad; entre el soberano celestial a reinar en su bendita alma.

- VIII. Los catecismos recomiendan la comunión frecuente; San Felipe Neri la aconsejaba semanal y aún más a menudo. El concilio tridentino dice bien claro que desea ardientemente que todo fiel cristiano, cuando oye la santa misa, haga también la comunión. Pero esta comunión no sea tan sólo espiritual, sino sacramental, a fin de sacar mayor fruto del augusto y divino sacrificio. (Con. Trid., ses. XXII, cap. VI)

3. Utilidad del sistema Preventivo

Alguien dirá que este sistema es difícil en la práctica. Advierto que para los alumnos es bastante más fácil, agradable y ventajoso. Para los educadores encierra, eso sí, algunas dificultades, que disminuirán ciertamente si se entregan por entero a su misión. El educador es una persona consagrada al bien de sus alumnos, por lo que debe estar pronto a soportar cualquier molestia o fatiga, con tal de conseguir el fin que se propone, a saber: la educación ciudadana, moral y científica de sus alumnos.

A las ventajas expuestas anteriormente, se añadan aquí estas otras:

- I. El alumno tendrá siempre respeto a su educador, recordará complacido la dirección de él recibida, y considerará, en todo tiempo, a sus maestros y superiores como a padres y hermanos. Dondequiera que van alumnos así educados, son por lo general consuelo de su familia, útiles ciudadanos y buenos cristianos.
- II. Cualquiera que sea el carácter, la índole y el estado moral de un alumno cuando es admitido, los padres pueden vivir seguros de que su hijo no empeorará; se puede tener la certeza de que siempre mejorará algo. Más aún, algunos niños que fueron por largo tiempo tormento de sus padres y hasta rechazados por correcciones, tratados según estos principios, cambiaron de manera de ser: se dieron a una vida cristiana, ocupan ahora en la sociedad honrosos puestos y son apoyo de su familia y ornamento del lugar donde viven.
- III. Los alumnos maleados que por casualidad entraren en un colegio, no pueden dañar a sus compañeros, ni los niños buenos ser por ellos perjudicados; porque no habrá ni tiempo, ni lugar, ni oportunidad, pues el asistente, a quien suponemos siempre con los niños, podría en seguida remedio.

Una palabra sobre los castigos

¿Qué regla hay que seguir para castigar? *A ser posible, no se castigue nunca*; cuando la necesidad lo exigiere, recuérdese lo siguiente:

- I. Procure el educador hacerse amar de los alumnos si quiere hacerse temer. Así, el no darles una muestra de benevolencia es castigo que estimula, anima y jamás deprime.
- II. Para los niños es castigo lo que se hace pasar por tal.
Se ha observado que una mirada no cariñosa en algunos produce mayor efecto que un bofetón. La alabanza cuando se obra bien y la represión en los descuidos, constituyen ya de por sí premio o castigo.
- III. Exceptuados *rarisimos* casos, no se corrija ni se castigue jamás en público, sino en privado, lejos de los compañeros, y usando la mayor prudencia y paciencia para hacer que el alumno comprenda su culpa con la ayuda de la razón y de la religión.
- IV. El pegar, de cualquier modo sea, poner de rodillas en posición dolorosa, tirar de las orejas y otros castigos semejantes, se deben evitar absolutamente, porque están prohibidos por las leyes civiles, irritan mucho a los alumnos y rebajan al educador.
- V. Dé a conocer bien el director las reglas, los premios y castigos establecidos por las leyes disciplinarias, a fin de que el alumno no pueda disculparse con decir: No sabía que estuviera esto mandado o prohibido.
- VI. Si se práctica en nuestras cosas el sistema preventivo, estoy seguro de que se obtendrán maravillosos resultados, sin necesidad de acudir al palo ni a otros castigos violentos. Hace cerca de cuarenta años que trato con la juventud, y no recuerdo haber impuesto castigos de ninguna clase, y con la ayuda de Dios he conseguido no sólo el que los alumnos cumplieran con su deber, sino que hicieran sencillamente lo que yo deseaba, y esto de aquellos mismos niños que no daban ninguna esperanza de feliz éxito.

ANEXO 2:
Carta de Roma

CARTA DE ROMA³

Roma, 10 de mayo de 1884

Muy queridos hijos en Jesucristo:

Cerca o lejos, yo pienso siempre en vosotros. Uno solo es mi deseo: que seáis felices en el tiempo y en la eternidad. Este pensamiento y deseo me han impulsado a escribiros esta carta. Siento, queridos míos, el peso de estar lejos de vosotros, y el no veros ni oíros me causa una pena que no podéis imaginar. Por eso, habría deseado escribiros estas líneas hace ya una semana, pero las continuas ocupaciones me lo impidieron. Con todo, aunque falten pocos días para mi regreso, quiero anticipar mi llegada al menos por carta, ya que no puedo hacerlo en persona. Son palabras de quien os ama tiernamente en Jesucristo y tiene el deber de hablaros con la libertad de un padre. Me lo permitís, ¿no? Y me vais a prestar atención y poner en práctica lo que os voy a decir.

He dicho que sois el único y continuo pensamiento de mi mente. Pues bien, una de las noches pasadas, me había retirado a mi habitación y, mientras me disponía a entregarme al descanso, comencé a rezar las oraciones que me enseñó mi buena madre. En aquel momento, no sé bien si víctima del sueño o fuera de mí por alguna distracción, me pareció que se presentaban delante de mí dos antiguos alumnos del oratorio.

Uno de ellos se acercó y, saludándome afectuosamente, me dijo:

- Don Bosco, ¿me conoce?
- ¡ Pues claro que te conozco !, - le respondí.
- ¿ Y se acuerda aún de mí ? - añadió.
- De ti y de los demás. Tú eres Valfré, y estuviste en el oratorio antes de 1870.
- Oiga, continuó Valfré, - ¿quiere ver a los jóvenes que estaban en el oratorio en mis tiempos?
- Sí, házmelos ver, le contesté; me dará mucha alegría.

Entonces Valfré me mostró todos los jovencitos con el mismo semblante, edad y estatura de aquel tiempo. Me parecía estar en el antiguo oratorio en la hora de recreo. Era una escena llena de vida, movimiento y alegría. Quien corría, quien saltaba, quien hacía saltar a los demás; quien jugaba a la rana, quien a bandera, quién a la pelota. En un sitio había reunido un corrillo de muchachos pendientes de los labios de un sacerdote que les contaba una historia; en otro lado había un clérigo con otro grupo jugando al *burro vuela* o a los oficios. Se cantaba, se reía por todas partes; y por doquier, sacerdotes y clérigos; y alrededor de ellos, jovencitos que

³ *Atti del Capitolo Superiore della Pia Società Salesiana I (1920) n° 1, 24 de junio, páginas 40-48.*

alborotaban alegremente. Se notaba que entre jóvenes y superiores reinaba la mayor cordialidad y confianza. Yo estaba encantado con aquel espectáculo. Valfré me dijo:

- Veá, la familiaridad engendra afecto, y el afecto, confianza. Esto es lo que abre los corazones, y los jóvenes lo manifiestan todo sin temor a los maestros, asistentes y superiores. Son sinceros en la confesión y fuera de ella, y se prestan con facilidad a todo lo que les quiera mandar aquel que saben que los ama.

Entonces se acercó a mí otro antiguo alumno que tenía la barba completamente blanca y me dijo:

- Don Bosco, ¿quiere ver ahora a los jóvenes que están actualmente en el Oratorio? (Era José Buzzetti).
- Sí, respondí, pues hace un mes que no los veo.

Y me los señaló. Vi el oratorio y a todos vosotros que estabais en recreo. Pero ya no oía gritos de alegría y canciones, ya no veía aquel movimiento, aquella vida de la primera escena.

En los ademanes y en los rostros de algunos jóvenes se notaba aburrimiento, desgana, disgusto y desconfianza, que causaron pena a mi corazón. Vi, es cierto, a muchos que corrían y jugaban con dichosa despreocupación; pero otros - no pocos - estaban solos, apoyados en las columnas, presos de pensamientos desalentadores; otros andaban por las escaleras y corredores o estaban en los balcones que dan al jardín para no tomar parte en el recreo común; otros paseaban lentamente por grupos hablando en voz baja entre ellos, lanzando a una y otra parte miradas sospechosas y mal intencionadas; algunos sonreían, pero con una sonrisa acompañada de gestos que hacían no solamente sospechar, sino creer que san Luis habría sentido sonrojo de encontrarse en compañía de los tales; incluso entre los que jugaban había algunos tan desganaos que daban a entender a las claras que no encontraban gusto alguno en el recreo.

- ¿Has visto a tus jóvenes? - me dijo el antiguo alumno.
- Sí que los veo, contesté suspirando.
- ¡Qué diferentes de lo que éramos nosotros antaño!, exclamó aquel viejo alumno.
- ¡Por desgracia! ¡Qué desgana en este recreo!
- De aquí proviene la frialdad de muchos para acercarse a los santos sacramentos, el descuido de las prácticas de piedad en la iglesia y en otros lugares; el estar de mala gana en un lugar donde la divina Providencia los colma de todo bien corporal, espiritual e intelectual. De aquí la no correspondencia de muchos a su vocación; de aquí la ingratitud para con los superiores; de aquí los secretitos y murmuraciones, con todas las demás consecuencias deplorables.

- Comprendo, respondí. Pero ¿cómo reanimar a estos queridos jóvenes para que vuelvan a la antigua vivacidad, alegría y expansión?
- Con el amor.
- ¿Amor? Pero ¿es que mis jóvenes no son bastante amados? Tú sabes cómo los amo. Tú sabes cuánto he sufrido por ellos y cuánto he tolerado en el transcurso de cuarenta años, y cuánto tolero y sufro en la actualidad. Cuántos trabajos, cuántas humillaciones, cuántos obstáculos, cuántas persecuciones para proporcionarles pan, albergue, maestros, y especialmente para buscar la salvación de sus almas. He hecho cuanto he podido y sabido por ellos, que son el afecto de toda mi vida.
- No hablo de ti.
- ¿Pues de quién, entonces? ¿De quienes hacen mis veces: los directores, prefectos, maestros o asistentes? ¿No ves que son mártires del estudio y del trabajo y que consumen los años de su juventud en favor de quienes les ha encomendado la divina Providencia?
- Lo veo, lo sé; pero no basta; falta lo mejor.
- ¿Qué falta, pues?
- Que los jóvenes no sean solamente amados, sino que se den cuenta de que se les ama.
- Pero, ¿no tienen ojos en la cara? ¿No tienen luz en la inteligencia? ¿No ven que cuanto se hace en su favor se hace por su amor?
- No, repito; no basta.
- ¿Qué se requiere, pues?
- Que, al ser amados en las cosas que les agradan, participando en sus inclinaciones infantiles, aprendan a ver el amor en aquellas cosas que naturalmente les agradan poco, como son la disciplina, el estudio, la mortificación de sí mismos, y que aprendan a hacer estas cosas con amor.
- Expíciate mejor.
- Observe a los jóvenes en el recreo.
- Observé. Después dije:
- ¿Qué hay que ver de especial?
- ¿Tantos años educando a la juventud y no comprende? Observe mejor. ¿Dónde están nuestros salesianos?

Me fijé y vi que eran muy pocos los sacerdotes y clérigos que estaban mezclados entre los jóvenes, y muchos menos los que tomaban parte en sus juegos. Los superiores no eran ya el alma de los recreos. La mayor parte de ellos paseaban, hablando entre sí, sin preocuparse de lo que hacían los alumnos; otros jugaban, pero sin pensar para nada en los jóvenes; otros vigilaban de lejos, sin advertir las faltas que se cometían; alguno que otro corregía a los infractores, pero con ceño amenazador y raramente. Había algún salesiano que deseaba introducirse en algún

grupo de jóvenes, pero vi que los muchachos buscaban la manera de alejarse de sus maestros y superiores.

Entonces mi amigo continuó:

- En los primeros tiempos del oratorio, ¿usted no estaba siempre con los jóvenes, especialmente durante el recreo? ¿Recuerda aquellos hermosos años? Era una alegría de paraíso, una época que recordamos siempre con cariño, por que el amor lo regulaba todo, y nosotros no teníamos secretos para usted.
- ¡Cierto! Entonces todo era para mí motivo de alegría, y en los jóvenes entusiasmo por acercármese y quererme hablar; existía verdadera ansiedad por escuchar mis consejos y ponerlos en práctica. Ahora, en cambio, las continuas audiencias, mis múltiples ocupaciones y la falta de salud me lo impiden.
- De acuerdo; pero si usted no puede, ¿por qué no le imitan sus salesianos? ¿Por qué no insiste y exige que traten a los jóvenes como los trataba usted?
- Yo les hablo e insisto hasta cansarme, pero desgraciadamente muchos no se sienten con fuerzas para arrostrar las fatigas de antaño.
- Y así, descuidando lo menos, pierden lo más; y este *más* son sus fatigas. Que amen lo que agrada a los jóvenes, y los jóvenes amarán lo que les gusta a los superiores. De esta manera, el trabajo les será llevadero. La causa del cambio presente del oratorio es que un grupo de jóvenes no tiene confianza con los superiores. Antiguamente los corazones todos estaban abiertos a los superiores, a quienes los jóvenes amaban y obedecían prontamente. Pero ahora, los superiores son considerados sólo como tales y no como padres, hermanos y amigos; por tanto, son temidos y poco amados. Por eso, si se quiere formar un solo corazón y una sola alma por amor a Jesús, hay que romper esa barrera fatal de la desconfianza y sustituirla por la confianza cordial. Así pues, que la obediencia guíe al alumno como la madre a su hijo. Entonces reinará en el oratorio la paz y la antigua alegría.
- ¿Cómo hacer, pues, para romper esta barrera?
- Familiaridad con los jóvenes, especialmente en el recreo. Sin familiaridad no se demuestra el afecto, y sin esta demostración no puede haber confianza. El que quiere ser amado debe demostrar que ama. Jesucristo se hizo pequeño con los pequeños y cargó con nuestras enfermedades. ¡He aquí el maestro de la familiaridad! El maestro al cual sólo se ve en la cátedra es maestro y nada más; pero, si participa del recreo de los jóvenes, se convierte en un hermano. Si a uno se le ve en el púlpito predicando, se dirá que no hace más que cumplir con su deber, pero, si dice en el recreo una buena palabra, es palabra de quien ama. ¡Cuántas conversiones no se debieron a alguna de sus palabras dichas de improviso al oído de un jovencito mientras se divertía! El que sabe que es amado, ama, y el que es amado lo consigue todo, especialmente de los jóvenes. Esta confianza establece como una corriente

eléctrica entre jóvenes y superiores. Los corazones se abren y dan a conocer sus necesidades y manifiestan sus defectos. Este amor hace que los superiores puedan soportar las fatigas, los disgustos, las ingratitudes, las molestias, las faltas y las negligencias de los jóvenes. Jesucristo no quebró la cana ya rota ni apagó la mecha humeante. He aquí vuestro modelo. Entonces no habrá quien trabaje por vanagloria; ni quien castigue por vengar su amor propio ofendido; ni quien se retire del campo de la asistencia por celo a una temida preponderancia de otros; ni quien murmure de los otros para ser amado y estimado de los jóvenes, con exclusión de todos los demás superiores, mientras, en cambio, no cosecha más que desprecio e hipócritas zalamerías; ni quien se deje robar el corazón por una criatura y, para adular a ésta, descuide a todos los demás jovencitos; ni quienes por amor a la propia comodidad, dejen a un lado el gravísimo deber de la vigilancia, ni quien por falso respeto humano, se abstenga de amonestar a quien necesite ser amonestado. Si existe este amor efectivo, no se buscará más que la gloria de Dios y el bien de las almas. Cuando languidece este amor, es que las cosas no marchan bien. ¿Por qué se quiere sustituir el amor por la frialdad de un reglamento? ¿Por qué los superiores dejan de cumplir las reglas que Don Bosco les dictó? ¿Por qué el sistema de prevenir desórdenes con vigilancia y amor se va reemplazando poco a poco por el sistema, menos pesado y más fácil para el que manda, de dar leyes que se sostienen con castigos, encienden odios y acarrear disgustos, y si se descuida el hacerlas observar, producen desprecio para los superiores y son causa de desórdenes gravísimos?

Esto sucede necesariamente si falta familiaridad. Si, por tanto, se desea que en el Oratorio reine la antigua felicidad, hay que poner en vigor el antiguo sistema: El superior sea todo para todos, siempre dispuesto a escuchar toda duda o lamentación de los jóvenes, todo ojos para vigilar paternalmente su conducta, todo corazón para buscar el bien espiritual y temporal de aquellos a quienes la Providencia ha confiado a sus cuidados. Entonces los corazones no permanecerán cerrados ni reinarán ya ciertos secretitos que matan. Sólo en caso de inmoralidad sean los superiores inflexibles. Es mejor correr el peligro de alejar de casa a un inocente que quedarse con un escandaloso. Los asistentes consideren como un gravísimo deber de conciencia el referir a los superiores todo lo que sepan que de algún modo ofende a Dios.

Entonces yo pregunté.

- Cuál es el medio principal para que triunfe semejante familiaridad y amor y confianza?
- La observancia exacta del reglamento de la casa.
- ¿Y nada más?
- El mejor plato en una comida es la buena cara.

Mientras mi antiguo alumno terminaba de hablar así y yo seguía contemplando con verdadero disgusto el recreo, poco a poco me sentí oprimido por un gran cansancio que iba en aumento. Esta opresión llegó a tal punto, que no pudiendo resistir por más tiempo, me estremecí y me desperté. Me encontré de pie junto a mi lecho. Mis piernas estaban tan hinchadas y me dolían tanto, que no podía estar de pie. Era ya muy tarde; por ello, me fui a la cama decidido a escribir estos renglones a mis queridos hijos.

Yo no deseo tener estos sueños, porque me cansan demasiado.

Al día siguiente me sentía agotado; no veía la hora de irme a la cama por la noche. Pero he aquí que, apenas me acosté, comenzó de nuevo el sueño.

Tenía ante mí el patio, los jóvenes que están actualmente en el oratorio y el mismo antiguo alumno. Comencé a preguntarle:

- Lo que me dijiste se lo haré saber a mis salesianos; pero, ¿qué debo decir a los jóvenes del Oratorio?
- Me respondió:
- Que reconozcan lo mucho que trabajan y estudian los superiores, maestros y asistentes por amor a ellos, pues si no fuese por su bien, no se impondrían tantos sacrificios; que recuerden que la humildad es la fuente de toda tranquilidad; que sepan soportar los defectos de los demás, pues la perfección no se encuentra en el mundo, sino solamente en el paraíso; que dejen de murmurar, pues la murmuración enfría los corazones; y, sobre todo, que procuren vivir en la santa gracia de Dios. Quien no vive en paz con Dios, no puede tener paz consigo mismo ni con los demás.
- ¿Entonces me dices que hay entre mis jóvenes quienes no están en paz con Dios?
- Esta es la primera causa del malestar, entre las otras que tú sabes y debes remediar sin que te lo tenga que decir yo ahora. En efecto, sólo desconfía el que tiene secretos que ocultar, quien teme que estos secretos sean descubiertos, pues sabe que le acarrearía vergüenza y descrédito. Al mismo tiempo, si el corazón no está en paz con Dios, vive angustiado, inquieto, rebelde a toda obediencia, se irrita por nada, se cree que todo marcha mal, y como él no ama, Juzga que los superiores tampoco le aman a él.
- Pues, con todo, ¿no ves amigo mío, la frecuencia de confesiones y comuniones que hay en el oratorio?
- Es cierto que la frecuencia de confesiones es grande, pero lo que falta en absoluto en muchísimos jóvenes que se confiesan es la firmeza en los propósitos. Se confiesan, pero siempre de las mismas faltas, de las mismas ocasiones próximas, de las mismas malas

costumbres, de las mismas desobediencias, de las mismas negligencias en el cumplimiento de los deberes. Así siguen meses y meses e incluso años, y algunos llegan hasta el final de los estudios. Tales confesiones valen poco o nada; por tanto, no proporcionan la paz, y si un jovencito fuese llamado en tal estado al tribunal de Dios, se vería en un aprieto.

- ¿Hay muchos de esos en el oratorio?
- Pocos, en comparación con el gran número de jóvenes que hay en casa. Fíjate. - Y me los iba indicando.
- Miré, y vi uno por uno a aquellos jóvenes. Pero, en estos pocos, vi cosas que amargaron grandemente mi corazón. No quiero ponerlas por escrito, pero cuando vuelva quiero comunicarlas a cada uno de los interesados. Ahora os diré solamente que es tiempo de rezar y de tomar firmes resoluciones; de hacer propósitos no de boca, sino con los hechos, y de demostrar que los Comollo, los Domingo Savio, los Besucco y los Saccardi viven todavía entre nosotros.

Por último pregunté a aquel amigo mío:

- ¿Tienes algo más que decirme?
- Predica a todos, mayores y pequeños, que recuerden siempre que son hijos de María Santísima Auxiliadora. Que ella los ha reunido aquí para librarlos de los peligros del mundo, para que se amen como hermanos y den gloria a Dios y a ella con su buena conducta; que es la Virgen quien les provee de pan y de cuanto necesitan para estudiar con innumerables gracias y portentos. Que recuerden que están en vísperas de la fiesta de su Santísima Madre y que, con su auxilio, debe caer la barrera de la desconfianza que el demonio ha sabido levantar entre jóvenes y superiores, y de la cual sabe aprovecharse para ruina de algunas almas.
- ¿Y conseguiremos derribar esta barrera?
- Sí, ciertamente, con tal de que mayores y pequeños estén dispuestos a sufrir alguna pequeña mortificación por amor a María y pongan en práctica cuanto he dicho.

Entretanto yo continuaba observando a mis jovencitos, y ante el espectáculo de los que veía encaminarse a su perdición eterna, sentí tal angustia en el corazón que me desperté. Querría contaros otras muchas cosas importantísimas que vi; pero el tiempo y las circunstancias no me lo permiten.

Concluyo: ¿Sabéis qué es lo que desea de vosotros este pobre anciano que ha consumido toda su vida por sus queridos jóvenes? Pues solamente que, guardadas las debidas proporciones, vuelvan a florecer los días felices del antiguo oratorio. Los días del amor y la confianza entre

jóvenes y superiores; los días del espíritu de condescendencia y de mutua tolerancia por amor a Jesucristo; los días de los corazones abiertos con tal sencillez y candor, los días de, la caridad y de la verdadera alegría para todos. Necesito que me consoléis dándome la esperanza y la palabra de que vais a hacer todo lo que deseo para el bien de vuestras almas.

Vosotros no sabéis apreciar la suerte de estar acogidos en el oratorio. Os aseguro, delante de Dios, que basta que un joven entre en una casa salesiana para que la Santísima Virgen lo torne enseguida bajo su especial protección. Pongámonos, pues, todos de acuerdo. La calidad de los que mandan y la caridad de los que deben obedecer hagan reinar entre nosotros el espíritu de san Francisco de Sales. Queridos hijos míos, se acerca el tiempo en que tendré que separarme de vosotros y partir para mi eternidad. (*Nota del secretario: Al llegar aquí, Don Bosco dejó de dictar; sus ojos se inundaron de lágrimas, no a causa del disgusto, sino por la inefable ternura que se reflejaba en su rostro y en sus palabras; unos instantes después continuó*): Por tanto, mi mayor deseo, queridos sacerdotes, clérigos y jóvenes, es dejaros encaminados por la senda del Señor, que Él mismo desea para vosotros.

Con este fin, el Santo Padre, al cual he visto el viernes, 9 de mayo, os envía de todo corazón su bendición. El día de María Auxiliadora me encontraré en vuestra compañía ante la imagen de nuestra amorosísima Madre. Quiero que esta gran fiesta se celebre con toda solemnidad: que don José y don Segundo se encarguen de que la alegría reine también en el comedor. La festividad de María Auxiliadora debe ser el preludio de la fiesta eterna que hemos de celebrar todos juntos un día en el paraíso.

Vuestro afectísimo amigo en Jesucristo **JUAN BOSCO, Pbro.**

ANEXO 3:
Ficha sociograma alumnos

Con este cuestionario pretendemos conocer, un poco mejor, cuales son vuestras preferencias con respecto a los compañeros de clase. Por ello procura responder con la mayor sinceridad a todas las preguntas. Recuerda que tus respuestas serán totalmente confidenciales y que ningún otro alumno las conocerá.

NOMBRE:

FECHA:

CURSO:

A.- ¿A qué compañero/a elegirías para estudiar o trabajar en equipo?

1.- En primer lugar a.

2.- En segundo lugar a.

B.- ¿A qué compañero/a NO elegirías para estudiar o trabajar en equipo?

3.- En primer lugar a.

4.- En segundo lugar a.

C.- ¿A quién elegirías para pasar juntos unas vacaciones?

5.- En primer lugar elijo para pasar juntos unas vacaciones a.

6.- En segundo lugar elijo para pasar juntos unas vacaciones a.

D.- ¿A quién no querrías tener como compañero de vacaciones?

7.- No quiero tener como compañero de vacaciones en primer lugar a.

8.- En segundo lugar no quiero tener a.

E.- Lee atentamente esta historia:

“Los alumnos habéis ido de excursión por la sierra. En un pueblo muy alejado e incomunicado se avería el autocar. El chófer va a buscar un mecánico a otro pueblo. Se hace de noche, y como el chófer no vuelve, tenéis que pasar la noche en el autocar. Hace frío, pero os juntáis unos con otros y así pasáis la noche.

A la mañana siguiente, llega una pareja de policía hasta el coche. Os comunican que por la noche alguien ha robado en un establecimiento del pueblo y se piensa que habéis sido

vosotros. Ellos vienen para que uno de vosotros - sólo uno - vaya al Ayuntamiento en representación del grupo. De lo que allí haga el representante del grupo, dependerá que quedéis libres o que os metan a todos en la cárcel.”

¿A quién elegirías tú?

9.- A.

ANEXO 4:

Registro de incidentes críticos

REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS

Fecha:

Hora:

Protagonista/s incidente:

Observador:

Contexto:

Descripción del incidente:

Valoración:

ANEXO 5:
Guión de entrevista.

Guión de entrevista.

1. Dime tu nombre.
2. ¿Cómo te llevas con los compañeros de clase?
3. ¿Ves actitudes negativas entre los compañeros de clase? ¿Cuáles?
4. ¿Por qué crees que actúan así?
5. ¿Y actitudes positivas? ¿Cuáles?
6. Ante actitudes negativas ¿cómo crees que se pueden sentir los niños que se ven involucrados? ¿Por qué?
7. ¿Y ante actitudes positivas?
8. Cuando se dan actitudes negativas ¿haces algo al respecto? ¿Qué?
9. ¿Cómo te sientes en clase? ¿Por qué?
10. ¿Qué nota le darías a la convivencia en clase? ¿Por qué?
11. ¿Y a la convivencia en el centro? ¿Por qué?
12. Exprésate libremente sobre el tema.

ANEXO 6:
Ficha descriptiva

FICHA DESCRIPTIVA

NOMBRE DEL ALUMNO:	CURSO:
SITUACIÓN FAMILIAR	
RELACIÓN CON SUS COMPAÑEROS/AS (él/ ella hacia sus compañeros/as y sus compañeros/as hacia él/ ella):	
RELACIÓN CON PROFESOR/A/ES/AS	
CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD	
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	

ANEXO 7:

Cuestionario “Mi vida en la escuela.”

MI VIDA EN LA ESCUELA

Marca la respuesta adecuada:

___ Soy un chico.

___ Soy una chica

___ Edad

___ Curso

Durante esta semana otro chico	NADA	UNA VEZ	+UNA EZ
1. Poner motes.			
2. Decirme algo agradable.			
3. Ser grosero con mi familia.			
4. Darme patadas.			
5. Ser muy amable conmigo.			
6. Ser cruel porque soy diferente.			
7. Darme un regalo.			
8. Amenazar con pegarme.			
9. Darme dinero.			
10. Tratar de quitarme dinero.			
11. Tratar de asustarme.			
12. Preguntarme tonterías.			
13. Dejarme algo.			
14. Interrumpirme en el juego.			
15. Tratarme con crueldad.			
16. Hablar de ropa.			
17. Contarme un chiste.			
18. Decirme una mentira.			
19. Hacer un chiste a mi costa.			
20. Hacer que hiriera a otros.			
21. Sonreírme.			
22. Tratar de liarme.			
23. Ayudarme a llevar algo.			
24. Tratar de herirme.			
25. Ayudarme con los deberes.			
26. Obligarme a hacer algo sin querer.			
27. Hablar de televisión.			
28. Quitarme algo.			
29. Compartir algo conmigo.			
30. Meterse con mi físico.			
31. Gritarme.			
32. Jugar conmigo.			
33. Ponerme la zancadilla.			
34. Hablar de cosas agradables.			
35. Reírse de mí.			
36. Decir que se chivaría.			
37. Romperme algo.			
38. Contar una mentira sobre mí.			
39. Tratar de pegarme.			

ANEXO 8:
Cuestionario sobre “Convivencia Escolar”
(Versión profesores)

CUESTIONARIO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR (PROFESORADO)

Margarita Estévez Román

Desde la Universidad de Sevilla, estamos llevando a cabo una investigación sobre las relaciones de convivencia entre los alumnos y alumnas del centro. Para ello necesito de su colaboración, que consiste en rellenar este cuestionario con el que recogeré su opinión sobre varios aspectos relacionados con el tema.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. Marque con una cruz la casilla que corresponda:

Profesor-Tutor Profesor Curso:

Sexo: Varón Mujer N° años en el centro:

Años de experiencia docente:

Grupo edad: 20-30 30-40 40-50 50-60 +60

2. ¿Piensa que, entre los/as alumnos/as de este centro, se están dando situaciones que perturban la convivencia?

SÍ NO

3. En caso afirmativo, señale aquellas situaciones, de entre las siguientes, que piensa que se pueden estar dando entre sus alumnos/as.

NINGUNA PELEAS RUMORES

AGRESIONES FÍSICAS AGRESIONES VERBALES

AISLAMIENTO OTROS

4. ¿Cree que en su grupo-clase existe la figura clara de un líder?

SÍ NO EXISTE MÁS DE UN LÍDER

5. ¿Considera que la figura del líder en su grupo es positiva?

SÍ NO

6. ¿Observa a algún alumno/a poco integrado? Piensa que es debido a :

ÉL MISMO SUS COMPAÑEROS

7. ¿Observa que algún alumno/a sea blanco más o menos continuo de...?

BROMAS AGRESIONES FÍSICAS RUMORES

AISLAMIENTO AGRESIONES VERBALES OTROS

8. ¿Cuál cree que es la razón de que ese/a alumno/a (o alumnos/as) sea destinatario de estos comportamientos?

.....
.....
.....

9. Ante situaciones de conflicto, ¿qué medidas suele tomar? (Indique en la zona punteada la situación tipo para esa medida.)

IGNORAR LA SITUACIÓN

CORTAR DE INMEDIATO LA SITUACIÓN Y NADA MÁS

CORTAR DE INMEDIATO LA SITUACIÓN Y HABLAR CON LOS PROTAGONISTAS

CORTAR DE INMEDIATO LA SITUACIÓN, HABLAR CON LOS PROTAGONISTAS Y TOMAR MEDIDAS DISCIPLINARIAS.....

.....

NO SABE QUÉ HACER

.....

OTRAS

.....

10. ¿En qué medida cree estar lo suficientemente preparado para afrontar todas las situaciones que perturban la convivencia escolar?

MUCHO BASTANTE ALGO POCO

11. ¿En qué medida considera que las normas de convivencia del centro son útiles para prevenir este tipo de situaciones?

MUCHO BASTANTE ALGO POCO

12. ¿En qué medida considera que dichas normas son útiles para solucionar este tipo de situaciones que perturban la convivencia escolar?

MUCHO BASTANTE ALGO POCO

13. ¿Piensa que las situaciones que perturban la convivencia escolar se pueden prevenir?

SÍ NO

14. En caso afirmativo, ¿Cómo cree que se podrían prevenir estas situaciones? (Señalar solo una de las opciones)

INTERVENCIÓN CON PADRES Y FAMILIAS INTERVENCIÓN CON ALUMNOS

INTERVENCIÓN CON PROFESORES EDUCATIVA TRABAJAR CON TODA LA COMUNIDAD

OTROS:

15. ¿Qué origen cree que pueden tener las situaciones que perturban la convivencia escolar?

ESCOLAR FAMILIAR SOCIAL OTROS:

16. ¿Qué consecuencias tienen estas situaciones para el grupo?

- Perturban el clima de estudio.
- Perturban las relaciones entre los alumnos.
- Perturban las relaciones alumno/profesor.
- Perturban las relaciones dentro de la familia.
- Perturban las relaciones entre familias.

17. ¿Cuál es su opinión sobre la violencia?

- Le parece grave y piensa que se deberían tomar medidas.
- Le parece que no es tan grave aunque deberían tomarse medidas correctivas y preventivas.
- Le parece que no es tan grave y que por ahora no es necesario tomar medidas.
- Otras:

18. Si desea hacer algún comentario sobre este tipo de situaciones puede escribirlo a continuación:

.....
.....
.....

ANEXO 9:
Cuestionario sobre “Convivencia Escolar”
(Versión familias)

CUESTIONARIO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR (FAMILIAS)

Margarita Estévez Román

Desde la Universidad de Sevilla, estamos llevando a cabo una investigación sobre las relaciones de convivencia entre los alumnos y alumnas del centro. Para ello necesito de su colaboración, que consiste en rellenar este cuestionario con el que recogeré su opinión sobre varios aspectos relacionados con el tema.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. Marque con una cruz la casilla que corresponda:

Persona que rellena el cuestionario: Padre Madre Alumnos

Nº de hijos en el centro: Sexo de su/-s hijo/-s: Varón Mujer

Curso de su/-s hijo/-s:

2. ¿Piensa que en el centro al que asiste su hijo/a se pueden estar dando situaciones que perturban la convivencia escolar?

SÍ NO

3. En caso afirmativo, señale aquellas situaciones, de entre las siguientes, que piensa que se pueden estar dando en el contexto escolar de su hijo/a.

NINGUNA PELEAS RUMORES

AGRESIONES FÍSICAS AGRESIONES VERBALES

AISLAMIENTO OTROS

4. ¿Cree que su hijo/a puede ser un líder en su grupo (alumno/a que suele tener influencia en los demás)?

SÍ, PORQUE

NO, PORQUE

5. ¿Cree que su hijo/a está integrado en el grupo clase?

SÍ, PORQUE

NO, PORQUE

6. ¿En qué grado cree que su hijo/a es aceptado por sus compañeros/as de clase?

MUCHO BASTANTE ALGO POCO O NADA

Porque

7. ¿Cree que su hijo/a recibe a menudo alguna/s de las siguientes conductas de sus compañeros de clase?

BROMAS AGRESIONES FÍSICAS RUMORES

AISLAMIENTO AGRESIONES VERBALES OTROS

8. En caso de haber tachado alguna opción de la pregunta anterior, ¿le preocupa esta situación?

SÍ, PORQUE

NO, PORQUE

9. ¿Qué opinión le merecen las situaciones que perturban las relaciones de convivencia en el colegio?

Son cosas de niños. Proviene del tipo de relaciones establecidas por los niños

Son inducidas por los padres de manera inconsciente.

Otras:

10. ¿Piensa que las situaciones que perturban la convivencia escolar se pueden prevenir?

SÍ NO

En caso afirmativo, ¿cómo cree que se podrían prevenir estas situaciones?

(Señalar solo una de las opciones)

INTERVENCIÓN CON PADRES

INTERVENCIÓN CON ALUMNOS

INTERVENCIÓN CON PROFESORES

INTERVENCIÓN CON TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

OTROS:

11. ¿Qué consecuencias piensa que pueden tener las situaciones que perturban la convivencia escolar?

Perturban el clima de estudio.

Perturban las relaciones entre los alumnos.

Perturban las relaciones alumno/profesor.

Perturban las relaciones dentro de la familia.

Perturban las relaciones entre familias.

12. ¿Qué opinión le merecen la violencia y las situaciones que inciden negativamente en las relaciones de convivencia?

.....
.....
.....

ANEXO 10:
Cuestionario sobre “Convivencia Escolar”
(Versión alumnos)

CUESTIONARIO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR (ALUMNADO)

Margarita Estévez Román

Desde la Universidad de Sevilla, estamos llevando a cabo una investigación sobre las relaciones de convivencia entre los alumnos y alumnas del centro. Para ello necesito de su colaboración, que consiste en rellenar este cuestionario con el que recogeré su opinión sobre varios aspectos relacionados con el tema.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. Rellena los siguientes datos:

Sexo: Chico Chica CURSO:

2. ¿Piensas que, entre los/as alumnos/as de este centro, se están dando situaciones que perturban la convivencia?

SÍ NO

3. ¿Qué situaciones que perturben la convivencia se están dando en tu entorno escolar?

NINGUNA PELEAS RUMORES
 AGRESIONES FÍSICAS AGRESIONES VERBALES
 AISLAMIENTO OTROS

4. ¿Crees que en tu aula existen alumnos/as responsables de situaciones conflictivas que perturban el desarrollo normal de la convivencia?

SÍ NO

En caso afirmativo, ¿cómo actúan?

.....
.....

5. ¿Crees que estas acciones son positivas?

SÍ, porque

NO, porque

6. **¿Hay algún compañero/a que apenas se relacione con los demás de tu clase?**

SÍ NO

En caso afirmativo, ¿a qué piensas que es debido?

ÉL O ELLA MISMO/A COMPAÑEROS/AS

7. **¿Crees que algún/a chico/a de tu clase recibe a menudo alguna/s de las siguientes conductas de sus compañeros?**

BROMAS AGRESIONES FÍSICAS RUMORES

AISLAMIENTO AGRESIONES VERBALES OTROS

8. **¿Cómo reaccionas ante situaciones que perturban la convivencia?**

TE QUEDAS AL MARGEN SALES EN DEFENSA DE QUIEN LA
 SALES EN DEFENSA DE QUIEN LA SUFRE PROVOCA
 OTRAS:

9. **Ante estas situaciones, ¿qué medidas suele tomar el profesorado?**

IGNORAR LA SITUACIÓN CORTAR DE INMEDIATO LA SITUACIÓN
Y NADA MÁS

CORTAR DE INMEDIATO LA SITUACIÓN Y HABLAR CON LOS PROTAGONISTAS
 CORTAR DE INMEDIATO LA SITUACIÓN, HABLAR CON LOS PROTAGONISTAS Y TOMAR
MEDIDAS DISCIPLINARIAS

NO SABE QUÉ HACER

10. **¿Cómo reacciona el alumnado ante las medidas tomadas por el profesorado?**

SE QUEDA INDIFERENTE

ACATA LAS MEDIDAS

PROTESTA

FALTA AL RESPETO AL
PROFESOR

OTRAS:

11. ¿En qué medida considera que las normas de convivencia del centro son útiles para prevenir este tipo de situaciones?

MUCHO

BASTANTE

ALGO

POCO

12. ¿Cómo crees que se podría solucionar este tipo de conflictos? (Escribe las posibles soluciones.)

.....
.....
.....

13. ¿Qué origen crees que pueden tener las situaciones que perturban la convivencia escolar? (Escríbelo)

.....
.....

14. ¿Qué opinión te merecen las situaciones que perturban la convivencia en el entorno escolar?

.....
.....
.....

ANEXO 11:
Normas de convivencia del centro estudiado.

Colegio

Estimados padres:

Nuestro Centro persigue la formación integral de sus alumnos/as, como se indica en nuestro “Carácter Propio”, o “Ideario”, y para ello, se intenta desarrollar en los alumnos/as un comportamiento que les lleve a actuar equilibradamente en las diferentes circunstancias de la vida. A la vez, se tiene en cuenta, no solo la dimensión individual de la persona, sino también su dimensión social, para que sepan asumir y ejercer sus derechos como todo buen ciudadano.

El Centro reconoce a sus alumnos/as todos los derechos que les asigna la ley (Reglamento de Organización y Funcionamiento, Art. 98), y la modificación que se ha llevado a cabo a partir del Decreto 85/1999, de 6 de abril, en el Art. 5º 95-112. Por ello, a continuación se les comunica las normas de convivencias así como las correcciones a las conductas contrarias a las mismas.

Normas de Convivencia

Comportamiento personal

En relación a su comportamiento personal los alumnos deben:

1. Asistir puntualmente a las actividades escolares.
2. Acudir a clase debidamente aseado y uniformado en aquellas clases o actividades en las que el centro lo estipule.
3. Utilizar un vocabulario siempre correcto y educado, cuidando el tono de voz.
4. Vestir de forma apropiada y con decoro.
5. Transcurrir por los pasillos, escaleras y otros lugares de uso común con orden y compostura.
6. Responsabilizarse de los encargos y funciones que se les encomiende.
7. Acudir a los aseos solo en caso de verdadera necesidad.
8. Aportar todos los materiales necesarios para desarrollar todas las materias curriculares del centro.

9. Entregar los justificantes de asistencia formulados por sus padres y tutores.
10. Devolver de forma inmediata cualquier boletín o documento del colegio firmado por sus padres o tutores.

Relación con sus compañeros

En relación con sus compañeros los alumnos deben:

1. Tener entre ellos una actitud de respeto, evitando las agresiones, insultos y humillaciones.
2. Respetar todas las pertenencias de los demás.
3. No perturbar la marcha de las clases.
4. Colaborar con sus compañeras en las actividades escolares.
5. Evitar juegos violentos.

Relación con los profesores

En relación con los profesores los alumnos deben:

1. Tener un trato respetuoso.
2. Dialogar con respeto y educación para esclarecer las cuestiones que se planteen en el centro.
3. Estudiar y realizar las tareas encomendadas.

Relación con el personal No Docente

En relación con el personal No Docente, el alumno debe:

1. Tener un trato respetuoso.
2. Colaborar con el trabajo que estas personas desempeñan en el centro.

Relación con el Centro

En relación con el Centro, los alumnos deben:

1. Conocer el Carácter Propio del Centro y el presente documento acerca de las Normas de Convivencia.
2. Hacer un buen uso del edificio, las instalaciones, el mobiliario y el material escolar del centro.
3. Cuidar que las clases, pasillos, y servicios se mantengan limpios y ordenados.
4. Participar de acuerdo con su edad en la organización y funcionamiento del centro.
5. No ausentarse del centro sin conocimiento del tutor y de la Directora o en su defecto el Jefe de Estudios.

Normas de Carácter Específico

a) Ausencias

- 1.1 Se permitirá el acceso a la clase a los alumnos que lleguen con retraso previa justificación.
- 1.1.1 A la tercera falta de puntualidad de los alumnos sin justificar se le enviará un apercibimiento por escrito a los padres, y al tercer apercibimiento se tomará alguna medida.
- 1.2 No está permitido salir al pasillo, durante los cambios de clase, respetando en todo momento el clima de trabajo.
- 1.3 Las ausencias deben justificarse al Tutor/a y al Profesor correspondiente, especialmente en el caso en la que las ausencias coincidan con **una prueba de evaluación**. En tal caso los padres o tutores deben hacer constar esta circunstancia en la justificación escrita.
- 1.4 Los alumnos que deban ausentarse del centro durante la jornada escolar, tienen obligación de comunicarlo previamente al Tutor o en su caso a la Dirección, por escrito.
- 1.5 Los alumnos no pueden salir del Centro si no son recogidos por sus padres o tutores, salvo que estos por escrito comuniquen al tutor o a la dirección otra cuestión.
- 1.6 Es deber del alumno, no solo asistir a clase, sino también participar en las actividades culturales, festivas, celebrativas y de pastoral, de acuerdo con el Carácter propio del Centro en horario lectivo.

2 Respeto y uso correcto de instalaciones y mobiliario

- 2.1 Las instalaciones y mobiliario serán respetados por los alumnos por razones de civismo, de educación, de convivencia y de respeto a los demás.
 - 2.2 Todo desperfecto causado por uso indebido de las instalaciones o mobiliarios será reparado por el/los causante/s personalmente o a cargo de sus padres o tutores.
 - 2.3 Producido un desperfecto, si no apareciera el/los causante/s, arropado/s en la falta de solidaridad del grupo, el importe de la reparación se repartirá en el grupo.
- 3 **Ambiente escolar**
- 3.1 Es un deber de todos y cada uno respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros.
 - 3.2 Como medida preventiva, se evitará traer al Centro objetos de valor innecesarios para el desarrollo de las actividades propias de un Centro Escolar tales como teléfonos móviles, walkmans o reproductores de CD o MD, etc. que distraigan y aislen al alumno de su entorno. En todo caso el Centro no se hace responsable de los mismos o de otros objetos no autorizados.
 - 3.3 En beneficio de la salud de todos, y de acuerdo con la normativa legal vigente para todos los Centros Escolares, está terminantemente prohibido fumar dentro del recinto escolar.
 - 3.4 Los alumnos vendrán vestidos de uniforme completo hasta 2º de ESO y sólo el de Educación Física en 3º y 4º de ESO.
 - 3.5 Está prohibido comer pipas o chicles, y se tomará medida en caso de que un alumno reincida después de haberle avisado.
 - 3.6 Las zonas correspondientes a las aulas, no deben ser utilizadas por los alumnos fuera del horario escolar, salvo que estén acompañados por un profesor.

Alteraciones de la Convivencia

Criterios de corrección

- 1 En la corrección de los alumnos que alteren la convivencia se tendrá en cuenta los siguientes criterios:

- 1.1 La edad, situación personal, familiar y social del alumno.
 - 1.2 La valoración educativa de la alteración.
 - 1.3 El carácter educativo y recuperador, no meramente sancionador, de la corrección.
 - 1.4 La proporcionalidad de la corrección.
 - 1.5 El respeto a los derechos del resto del alumnado.
- 2 Se corregirán los actos contrarios a las Normas de Convivencia del Centro realizados por el alumno tanto en horario lectivo, como en el dedicado a la realización de las actividades complementarias o extraescolares.
- 3 Asimismo, podrán corregirse las actuaciones del mismo realizadas fuera del recinto y del horario escolar sólo cuando estén motivadas o directamente relacionadas con el ejercicio de los derechos de los alumnos y el cumplimiento de los deberes del alumnado.

Gradación de las correcciones

A los efectos de la gradación de las correcciones:

- 1 Son circunstancias paliativas:
 - 1.1 El reconocimiento espontáneo de la conducta incorrecta.
 - 1.2 La falta de intencionalidad.
 - 1.3 La observancia de una conducta habitual positiva hacia la convivencia.
 - 1.4 La reparación espontánea del daño producido
 - 1.5 La petición de excusas.

- 2 Son circunstancias agravantes:
 - 2.1 La premeditación y la reiteración.
 - 2.2 Causar daño, injuria u ofensa a los compañeros, en particular a los de menor edad o a los recién llegados.
 - 2.3 Cualquier acto que entrañe o fomente la violencia, la discriminación, el racismo, la xenofobia o el menoscabo de los principios del Carácter Propio del Centro.

- 2.4 La incitación o estímulo a la actuación colectiva lesiva de los derechos de los demás miembros de la Comunidad Educativa.
- 2.5 La naturaleza o entidad de los perjuicios causados al Centro o a cualquiera de los integrantes de la Comunidad Educativa.

Conducta contrarias a las Normas de Convivencias (D.85/99 Art. 34)

Art. 105

Calificación

- 2) Son conductas contrarias a las normas de convivencia aquellas que se opongan a las establecidas en el Art. 100 del presente Reglamento de Organización y Funcionamiento y en concreto pueden ser las siguientes: D.85/99 34.1
- a) Cualquier acto que perturbe el normal desarrollo de las actividades de la clase.
 - b) La falta de colaboración sistemática del alumnado en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículo, así como en el seguimiento de las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje.
 - c) Las conductas que puedan impedir o dificultar el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber de estudiar por sus compañeros.
 - d) Las faltas injustificadas de puntualidad.
 - e) La no asistencia a clase injustificada en número superior a 5 días mensuales.
 - f) Cualquier acto de incorrección o desconsideración hacia los otros miembros de la Comunidad Educativa.
 - g) Causar pequeños daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del Centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la Comunidad Educativa.
- 2) Las faltas de asistencia reiteradamente no justificadas serán notificadas a los órganos competentes.

Art. 106

Corrección

Las conductas contrarias a las Normas de Convivencia podrán ser corregidas mediante:

- a) Amonestación oral.
- b) Apercibimiento por escrito.
- c) Comparecencia ante el tutor, jefe de estudio o director/a.
- d) Realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo que contribuyan a su desarrollo integral.
- e) Suspensión de la participación en las actividades escolares complementarias, o en otras actividades realizadas por el Centro, por un período máximo de una semana.
- f) Realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del Centro así como a reparar el daño causado en las instalaciones, recursos materiales o documentos del Centro.
- g) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un periodo máximo de tres días lectivos
- h) Suspensión del derecho de asistencia al Centro por un periodo máximo de tres días lectivos.

Art. 107

Órganos Competentes

- 1.- Todos los profesores del Centro, la corrección señalada en la letra **a**
- 2.- El tutor del alumno/a, la señalada en la letra **b, c ó d, f**
- 3.- El Jefe de Estudios, si lo hubiera, las letras, **c y d, f**
- 4.- El/La Director/a, la señalada en la letra **e, f, g, y h** que informará al Consejo Escolar.

D. 85/99 Art.36.1.2

Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro

Art. 109

Calificación D.85/99 37.1

1.- Son conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, las siguientes:

- a) La agresión física contra cualquier miembro de la Comunidad Educativa.
- b) Las injurias y ofensas contra cualquier miembro de la Comunidad Educativa.
- c) Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la Comunidad Educativa, o la incitación a la misma.
- d) La vejaciones o humillaciones contra cualquier miembro de la Comunidad Educativa, particularmente si tienen un componente sexual, racial o xenófoba, o se realizan contra alumnos con necesidades educativas especiales.
- e) Las amenazas o coacciones contra cualquier miembro de la Comunidad Educativa.
- f) La suplantación de la personalidad en actos de la vida docente y clasificación o sustracción de documentos académicas.
- g) Cualquier acto dirigido directamente a impedir el normal desarrollo de las actividades del Centro.
- h) El deterioro grave de las instalaciones, recursos materiales o documentos del Centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la Comunidad Educativa, así como la sustracción de las mismas.
- i) La reiteración en un mismo curso escolar de conductas contrarias a las normas de convivencia.
- j) El incumplimiento de las correcciones impuestas, salvo que la Comisión de Convivencia considere que este incumplimiento sea debido a causas justificadas.

Art. 110

Corrección D.85/99 38.1

170

1.- Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el Centro, podrán ser corregidas mediante:

- a) Realización de tareas fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del Centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones, recursos materiales y documentos del Centro.

- b) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante el período superior a tres días lectivos e inferior a dos semanas.
- c) Suspensión del derecho de asistencia al Centro durante un período superior a tres días lectivos, e inferior a un mes.
- d) Cambio de centro.

2.- Asimismo, cuando se imponga la corrección de la letra **(d)** de este mismo Art. “*Cambio de Centro*”, la Consejería garantizará un puesto escolar en otro Centro docente. D.85/99 38.3

Art. 111

Órgano competente

Compete imponer las correcciones enumeradas en el artículo anterior a:

1. Al Consejo Escolar, a través del Director/a, las correcciones señaladas en las letras **(a), (b), (c) y (d)**.
 - a) Al Consejo Escolar en pleno, la corrección prevista en al letra **(d)**. D. 85/99 Art. 39.a.b

Anexo 12:
Cuestionario de detección de necesidades del
profesorado, relacionadas con la convivencia en los
centros educativos.

**CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES DEL PROFESORADO
RELACIONADAS CON LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS**

(Margarita Estévez Román)

Este cuestionario pretende recopilar información acerca de las necesidades del profesorado en relación con los problemas de convivencia en los centros. Le pedimos que conteste a las cuestiones que se presentan a continuación, reflejando sinceramente su situación respecto a los temas planteados.

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

1. ¿Le preocupa el estado de la convivencia en su centro?

Sí, se producen casos de considerable gravedad.

No, la convivencia se desarrolla sin incidencias graves.

2. Indique qué acciones, de las que se citan, son las más frecuentes entre el alumnado de su centro.

Puntúe de 0 a 5 según sean menos (0) o más (5) frecuentes.

Burlas (motes, insultos)	0	1	2	3	4	5
Peleas	0	1	2	3	4	5
Difusión de rumores sobre alumnos/as	0	1	2	3	4	5
Agresiones físicas sobre algún alumno o alumna	0	1	2	3	4	5
Agresiones verbales (amenazas)	0	1	2	3	4	5
Aislamiento de un alumno o alumna por el resto de sus compañeros	0	1	2	3	4	5
Otros: (indique cuáles:.....)	0	1	2	3	4	5

3. En el contexto de su aula, indique el grado en el que se considera capaz de detectar las siguientes situaciones (0 es el nivel mínimo y 5 el nivel máximo)

Alumnos/as que se burlan de los/as demás	0	1	2	3	4	5
Alumnos/as suelen ser el centro de las burlas de sus compañeros	0	1	2	3	4	5
Existencia de riñas o peleas entre compañeros/as	0	1	2	3	4	5
Existencia de rumores con contenido peyorativo sobre alguno/a de los/as alumnos/as	0	1	2	3	4	5
Agresiones físicas hacia alumnos/as	0	1	2	3	4	5
Manifestaciones verbales negativas y degradantes	0	1	2	3	4	5
Alumnos/as que son aislados del grupo	0	1	2	3	4	5

4. Indique ahora el grado en que es capaz de detectar esas mismas situaciones fuera de su aula: recreo, cambios de clase, convivencias, salidas culturales... (0 es el nivel mínimo y 5 el nivel máximo)

Alumnos/as que se burlan de los/as demás	0	1	2	3	4	5
Alumnos/as suelen ser el centro de las burlas de sus compañeros	0	1	2	3	4	5
Existencia de riñas o peleas entre compañeros/as	0	1	2	3	4	5
Existencia de rumores con contenido peyorativo sobre alguno/a de los/as alumnos/as	0	1	2	3	4	5
Agresiones físicas hacia alumnos/as	0	1	2	3	4	5
Manifestaciones verbales negativas y degradantes	0	1	2	3	4	5
Alumnos/as que son aislados del grupo	0	1	2	3	4	5
	0	1	2	3	4	5

5. Indique en qué grado considera usted que en su centro se llevan a cabo eficazmente las siguientes actuaciones (0 es el nivel mínimo y 5 el nivel máximo)

Identificar conductas que constituyen manifestaciones de maltrato	0	1	2	3	4	5
Identificar posibles víctimas de maltrato, teniendo en cuenta los rasgos que suelen caracterizarlas	0	1	2	3	4	5
Identificar posibles agresores/as, teniendo en cuenta los rasgos que suelen caracterizarlos	0	1	2	3	4	5
Utilizar recursos o técnicas para detectar problemas de convivencia entre los alumnos	0	1	2	3	4	5
Aplicar programas o medios de prevención de situaciones del maltrato entre iguales	0	1	2	3	4	5
Poner en práctica estrategias educativas para favorecer la convivencia	0	1	2	3	4	5
Aplicar la normativa y los mecanismos legales para actuar en casos de maltrato entre iguales	0	1	2	3	4	5
	0	1	2	3	4	5

6. Valore en qué medida confía usted en la capacidad del centro para intervenir eficazmente ante los siguientes problemas de convivencia que pudieran surgir (0 es el mínimo y 5 el nivel máximo)

Burlas entre iguales	0	1	2	3	4	5
Peleas	0	1	2	3	4	5
Difusión de rumores sobre alumnos/as	0	1	2	3	4	5
Agresiones físicas sobre algún alumno o alumna	0	1	2	3	4	5
Agresiones verbales (amenazas)	0	1	2	3	4	5
Aislamiento de un alumno o alumna por el resto de sus compañeros	0	1	2	3	4	5

ANEXO 13:
Cuestionario sobre elementos del Sistema Preventivo

CUESTIONARIO SOBRE LOS ELEMENTOS DEL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO

(Margarita Estévez Román)

Mediante este cuestionario pretendemos recoger las valoraciones que realiza el profesorado de los centros de Salesianas acerca de los elementos del sistema preventivo propuesto por Don Bosco, así como sus sugerencias sobre el modo en que éstos podrían ser utilizados para la mejora de la convivencia en los centros educativos. Las valoraciones y sugerencias realizadas por el profesorado serán consideradas al diseñar un programa para la prevención de problemas de convivencia escolar, basado en las propuestas de Don Bosco, que pueda ser aplicado en los centros.

* * *

A continuación se presentan los elementos fundamentales del Sistema Preventivo utilizado por Don Bosco en su época y aún vivo en el sistema educativo salesiano.

Antes de contestar a las cuestiones que aparecen en la página siguiente, lea atentamente las aclaraciones que hacemos sobre su significado, para saber a qué se refiere concretamente cada uno de ellos.

<i>Elemento</i>	<i>Significado</i>
Educación individualizada y seguimiento personal	Preocupación por descubrir las buenas disposiciones de los alumnos y ayudarles a desarrollarlas de forma individual
Presencia del educador asistente y la asistencia como presencia	El educador no vigila esperando los fallos para castigarlos. La asistencia hecha presencia que se traduce en comprensión, paciencia, alegría, afecto demostrado. Presencia cuya función es preventiva, no punitiva.
Ambiente educativo de familia y dimensión comunitaria	Familiaridad y confianza para educar en profundidad. Relación entre educadores y educandos, semejante a la de padres e hijos: respeto y autoridad, sentido del deber
Desarrollo de la razón y uso de la razón	Uso del sentido común, capacidad para usar adecuadamente la racionalidad. Capacidad de juicio, de crítica, de conciencia
Espiritualidad y experiencia de Dios	Opción de vida cristiana, valores propiamente cristianos, como decía el propio Don Bosco: “buenos cristianos”. Conciencia educativo-pastoral del educador, también educamos la dimensión trascendente
Amor desinteresado y pedagogía del cariño	Amor incondicional a pesar de las faltas. Humanidad, dulzura, afectividad. No confundir con “colegueo”

Valore ahora de 0 a 5 según la importancia o utilidad que tendrían para usted estos elementos a la hora de utilizarlos para abordar o prevenir los problemas de convivencia en los centros. El 0 sería considerar el elemento nada importante o nada útil, y el 5 sería muy importante o muy útil.

a) Educación individualizada.	0	1	2	3	4	5
b) Presencia del educador asistente.	0	1	2	3	4	5
c) Ambiente educativo de familia.		0	1	2	3	4
5						
d) Desarrollo de la razón.		0	1	2	3	4
5						
e) Espiritualidad.		0	1	2	3	4
5						
f) Amor desinteresado.	0	1	2	3	4	5
g) Seguimiento personal.		0	1	2	3	4
5						
h) La asistencia como presencia.	0	1	2	3	4	5
i) Dimensión comunitaria.		0	1	2	3	4
5						
j) Uso de la razón.		0	1	2	3	4
5						
k) Experiencia de Dios.	0	1	2	3	4	5
l) Pedagogía del cariño.		0	1	2	3	4
5						

A continuación, señale entre 3 y 5 elementos que considere de mayor importancia de cara a usarlos para diseñar un programa de prevención de los problemas de convivencia escolar. Explique para cada uno de ellos de qué modo puede estar presente en dicho programa, indicando qué tipo de contenidos, situaciones o metodologías de trabajo implicaría.

1
2
3
4
5

ANEXO 14:
Pautas para realizar los Buenos Días

ETAPA: E. INFANTIL-PRIMARIA-ESO ACTIVIDAD: BUENOS DÍAS

“COMENZAMOS EL CURSO” – MES DE SEPTIEMBRE.

Anexo 13: PAUTAS PARA REALIZAR LOS BUENOS DÍAS.

Los buenos días surgen de las buenas noches que daba Don Bosco a sus muchachos en las que cada noche reflexionaba sobre un tema en concreto de una forma muy breve. Como el horario de los alumnos en la escuela es durante el día se cambiaron las buenas noches por los buenos días.

Las pautas que podemos seguir para el diseño de los mismos se presentan a continuación:

5. Se elige un tema sobre el que se quiera trabajar por ejemplo durante un mes. En el ejemplo: “COMENZAMOS EL CURSO” – MES DE SEPTIEMBRE.
6. Cada día se trabajará algún aspecto relacionado con ese tema de forma muy breve. En el ejemplo: objetivos para el nuevo curso.
7. Se incluye en ellos aspectos relativos a la religiosidad, apoyando el final de los mismos en el rezo de un Ave M^a o un Padre Nuestro trabajando en los buenos días también el aspecto religioso.
8. Para la realización de los mismos podemos tomar como guía páginas web como la de los salesianos de Bilbao: www.salesianosbilbao.com en la que aparecen buenos días para trabajar en las distintas etapas.

ANEXO 15:
Guía de trabajo para el profesor

ETAPA: E. INFANTIL-PRIMARIA ACTIVIDAD: CUENTOS O HISTORIAS

ANEXO 14: Guía de trabajo para el profesor.

Esta guía orienta al profesor sobre cómo trabajar los cuentos con los alumnos a través de 6 fáciles pasos:

7. Se hace una pequeña introducción al tema que tratará el cuento, lanzando preguntas sobre el tema antes de proceder a la lectura del mismo.
8. Se procede a la lectura del cuento haciendo cambios en el tono de voz para captar la atención del alumnado en aquellas partes del cuento que consideremos clave.
9. Tras la lectura del cuento, se pide a los alumnos que hagan un resumen del mismo para ver si se han enterado de su contenido.
10. Una vez resumido el cuento se lanzan preguntas que ayuden a la reflexión, haciendo esta entre todos y en voz alta.
11. Se apuntan las conclusiones en la pizarra para posteriormente pasarlas a papel de manera gráfica. Se cuelgan en la pared de la clase en un lugar destinado para ello, para que nos ayude a recordar diariamente los aspectos trabajados con el cuento.
12. Cada día antes de empezar con los buenos días, recordamos los principales aspectos trabajados con él.

ANEXO 16:
Guía de trabajo para los padres

Esta guía orienta a los padres sobre cómo trabajar los cuentos trabajados en el colegio con sus hijos a través de 6 fáciles pasos:

7. Se entabla con el niño una pequeña conversación sobre el cuento que ha escuchado en el colegio para ver si se acuerda o no.
8. Se busca un momento de la tarde para leer de nuevo el cuento con el niño diciéndole que lo queremos conocer porque ese cuento no lo hemos oído nunca. Hacemos cambios en el tono de voz para captar la atención del niño/a en aquellas partes del cuento que consideremos clave.
9. Tras la lectura del cuento, se pide al niño que nos diga qué le ha gustado más o que le ha gustado menos del cuento.
10. Una vez extraídos los puntos que más y menos le han gustado hacemos preguntas que ayuden a la reflexión.
11. Hacemos un dibujo con las ideas principales de reflexión para que nos ayude a recordar diariamente los aspectos trabajados con el cuento.
12. Cada día buscamos un momento para recordar los principales aspectos trabajados con él.

ANEXO 17:

Guía de trabajo para la escuela de padres

ETAPA: E. INFANTIL-PRIMARIA-ESO **ACTIVIDAD:** ESCUELA DE PADRES

ANEXO 16: Guía de trabajo para la escuela de padres.

Esta guía orienta a los profesores sobre cómo informar a los padres en relación al programa “Prevenimos con Don Bosco” sobre convivencia y establecer el trabajo a realizar con sus hijos en casa para colaborar en la puesta en práctica del mismo.

3. En la primera sesión, que será grupal general para cada etapa en un primer momento, se les expone a los padres las características del programa pudiendo hacer uso para ello de la ficha de presentación del mismo. A continuación, en un segundo momento, cada profesor irá a clase con los padres de sus alumnos y especificará el trabajo a realizar en casa.
4. En esa primera sesión se les hará entrega a los padres de Infantil y Primaria del primer cuento y de la guía de trabajo, que será lo que trabajarán ellos directamente con sus hijos. También se les informará que habrá una reunión una vez al mes para revisar cómo ha ido el trabajo de los cuentos en la que se reflexionará sobre el trabajo realizado y las posibles dificultades que hayan podido encontrar.
 - a. A los padres de tercer ciclo de Primaria y ESO no se les dará cuenta sino el listado de películas a trabajar y cómo se van a usar en clase para que ellos complementen el trabajo dialogando con sus hijos en relación con lo trabajado en clase. Se podrá hacer también una reunión al mes para ver cómo van desarrollando ese trabajo y ver las posibles dificultades que se hayan podido presentar.

ANEXO 18:
**Cuestionario de satisfacción del programa de
intervención**

**CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
“PREVENIMOS CON DON BOSCO”.**

Rellene este cuestionario valorando de 0 a 5 su nivel de satisfacción en los distintos apartados, siendo el 0 muy insatisfecho y el 5 muy satisfecho.

Grado de satisfacción con los materiales

trabajados	0	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---	---

Grado de satisfacción con el aprendizaje

desarrollado	0	1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---	---	---

Grado de satisfacción con los contenidos

del programa	0	1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---	---	---

Grado de satisfacción con la implicación de:

Alumnos	0	1	2	3	4	5
---------	---	---	---	---	---	---

Profesorado	0	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---	---

Familias	0	1	2	3	4	5
----------	---	---	---	---	---	---