

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
4º Grado en Educación Primaria.
Mención en Lengua Inglesa.



Trabajo Fin de Grado
“VIOLENCIA ESCOLAR EN LAS AULAS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA”

Vanessa López Lemasurier

Tutor: Alfonso Javier García González

Curso académico: 2016-2017

RESUMEN

En el presente trabajo se estudia la violencia escolar surgida en las aulas de Educación Primaria. Este trabajo tiene como objetivos hacer una revisión sistemática de la bibliografía referente a la violencia escolar y la gestión de conflictos en el aula, categorizar los artículos revisados en la revisión bibliográfica, identificar y analizar las necesidades educativas referentes a la violencia escolar en las diferentes etapas de Primaria de un centro educativo de Sevilla, y diseñar una intervención educativa para reducir la violencia escolar.

Los resultados muestran los lugares y las conductas más frecuentes en referencia a las situaciones de violencia presenciadas, vividas y realizadas entre los cursos encuestados. Así, podemos observar que el curso que presenta más situaciones de violencia es el de 4º de E.P. En cuanto al lugar donde éstas conductas se dan con mayor frecuencia destaca el recreo. En referencia al género, podemos observar que son los chicos los que participan en mayor medida en las situaciones de violencia realizadas y vividas. El tipo de violencia más frecuente suelen ser las agresiones verbales, seguidas de las agresiones físicas.

Con estos resultados hemos diseñado una posible propuesta de intervención con el objetivo de reducir la violencia escolar.

PALABRAS CLAVE: violencia escolar, conflicto, bullying, acoso, agresión.

ABSTRACT

This project studies the scholar violence born in classrooms of Primary Education. Its objectives are doing a systematic bibliographic review regarding the scholar violence and the conflict management in the classroom, categorizing reviewed articles in the bibliographic review, identifying and analyzing educative necessities regarding the scholar violence in the different stages of Primary Education of a school of Seville, and designing an educative intervention to reduce the scholar violence.

The results show the most frequent places and behavior regarding situations of witnessed, lived and realized violence between the surveyed respondent courses. Therefore, we can observe the course that presents more situations of violence situations is the fourth year of

Primary Education. Referring to the place where these behaviors are more frequent, the schoolyard stands out. Referring to the gender, we can observe that boys are the ones who participate most in situations of realized and lived violence. The most frequent kinds of violence are insults, followed by physical assault.

With these results we have designed a possible proposal of intervention with the objective of reducing the scholar violence.

KEY WORDS: scholar violence, conflict, bullying, harassment, assault.

ÍNDICE

Justificación	7
Marco teórico	8
1. Conflicto	8
2. Violencia escolar	9
3. Tipos de violencia	10
4. Bullying	12
5. Conducta en situaciones de violencia	13
6. Influencia del entorno social en los conflictos	14
7. Estrategias de resolución de conflictos	16
8. Formación	18
Objetivos	21
Metodología	22
Participantes	22
Instrumento	23
Diseño	23
Procedimiento	24
Análisis de resultados	24
Resultados	25
Análisis global de 2º, 4º y 6º curso	25
Análisis estadístico	29
Análisis específico por cursos	44

Discusión	69
Propuesta de intervención	70
Objetivo	70
Medidas de intervención	70
Bibliografía	72
ANEXOS	
Anexo 1. Sistema de categorización de la bibliografía	78
Anexo 2. Tabla de estudios revisados	80
Anexo 3. Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)	128

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CEVEIP

Gráfico 1. Gráfica de la muestra utilizada	22
Tabla 1. Porcentajes de respuesta obtenidos en los tres cursos en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	25
Tabla 2. Porcentajes de respuesta obtenidos en los tres cursos en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	28
Tabla 3. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas" en función del sexo en los tres cursos	29
Tabla 4. Rangos promedio en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas" en función del sexo en los tres cursos	32
Tabla 5. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para los ítems "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas" en función del sexo en los tres cursos	35
Tabla 6. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas" en función del curso	36
Tabla 7. Rangos promedio en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas" en función del curso	39
Tabla 8. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para los ítems "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas "en función del curso	43
Tabla 9. Rangos promedio en los ítems "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas "en función del curso	43
Tabla 10. Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 2º curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	44

Tabla 11. Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 2° curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	48
Tabla 12. Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 2° curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	49
Tabla 13. Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 2° curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	52
Tabla 14. Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 4° curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	53
Tabla 15. Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 4° curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	56
Tabla 16. Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 4° curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	57
Tabla 17. Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 4° curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	59
Tabla 18. Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 6° curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	61
Tabla 19. Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 6° curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	63
Tabla 20. Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 6° curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	65
Tabla 21. Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 6° curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"	68

JUSTIFICACIÓN

La violencia escolar es hoy en día una de las grandes preocupaciones de la educación, y de la sociedad. Los conflictos escolares son una manifestación de la violencia escolar que más se da en los centros educativos. Es por ello que este tema ha cobrado mayor interés social debido a los numerosos casos de violencia escolar que son noticia a través de los medios de comunicación. Por ese motivo se han aumentado el número de investigaciones educativas en los últimos años.

Este fenómeno no solo afecta a los centros educativos, sino que es un problema social, ya que se ven afectados un porcentaje llamativo de nuestros jóvenes. Por ello, es necesario conocer qué factores propician este tipo de situaciones de violencia, en qué lugares es más frecuente que ocurran, y quienes son partícipes de este tipo de situaciones, así como qué efectos negativos tienen estas situaciones en quienes las padecen, para poder diseñar una propuesta de intervención que sirva para combatir este tipo de violencia en nuestras escuelas.

MARCO TEÓRICO

1. *Conflicto*

Según la RAE (2017), el conflicto se define como un “*combate, lucha, pelea, o situación de difícil salida*”. Desde el punto de vista de la Psicología Social, el conflicto no es más que el enfrentamiento entre dos motivaciones opuestas. Este conflicto puede ser personal y grupal, ya que las motivaciones personales también pueden encontrarse confrontadas en un solo individuo.

López (2012) quiso identificar las principales causas que generaban los conflictos estudiantiles en las escuelas de la provincia de Limón (Costa Rica). Así determinó que la causa más frecuente de los conflictos era el uso de apodos entre los estudiantes. Los tipos de conflictos que se daban con más frecuencia eran los desacuerdos, el maltrato verbal y/o físico, las expresiones de agresividad o violencia, y los cambios de actitudes, aislamiento y discriminación. Por otro lado, Coarite y Carrillo (2014) también quisieron investigar los motivos por los que surgían los conflictos en las escuelas de la ciudad del Alto (Bolivia), en ella concluyó que los conflictos se producían cuando los propósitos, los intereses o la información que manifiestan los jóvenes, eran interpretados como por la otra persona como provocaciones. Aunque la mayoría de estudiantes prefiere mantener un comportamiento pasivo frente a estas provocaciones, o cuando responden a una agresión, suelen hacerlo de manera sutil o indirecta cuando saben que su respuesta puede ser un agravante de su comportamiento. Sin embargo, algunos acaban ofreciendo una respuesta en forma de peleas para desafiar al provocador en defensa del honor. En resumen, las interacciones sociales en ocasiones pueden ser interpretadas como una provocación u ofensa, y en estos casos la respuesta de los estudiantes puede ser la de ignorar la situación, reaccionar de forma tranquila y educada, o en forma de agresión.

Paulín (2015) pone el foco en la raíz del conflicto, siendo el respeto una de las causas del conflicto. Es decir, los estudiantes luchan por conseguir un status de respeto entre ellos, sin embargo, no todos luchan de la misma forma por conseguirlo. Las peleas son una de las herramientas que utilizan para conseguir ese status, a través de un vencedor y un vencido. Este autor también comparte la idea de Coarite et al (2014) con respecto a buscar otras respuestas frente a las provocaciones, como es la evitación a través del autocontrol de emociones o del diálogo, aunque ésta una opción muy desprestigiada por muchos estudiantes, que prefieren aceptar esa invitación a la pelea para mantener el status social.

2. *Violencia escolar*

Desde hace décadas la violencia escolar ha sido fuente de interés de diferentes estudios e investigaciones educativas. Concretamente a finales de la década de los ochenta, fue cuando se llevó a cabo en España la primera investigación sobre la violencia por abuso entre iguales de la mano de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), Fernández y Quevedo (1991). Diseñaron un cuestionario y lo pasaron a unos 1200 estudiantes de entre 8 y 12 años de 10 escuelas de Madrid. De dicha investigación se resaltó que los tipos de maltrato más frecuente eran el verbal, los robos y las intimidaciones. El lugar donde se daban con mayor frecuencia las situaciones de violencia era el recreo. Y en cuanto a las diferencias en cuanto al sexo, los chicos usaban las agresiones físicas, mientras que las chicas preferían contarlo a sus padres o profesores.

Sin embargo, comparando estos resultados con los de la investigación que diez años después llevaron a cabo Ortega y Del Rey (2001), Ortega y Mora-Merchán (2000) a través del Proyecto ANDAVE, podemos decir que se mantienen los mismos resultados, ya que el tipo de maltrato seguía siendo el verbal, las agresiones seguían siendo realizadas en mayor medida por chicos, y los lugares más frecuentes para las agresiones seguían siendo el patio, aunque también se daban en la calle y en la clase.

Cuando hablamos de violencia escolar, Del Rey y Ortega (2001), señalan que:

“Existe violencia escolar cuando una persona o grupo de personas del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que realizan impunemente estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de sus agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la permanencia en el tiempo en esta situación social” (p. 134).

Dubet (en García y Madriaza, 2006), da una definición de violencia escolar, entendida como *“una categoría general que representa un conjunto de fenómenos, un conjunto de signos de dificultades de la escuela”*. De esta manera podemos asemejar el concepto de violencia escolar con el de un gran paraguas dentro del cual encontraremos otros conceptos

más específicos, en algunos casos sinónimos o con alguna particularidad concreta, como son: bullying, maltrato, conflicto, agresión, intimidación, etc.

3. Tipos de violencia

Numerosas investigaciones se han centrado en agrupar los patrones conductuales o del comportamiento del alumnado, para clasificar los tipos de violencia escolar.

Mollericona (2011), quien no hace distinción entre el concepto de violencia y maltrato, distingue tres tipos de maltrato entre el alumnado: física, verbal y social. El *maltrato físico*: es cualquier acción que provoca un daño. Según la intensidad puede ser leve, moderada o severa. Según la manera de llevarlo a cabo, se pueden distinguir dos subcategorías: Directo, como empujones, patadas, agresiones con objetos, peleas, golpes, escupir o poner zancadillas; o Indirecto, como esconder las cosas u objetos de los compañeros, hurtar y/o robar los objetos, o romper/destrozar los objetos personales ajenos. El segundo tipo, el *maltrato verbal*: son expresiones agresivas mediante la cual se expresa burla, insultos, amenazas, o rechazo hacia los compañeros. Según la manera de llevarlo a cabo podemos distinguir dos subcategorías: Directo, como insultos, amenazas, apodar, humillar o ridiculizar. O Indirecto, como crear falsos rumores ofensivos, o desprestigiar a los compañeros. Y finalmente, el *maltrato social*: es la intención es rechazar al otro con el fin de aislarlos del grupo. Se da de manera directa, como ignorar, aislar, marginar de las actividades y manipular las relaciones de amistad. Podemos hablar de un cuarto tipo de maltrato, como consecuencia de los tres tipos de maltrato anteriores. El *maltrato psicológico* el cual disminuye la autoestima y la manera de relacionarse y comunicarse del alumno.

Para conocer cuáles son los tipos de violencia escolar más frecuentes según el alumnado, Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez, y Rodríguez (2014) llevaron a cabo una investigación en Asturias (España), con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. En ella se manifestó que según la percepción de los estudiantes, el tipo de violencia más frecuente había sido la disrupción dentro del aula, seguida de la violencia verbal entre iguales. No obstante, la violencia a través de las redes sociales o la violencia física fueron las menos frecuentes, según la percepción de los estudiantes. Además en esta investigación se analizaron las diferencias de violencia escolar percibidas en función del género. En este caso, los estudiantes perciben una mayor violencia dirigida hacia los alumnos

que hacia las alumnas, en términos de violencia física directa o indirecta. Sin embargo, la violencia verbal indirecta es mucho más frecuente entre alumnas. Esto puede deberse a los roles de género impuestos en la sociedad, ya que socialmente la violencia física se asocia a los chicos para mostrar su hombría, mientras que las chicas experimentan una violencia verbal más pasiva para mantener el estatus de saber estar. Y aunque afortunadamente estos roles están cambiando, vemos cómo los resultados de esta investigación nos dan muestra de que siguen muy arraigados los antiguos roles de género en las aulas.

Autores como Prodócimo, Gonçalves, Rodrigues, y Bognoli (2014) han investigado sobre cuáles son aquellos espacios donde suele darse la violencia escolar de manera reiterada. Para ello contaron con una muestra de 2.793 estudiantes de entre 11 y 17 años, de 17 escuelas públicas de 8 estados brasileños (São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Pará y Acre). Para identificar los lugares donde ocurrían las agresiones y su frecuencia utilizaron un cuestionario. Los resultados obtenidos reflejaron que las agresiones más frecuentes eran individuales y ocurrían en las aulas, seguidas del recreo. Resulta llamativo que el lugar donde ocurran mayor número de agresiones sea el aula, ya que en este lugar es donde existe una mayor presencia docente. Sin embargo, al ser el espacio donde más tiempo pasan los estudiantes al día, se espera que surjan conflictos. El recreo es otro espacio donde aparecen situaciones de conflicto, ya que los alumnos agresores se sienten menos vigilados, al haber mayor número de alumnado y menor supervisión por parte del profesorado.

Otros autores, Varela, Ávilab, y Martínez (2013), han centrado sus investigaciones sobre violencia escolar en analizar los rasgos que presentaban los estudiantes con alta y baja violencia escolar en distintos contextos de interacción. Para ello, pasaron distintos cuestionarios a 1723 estudiantes (51.8% chicos y 48.2% chicas), de entre 12 y 18 años. De los resultados obtenidos se puede destacar que los estudiantes con alta violencia escolar presentaban mayores puntuaciones en soledad, sintomatología depresiva, estrés, comunicación ofensiva y evitativa con la madre y el padre, conflicto familiar y actitud hacia la transgresión, que los alumnos con una baja violencia escolar. Por ello, los estudiantes más violentos tienen menor aceptación por parte de sus iguales, y son los que menos actitud positiva tienen hacia la autoridad. También aparecieron diferencias entre sexos, pues las chicas obtuvieron puntuaciones altas en autoestima académica, empatía y estatus sociométrico, y puntuaciones bajas en comunicación abierta con el padre y participación comunitaria, en comparación con los chicos. Este estudio nos muestra la importancia de

cómo los factores familiares, las relaciones entre iguales y con el profesorado, y el clima de aula afectan en el desarrollo de la violencia escolar.

Así, López, Bilbao y Rodríguez, (2012) apoyan la hipótesis de que disponer de un clima de aula positivo disminuye de forma significativa las percepciones de intimidación, además de la percepción y las conductas de victimización de los estudiantes. Puesto que en la investigación que llevaron a cabo en la región de Valparaíso, obtuvieron como resultados que cuando un estudiante percibe de manera negativa el clima de aula, es más probable que sus compañeros piensen que ese estudiante participa en acciones de intimidación, sin embargo, si un estudiante se encuentra menos satisfecho con sus compañeros, es más probable que éstos piensen que es un estudiante victimizado.

4. *Bullying*

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el concepto de bullying queda recogido bajo el concepto general de violencia escolar, pues Hayden y Blaya (2001) hacen referencia al *bullying* como “*un tipo de violencia entre iguales, podríamos llamarla también intimidación, acoso, maltrato, hostigamiento o victimización entre iguales. En todos los casos el bullying se refiere al deseo consciente y deliberado de maltratar a una persona y colocarla en tensión. Esta intimidación muchas veces es vista como un abuso de poder sistemático*” (en Velázquez, 2011, p. 31).

Los casos de violencia o maltrato entre iguales se basan en las relaciones de poder, donde existe una desigualdad de poder entre estudiantes. De esta manera cada estudiante posee un rol, puesto que uno ejerce el papel de dominante, es decir, el agresor, mientras que el que padece esa dominación o situación de acoso, es la víctima. Sin embargo, también aparece un nuevo rol, el de los mirones o participantes. Éstos son conocedores de la situación, pero sin embargo actúan de manera pasiva, es decir, no hacen nada. Por tanto son partícipes de dicha situación, además de que no son solidarios con la víctima, quizás porque interiorizan el miedo que les produce el agresor, o porque buscan su propia seguridad.

5. Conducta en situaciones de violencia

Sin embargo, según Galtung (2003) se debe ofrecer mecanismos para entender los conflictos y aprender a ser capaces de resolverlos o transformarlos a través de la creatividad, empatía y no violencia, en definitiva lograr un cambio en el comportamiento personal y social. O en palabras de Abarca (2014) *“La evolución de la paz no busca negar los conflictos, ni armados ni de ninguna otra índole, sino que trata de entender la positividad de la existencia de los conflictos y reconocer algunas experiencias que han podido ser transformadas de manera pacífica”* (p.104).

Otra de las herramientas fundamentales para fomentar el buen comportamiento es la educación en valores, según Uranga, Rentería, y González (2016). No obstante, esta educación debe darse tanto en la escuela como en las familias. Navarro y Galiana (2015), tras llevar a cabo una investigación en centros educativos de Valencia en la que entrevistaron a 267 padres y madres para identificar aquellos valores, competencias y habilidades que las familia esperan de la educación de sus hijos en la escuela, mostraron que el 86,1% de las familias dan gran importancia al trabajo preventivo de la gestión de conflictos, pero sin embargo dejan caer esta responsabilidad en el profesorado. Por ese motivo, los docentes manifiestan una falta de implicación por parte de los padres. Es por ello que, como argumenta Pinto-Archundi (2016), es muy importante la transmisión de valores como el respeto o la igualdad dentro de la familia, para disminuir los problemas en diferentes entornos, como el de la escuela.

Carrillo-Pérez (2016) quiso cambiar el comportamiento que tenían frente a la resolución de conflictos los estudiantes de entre 11 y 12 años de una escuela de México. Para ello llevó a cabo una serie de dinámicas que pretendían ofrecer al alumnado alternativas para cambiar su manera de actuar, haciéndolas más pacíficas que las que estaban llevando a cabo hasta ese momento, para ello se proponía hacerlo través del juego, fomentando la empatía, el aumento de la autoestima, la asertividad, etc., y de esta manera conseguir una convivencia escolar saludable. Entre las dinámicas se destacan “El móvil de los valores”, o “una escuela de paz”. En la primera tenían que hacer un móvil en grupo donde escribían valores de respeto y convivencia. Y en la segunda escribían de manera individual su concepto de paz junto con un dibujo, después hacían una carta de paz firmada, en ella aparecían los acuerdos propuestos e iban apuntando a lo largo del curso, los acuerdos conseguidos y los que no. Finalmente, tras dicha intervención se comprobó que los estudiantes habían cambiado su comportamiento y

ahora usaban sus tiempos de descanso para hablar tranquilamente con sus compañeros. Dejaron a un lado los insultos, los gritos y aprendieron a pedir las cosas por favor y sin molestar a sus compañeros.

En relación a lo anterior, Narváez y Muñoz (2013) afirman que entre los beneficios de la creación de escuelas, que fomenten una convivencia saludable, destacan los procesos de empoderamiento y el fortalecimiento de lazos socioafectivos. Ya que los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades en un entorno propicio para ello. No obstante, se deben crear espacios de interacción adecuados para el alumnado. De esta forma, estaremos logrando minimizar los efectos de la violencia escolar además de la indisciplina en el aula, lo que reduciría conductas como robos, agresiones, etc.

6. Influencia del entorno social en los conflictos

También se han desarrollado numerosas investigaciones centradas en conocer si existe o no relación entre el entorno social y los conflictos, ya que actualmente en las aulas es muy notable la presencia de alumnado inmigrante, además de que los modelos de familia han cambiado en las últimas décadas.

Un ejemplo de ello es la investigación desarrollada por Castro (2014) quien analiza las diferencias entre los comportamientos, y el apoyo social que perciben los estudiantes inmigrantes y los autóctonos. En dicha investigación se detecta que existen más conflictos cuando existe la presencia de alumnado inmigrante, debido a diferencias culturales existentes entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono. Sin embargo, señala que los problemas de convivencias son más notables en los estudiantes autóctonos debido a su comportamiento.

En relación al alumnado de origen inmigrante, Gil y Clares-López (2014) llevaron a cabo una investigación en 150 centros educativos de Andalucía con 4333 estudiantes de 4º curso de Educación Primaria, entre los cuales 665 eran inmigrantes, para conocer la relación existente entre ser un estudiante intimidado y los resultados de aprendizaje alcanzados en la escuela, así como si la variable “inmigrante” afecta al nivel de acoso recibido. En ella se concluyó que los estudiantes de origen inmigrante sufrían un mayor nivel de acoso que la media de estudiantes. Esto se reflejaba en que eran víctimas de insultos, difusión de mentiras o exclusión de juegos, y en ocasiones eran obligados a hacer cosas que no querían hacer. Por

otro lado, también se comprobó que el acoso sufrido afecta de manera notable al rendimiento académico del alumnado.

En la misma línea, Hombrados-Mendieta y Castro-Travé (2013) se preocuparon por estudiar las relaciones de apoyo social percibidas por el alumnado en un contexto escolar intercultural de Málaga, donde convivían estudiantes autóctonos, inmigrantes y de etnia gitana. Así pues, evidenciaron diferencias significativas en las relaciones de apoyo entre los estudiantes según su procedencia. Los estudiantes autóctonos e inmigrantes proporcionaron más apoyo social, y era visto como mejoraba el clima social y hacía que el alumnado tuviera menos problemas de convivencia en el aula. Por otro lado, los conflictos surgidos eran debidos a las diferencias étnicas/culturales.

Es interesante conocer el punto de vista de jóvenes inmigrantes para ponernos en su lugar, ya que la escuela es un espacio multicultural donde encontramos cada vez más la presencia de alumnado de origen inmigrante. Por ello, Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmols, y Nin-Blanco (2013) entrevistaron a 10 jóvenes inmigrantes de la ciudad de Lleida, para analizar sus experiencias migratorias, así como sus vivencias en el sistema educativo y en el mercado de trabajo. En cuanto a la escuela, se resaltó que los jóvenes entrevistados sufrieron, reprodujeron y practicaron distintos tipos de prejuicios, discriminaciones y violencia (tanto simbólicas y como físicas), esto hace que sus procesos de enseñanza-aprendizaje se hayan visto dificultados, y por lo tanto se disminuya el desarrollo de una cultura de paz y de tolerancia, además de sus posibilidades de empoderamiento. Cabe destacar también, la necesidad de éstos jóvenes por incorporarse rápidamente al mercado de trabajo para ayudar económicamente a sus familias, por lo que el periodo escolar de éstos jóvenes suele ser más abreviado.

En todas las clases impartidas en el aula surgen conflictos, ya que éstos se producen independientemente de la asignatura impartida, así pues, en las clases de lengua extranjera también se dan situaciones de conflicto, especialmente como diría Alejaldre (2013) esto se debe a las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes. Por ello, se debe dotar a los docentes de estrategias que les permita crear un buen clima de aula, basados en el respeto y en la tolerancia, independientemente del área de conocimiento en el que nos encontremos, aunque es importante que el profesorado de lengua extranjera además promueva un enfoque multicultural.

7. Estrategias de resolución de conflictos

Para promover una buena convivencia escolar, una de las estrategias más utilizadas para la resolución de conflictos son los acuerdos. Algara-Barrera (2016) afirma que *“cuando un colectivo decide cuales deben ser las normas que lo regulan, es necesario que sean reconocidas y asumidas por todos sus miembros, y la única forma de garantizar su reconocimiento es haciendo partícipes de su gestión (elaboración, aplicación, seguimiento, revisión) a las personas implicadas”*. (p.213).

Planificar correctamente el aula de convivencia influye directamente sobre la gestión adecuada de los recursos del aula y ayuda a la organización del docente en ella, según muestran los resultados derivados de la investigación de Tirado y Conde (2015). Además Tirado et al (2016) afirman, en investigaciones posteriores en los centros de Educación Secundaria de Andalucía integrados en la red “Escuela: Espacio de Paz”, que cuestiones como el liderazgo, educar en la resolución de conflictos, la elaboración conjunta de las normas del centro, la formación del profesorado, los alumnos y las familia, además del aula de convivencia, influyen en la reducción de los problemas escolares.

Siguiendo con las estrategias de resolución de conflictos, Sell, Martínez, y Loscertales (2014) nos plantean una interesante herramienta como es el uso del cine para incrementar la conciencia social del alumnado sobre casos de violencia educativa. Así se basaban en las situaciones o escenas de las películas donde aparecía la violencia en espacios educativos. De esta forma los estudiantes empatizaban con los personajes y reflexionaban sobre dichas situaciones tras el visionado de películas y posteriores debates en clase.

Por otro lado, otra de las estrategias para mejorar la interacción en el aula son las estrategias emocionales. Un ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo por Burrola-Herrera, Burrola-Márquez, y Viramontes-Anaya (2016) con 21 estudiantes de entre 7 y 8 años en una escuela de México. En ella se trabajó la inteligencia emocional en el aula mejorando significativamente las relaciones interpersonales, y favoreciendo el respeto, que inicialmente era casi nulo. Además se reforzaron valores como la empatía y la tolerancia, así como la creación de un vínculo de confianza entre estudiantes y con el docente. Carpena (2014) también destaca la importancia que tienen las emociones, ya que tanto el alumnado como el profesorado que perciba afectos de carácter positivo, mostrarán una mayor predisposición para las relaciones interpersonales alegres, es decir, nuestras emociones determinan en gran medida las relaciones con los demás. En la misma línea, Rodríguez

(2015) señala que la inteligencia emocional es una capacidad totalmente necesaria para el correcto desarrollo de la actividad en el aula, tanto por parte de los alumnos como de los maestros.

A través de la expresión corporal, también se puede resolver conflictos, al menos eso es lo que asegura Marín (2012) tras realizar una intervención educativa con alumnos de 4º y 5º curso de Educación Primaria en una escuela de Granada. El objetivo era mejorar de las habilidades sociales, adquiriendo de hábitos, actitudes y valores positivos útiles para la resolución de conflictos. Para ello usaron como instrumento un sociograma, un instrumento muy usado para recabar información acerca de las relaciones entre los alumnos. Comprobaron que tras realizar la intervención de 8 Unidades Didácticas en el área de Educación Física, durante 8 meses, el liderazgo de los alumnos que estaba anteriormente centralizado, acabó por estar más compartido entre el alumnado al finalizar la intervención. Además disminuyó el rechazo hacia algunos compañeros, y aumentaron las relaciones de reciprocidad positivas, dejando de existir las relaciones de reciprocidad negativas. Ahora los estudiantes son más conscientes de las agresiones que se daban en clase y que quizás no daban importancia, aunque ha disminuido la gravedad de las agresiones. Por tanto, mejoró la convivencia del alumnado. También en el área de Educación Física, Pradas, Castellar, Polo y Beamonte (2012) llevaron a cabo una intervención con estudiantes con problemas de marginación social e inmigración, de 1º de ESO del I.E.S María Moliner (Zaragoza). Para ello aplicaron una metodología basa en tres fases. La primera se trató de un análisis para detectar posibles problemas a través de la observación. La segunda, donde se realizó la intervención, ajustada a los problemas encontrados. Y finalmente la evaluación final junto con las propuestas de mejoras, en la que se propuso hacer seguimientos de las conductas. Tras dicha intervención se concluyó que se había mejorado la inclusión, así como la participación del alumnado debido a la integración de normas como por ejemplo que todos deban de tocar la pelota antes de lograr el objetivo. Además se evitó usar sanciones, para promover el diálogo y la reflexión. De esta manera se fomenta la implicación de todos los estudiantes y el valor que tienen como grupo.

En la misma línea que Marín (2012), Moreno y Ison (2013) aplicaron una intervención durante 3 meses para mejorar las habilidades socio-cognitivas en alumnos de 4º y 5º curso de Educación Primaria. En ella se mostró que entrenar estas habilidades disminuye las repuestas agresivas, ya que los estudiantes aprenden a usar otras conductas para resolver conflictos interpersonales. Los estudiantes con conductas agresivas, quienes eran rechazados

por sus compañeros, incrementaron significativamente sus habilidades sociales tras la intervención.

8. Formación del profesorado en evaluación y resolución de conflictos

En muchas ocasiones el profesorado novel se encuentra con situaciones en las que no ha sido entrenado, como es la resolución y/o gestión de conflictos en un aula. Tanto es así que cuando llegan motivados a un aula en sus primeros años de docencia y se encuentran con episodios de conflictos entre estudiantes o también entre el personal docente, se produce un choque con la realidad. Esto hace que comiencen a frustrarse al no saber cómo hacer frente a este tipo de situaciones novedosas para ellos.

Nail, Muñoz y Gajardo (2013) observaron, tras su investigación con 15 docentes en Chile, que la mayoría de docentes sienten rabia e impotencia frente a las actuaciones de los alumnos cuando éstos no responden adecuadamente ante la autoridad del docente, o cuando respetan las normas de clase. Las conductas del alumnado que generan esos sentimientos suelen ser: causar desorden en el aula, jugar con el teléfono móvil (prohibido dentro del aula) durante la clase, salir de ella sin autorización, no obedecer las llamadas de atención del docente, o interrumpir la clase. Por ello, las actuaciones más frecuentes entre los docentes son contener el comportamiento disruptivo del alumno a través del diálogo y de la enseñanza del manejo de emociones, además de la advertencia de una posible sanción como consecuencia de la conducta del alumnado. De esta forma, los autores destacan la necesidad de fijar unas normas claras y concisas que sirvan en todo el centro educativo, para que exista un buen clima y convivencia escolar. Es importante que haya un acuerdo entre el cuerpo de docentes de cada centro educativo para fijar esas normas. Ya que si cada docente usa sus propias normas dentro del aula, es probable que algunas normas puedan entrar en contradicción con las de otros docentes, causando un desajuste en la asimilación de normas por parte del alumnado, lo cual provocaría que el alumnado no tomara en serio las normas del centro. Por lo tanto, lo que se busca es la construcción democrática de las normas escolares, donde se consensuen las normas con todos los miembros de la comunidad educativa, de esta forma será más fácil que el alumnado asuma el cumplimiento de las normas, puesto que existe un conocimiento de ellas.

Ese estudio no hizo sino confirmar el realizado por Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porra y Narea (2012) donde destacaron la importancia de realizar un cambio significativo en el formato de las prácticas profesionales que hasta ahora se ha venido usando en las universidades, para que éstas sean experiencias reales de lo que vive un docente día a día en las aulas. Pudiendo tomar modelos de actuación de otros docentes experimentados, y que esto suponga una formación más completa para su futuro desarrollo profesional.

Un ejemplo de lo que destaca Castro-Carrasco et al. (2012) queda reflejado en la investigación de Dorado-Barbé, Hernández-Martín y Llorente-Moreno (2015); quienes investigaron sobre la opinión que tiene el alumnado del último curso del Grado en Trabajo Social (175 estudiantes) sobre la formación recibida sobre la gestión de conflictos. Así los resultados mostraron que al 81,03 % del alumnado les gustaría recibir más formación sobre ese tema.

En palabras de Alba (2014) *“Los seres humanos poseemos una capacidad argumentadora que, desarrollada en forma adecuada como estrategia didáctica, ayuda de manera eficiente a transformar los conflictos en soluciones no violentas”* (p.1). Es por ello que desde la formación del profesorado se deben fomentar el uso de programas que ayuden a los docentes a desarrollar habilidades de argumentación, así como administrar la autoridad dentro del aula. Pues saber gestionar la autoridad ayuda a mantener un orden y dirigir la autonomía de los estudiantes.

Siguiendo con la formación del profesorado, Valle (2015) entrevistó y encuestó a directores de 340 Colegios Públicos gallegos, para conocer las actitudes del profesorado en relación con la igualdad de género y el aprendizaje en la resolución pacífica de conflictos, así como su formación en la materia. Dicha investigación resaltó la necesidad de introducir en las escuelas el valor de la igualdad entre sexos, haciendo hincapié en el rechazo de la violencia de género. Sin embargo, estos centros gallegos si contemplan en el proyecto educativo de centro y en el plan de convivencia, el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos y para la prevención de la violencia de género.

Existen multitud de instrumentos para la recogida de datos en investigaciones educativas. Escoger un buen instrumento es una tarea que no debe hacerse a la ligera, sino que debe ser meditado a priori. Aunque normalmente este tipo de investigaciones son llevadas a cabo por especialistas en educación, como pedagogos, también puede darse la situación de que sean puestas en marcha por docentes. Así pues, uno de los objetivos de la

investigación de Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) fue diseñar un cuestionario, aplicable en Educación Primaria, para analizar la frecuencia con la que el alumnado considera que aparecen diferentes tipos de violencia escolar. Se trata del cuestionario CUVE3-EP, el cual permite obtener resultados por ítems, y/o por factores generales o tipos de violencia escolar, y de esta manera obtener informes por aula, curso o centro educativo. El cuestionario se compone de 34 ítems, con 5 opciones de respuesta en escala Likert.

Otro instrumento usado frecuentemente es el CEVEIP, elaborado por Albadalejo (2011), en el que se evalúa la presencia de situaciones de violencia escolar desde el punto de vista del alumnado (víctima, agresor o espectador), además de conocer la forma de actuar del alumnado frente a presencia o vivencia de situaciones de violencia entre iguales. Es un instrumento muy completo ya que nos aporta esa triple visión, puesto que en algún momento, conscientes o no, todos hemos sido espectadores, víctimas y agresores. Además sus ítems abarcan todo tipo de situaciones que pueden tener lugar en la escuela. Por su parte, Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A.D. y Rodríguez, J. (2016) aportan otra herramienta útil, para detectar los conflictos escolares existentes, y evaluar la gestión del conflicto en el alumnado y también en el profesorado.

Otro método actual es el llamado método KiVa, usado como programa anti-bullying, fue diseñado por investigadores (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, et al., (2011)) de la Universidad de Turku, en Finlandia. Un ejemplo de ello es la investigación de Garandeau, Salmivalli y Poskiparta (2014), donde tras aplicar este método con 339 estudiantes se consiguió, según las víctimas, que el bullying cesara en el 78% de los casos, disminuyó en el 19.5% de los casos, y solo en el 2.1% de los casos no se manifestó ningún cambio.

Un instrumento de muy fácil manejo para los docentes es el Sociograma, utilizado para obtener información acerca de las relaciones sociales entre los alumnos. Un ejemplo, entre los muchos existentes, es el que propone Kuz1, A., Falco M. y Giandi, R (2015) en el que usan el Análisis de Redes Sociales, mediante el SociometryPro, con la finalidad de descubrir y analizar situaciones de bullying. Para ello diseñaron cuatro preguntas: ¿Cuáles son los alumnos/as que no te gustan que estén a tu lado? ¿Cuáles son los alumnos/as que consideras que se llevan mal con los profesores? ¿Cuáles son los alumnos/as que consideras que molestan a los demás? ¿Cuáles son los alumnos/as que son maltratados?, para descubrir los perfiles (agresor, víctima o espectador) del alumnado.

OBJETIVOS

Tras la realización de la revisión bibliográfica consultada, se han planteado una serie de objetivos que responden a cuestiones aún no abordadas, por ello, los objetivos que se presentan en este Trabajo Fin de Grado, son los siguientes:

Obj. Generales:

- Hacer una revisión sistemática de la bibliografía referente a la violencia escolar y la gestión de conflictos en el aula.
- Diseñar una intervención educativa para reducir la violencia escolar.

Obj. Específicos:

- Categorizar los artículos revisados en la revisión bibliográfica.
- Identificar y analizar las necesidades educativas referentes a la violencia escolar en las diferentes etapas Primaria de un centro educativo de la provincia de Sevilla (Colegio Lope de Vega) usando para ello el cuestionario CEVEIP.

METODOLOGÍA

Participantes.

La muestra utilizada ha sido de 76 estudiantes (44 niños y 32 niñas) de tres clases correspondientes a 2º, 4º y 6º curso de Educación Primaria del Colegio bilingüe Lope de Vega, situado en la ciudad de Sevilla.

El centro se encuentra situado en la barriada Parque Alcosa, un barrio obrero de la periferia que forma parte del Distrito Este de Sevilla. Sus vecinos poseen un nivel socioeconómico y cultural medio-bajo. Además es un barrio reconocido por su gran implicación ciudadana en cuestiones de luchas sociales. El colegio grande con tres líneas, de tipo concertado, en el que sus profesores conforman una cooperativa. Es por ello que conviven en él una gran cantidad de alumnos y profesores, por lo que, aunque el colegio se caracteriza por una enseñanza basada en el respeto y la buena convivencia, ocurren situaciones de violencia. En él podemos encontrar niveles educativos de Infantil, Primaria, y Secundaria.

La clase de 2ºA se compone de 24 estudiantes (el 31,6% de la muestra), de los cuales, 15 son niños, y 9 son niñas. La clase de 4ºB está compuesta por 26 estudiantes (el 34,2% de la muestra), de los cuales, 14 son niños, y 12 son niñas. Y la clase de 6ºA la componen 26 estudiantes (el 34,2% de la muestra), de los cuales, 15 son niños, y 11 son niñas. En total 44 niños y 32 niñas, que representan el 57,9% y el 42,1% de la muestra respectivamente.

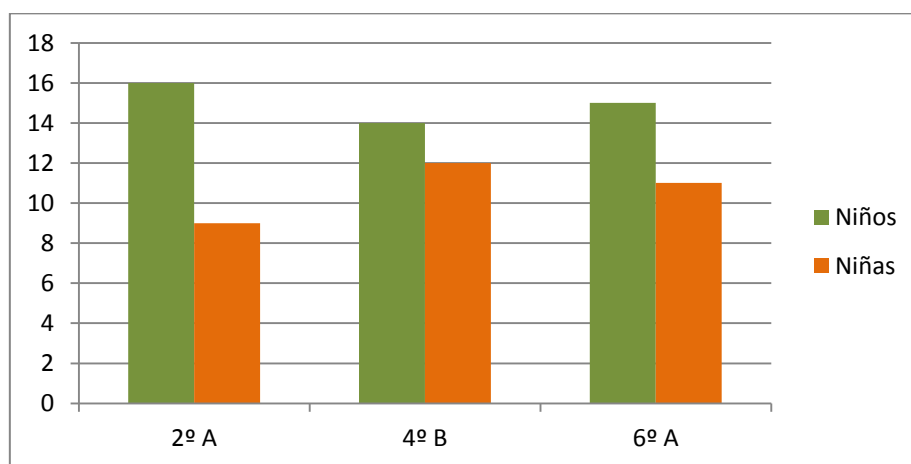


Gráfico 1. Gráfica de la muestra utilizada.

Instrumento

Para hacer un diagnóstico de las necesidades sobre violencia escolar, se ha utilizado el “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP). Dicho instrumento fue elaborado por Albadalejo (2011), siguiendo pautas basadas en recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005, 2007), y en otros cuestionarios existentes como: el “Cuestionario de violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO” del Defensor del Pueblo (1999-2006) o el “Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)” elaborado por Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004).

El instrumento utilizado (CEVEIP) se compone de 48 ítems, cuyas escalas de respuesta son de tipo Likert con 4 opciones de respuesta, referentes a la frecuencia de los ítems: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre. (Ver ANEXO 3). El instrumento contiene variables sociodemográficas como: edad, género y curso. Además contiene ítems donde se evalúa la presencia de situaciones de violencia y exclusión en la escuela y su frecuencia en distintas situaciones: Actos presenciados, actos sufridos y actos realizados. Esto es abordado desde el punto de vista de espectadores, víctimas o agresores. Por otro lado, también se evalúan sus acciones cuando sufren o presencian actos de violencia en la escuela. En cuanto a la fiabilidad del CEVEIP, presenta una alta fiabilidad en “Violencia escolar presenciada” (Alfa de Cronbach = 0.805), así como en “Violencia escolar vivida” (Alfa de Cronbach = 0.712) y “Violencia escolar realizada” (Alfa de Cronbach = 0.793).

Diseño

Se ha utilizado un diseño de tipo transversal con medida en un solo momento a través del cuestionario CEVEIP.

Este tipo de diseño se caracteriza por ser observacional y descriptivo, permitiéndonos captar un momento determinado de una población para extraer conclusiones acerca de lo que ocurre en ella. Se suele utilizar la variable tiempo, en nuestro caso los diferentes grupos de edad de los alumnos, ya que tomamos la variable curso, lo que nos permite observar si existen o no diferencias en cuanto a la edad y madurez del alumnado.

Es por ello que este tipo de diseño se utiliza como paso previo a la elaboración de un estudio o intervención, además nos permite tener un control de la selección de la muestra y estudiar varias variables. Sin embargo, también posee inconvenientes como la dificultad de establecer

relaciones causales entre las variables estudiadas o la vulnerabilidad en los errores de medición.

Procedimiento

El 24 de febrero se concertó una reunión con el centro educativo seleccionado para informarle sobre la labor que se pretendía llevar a cabo y obtener los permisos pertinentes para ello. De esta manera una semana más tarde, el 3 de marzo, el centro nos concedió permiso para poder pasar los cuestionarios a los cursos seleccionados (2º, 4º, y 6º). A las 10:00h se pasó el cuestionario al 2º curso, a las 10:45h a los de 4º curso y a las 11:30h a los de 6º curso. Quizás tengamos que tener en cuenta que a las 12h es el recreo en el colegio, por lo que es posible que los alumnos estuvieran un poco inquietos por el deseo de salir al patio.

Se solicitó al centro que nos dieran la posibilidad de realizarlos en los cursos pares, ya que se creyó conveniente descartar el 1º curso debido a la corta edad de los estudiantes y las posibles dificultades para leer y comprender el cuestionario. Por ello, elegir los cursos pares nos da la posibilidad de tener una muestra de cada ciclo. Sin embargo, la elección de las clases para esta muestra (2ºA, 4ºB, 6ºA) fue decidida por el jefe de estudios de Primaria del centro.

Análisis de datos

Consecutivamente se volcaron los datos obtenidos al programa de análisis estadístico SPSS (IBM SPSS Statistics 24) para su posterior análisis (análisis global y análisis por cursos), y definición de las necesidades detectadas, así como el diseño de una propuesta de intervención basada en dichas necesidades.

RESULTADOS

El análisis de los datos se ha llevado a cabo, por un lado, un análisis global del conjunto de los tres cursos, atendiendo a los datos obtenidos en la totalidad de la muestra, y por otro lado, un análisis específico por cursos, haciendo distinciones entre sexos.

Se ha hecho una distinción entre los ítems de “Situaciones presenciadas, vividas y realizadas” y los ítems de “Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas”, ya que no todos tienen las mismas opciones de respuesta, por lo tanto aparecerán en tablas distintas.

Análisis global de 2º, 4º y 6º curso

En las tablas que encontraremos a continuación aparecerán los resultados obtenidos en los ítems por todos los estudiantes que conforman nuestra muestra. De esta manera obtendremos una visión global de las respuestas de los estudiantes en cada ítem.

Por otro lado, hemos categorizado los ítems asignándoles un código, de manera que el ítem “insultarle en clase”, se corresponde con el primer ítem del apartado de Situaciones Presenciadas (SP1).

Porcentajes de respuesta

En la tabla 1 y 2 podemos observar los porcentajes de respuestas obtenidos en cada ítem del cuestionario, además de la media y la desviación típica de cada uno de ellos, donde podremos comprobar cuánto varían las respuestas de nuestros estudiantes.

Tabla 1

Porcentajes de respuesta obtenidos en los tres cursos en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

Nº	Ítems	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Media	Desv.
SP1	Insultarle en clase	17,1%	47,4%	28,9%	6,6%	1,25	,82
SP2	Insultarle en los pasillos	65,8%	25,0%	9,2%	0,0%	,43	,66
SP3	Insultarle en el recreo	21,1%	31,6%	34,2%	13,2%	1,39	,97
SP4	Pegarle en clase	46,1%	43,4%	7,9%	2,6%	,67	,74
SP5	Pegarle en los pasillos	81,6%	14,5%	2,6%	1,3%	,24	,56

SP6	Pegarle en el recreo	27,6%	28,9%	35,5%	7,9%	1,24	,95
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	31,6%	32,9%	26,3%	9,2%	1,13	,97
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	48,7%	31,6%	15,8%	3,9%	,75	,87
SP9	Quitarle o esconderle las cosas	43,4%	36,8%	17,1%	2,6%	,79	,82
SP10	Estropearle los trabajos	77,6%	17,1%	5,3%	0,0%	,28	,56
SV1	Me insultan en clase	55,3%	35,5%	7,9%	1,3%	,55	,70
SV2	Me insultan en los pasillos	89,5%	10,5%	0,0%	0,0%	,11	,31
SV3	Me insultan en el recreo	53,9%	31,6%	11,8%	2,6%	,63	,80
SV4	Me pegan en clase	84,2%	14,5%	0,0%	1,3%	,18	,48
SV5	Me pegan en los pasillos	96,1%	2,6%	1,3%	0,0%	,05	,28
SV6	Me pegan en el recreo	67,1%	27,6%	3,9%	1,3%	,39	,63
SV7	Me empujan o fastidian en las filas	36,8%	40,8%	17,1%	5,3%	,91	,87
SV8	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	50,0%	31,6%	10,5%	7,9%	,76	,94
SV9	Me quitan o esconden las cosas	65,8%	26,3%	6,6%	1,3%	,43	,68
SV10	Me estropean los trabajos	81,6%	17,1%	0,0%	1,3%	,21	,50
SV11	Me dejan jugar los compañeros con ellos	11,8%	10,5%	18,4%	59,2%	2,25	1,06
SV12	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	68,4%	19,7%	7,9%	3,9%	,47	,81
SV13	Tengo que jugar solo en el recreo	82,9%	9,2%	0,0%	7,9%	,33	,84
SV14	Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	80,3%	11,8%	5,3%	2,6%	,30	,69
SR1	He insultado en clase	68,4%	28,9%	2,6%	0,0%	,34	,53
SR2	He insultado en los pasillos	93,4%	6,6%	0,0%	0,0%	,07	,25
SR3	He insultado en el recreo	61,8%	35,5%	2,6%	0,0%	,41	,55

SR4	He pegado en clase	89,5%	9,2%	0,0%	1,3%	,13	,44
SR5	He pegado en los pasillos	97,4%	2,6%	0,0%	0,0%	,03	,16
SR6	He pegado en el recreo	68,4%	30,3%	1,3%	0,0%	,33	,50
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	78,9%	18,4%	2,6%	0,0%	,24	,49
SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	89,5%	9,2%	1,3%	0,0%	,12	,36
SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	78,9%	21,1%	0,0%	0,0%	,21	,41
SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	94,7%	5,3%	0,0%	0,0%	,05	,22
SR11	He dejado de jugar con algún compañero	63,2%	26,3%	7,9%	2,6%	,50	,76
SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	82,9%	10,5%	6,6%	0,0%	,24	,56
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	7,9%	22,4%	23,7%	46,1%	2,08	1,00
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	5,3%	17,1%	15,8%	61,8%	2,34	,95
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	80,3%	11,8%	3,9%	3,9%	,32	,73
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	7,9%	17,1%	23,7%	51,3%	2,18	,99
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	31,6%	34,2%	10,5%	23,7%	1,26	1,15
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	77,6%	21,1%	1,3%	0,0%	,24	,46

Tabla 2

Porcentajes de respuesta obtenidos en los tres cursos en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

Nº	Ítems	Poco o nada	Regular	Bastante	Mucho	Media	Desv.
GSP	¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?	7,9%	32,9%	38,2%	21,1%	1,72	,89
GSV	¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?	26,3%	27,6%	26,3%	19,7%	1,39	1,08
GSR	¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?	28,9%	27,6%	28,9%	14,5%	1,29	1,04

Llaman la atención los ítems "CS5: Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?", "GSV: ¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?" y "GSR: ¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?" debido a que hay una gran dispersión en las respuestas de los estudiantes. Si nos fijamos en el primero de éstos ítems "CS5: Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?", el 31,6% del alumnado opina que "nunca", el 34,2 % responde que "pocas veces", el 10,5% contesta que "muchas veces", y el 23,7% opina que "siempre". Es destacable que cuando se trata de los problemas de otros, los estudiantes manifiesten que no suelen actuar en su ayuda, puesto que el 65,8% afirma que nunca o pocas veces se lo comunica a sus familias, aunque sin embargo, la gran mayoría acude al profesor como figura de autoridad ante estas situaciones, como podemos observar en el ítem "CS4: Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?".

Por el contrario, en la tabla 1, los ítems "SV2: Me insultan en los pasillos", "SV5: Me pegan en los pasillos", "SR2: He insultado en los pasillos", "SR5: He pegado en los pasillos", y "SR10: He estropeado el trabajo a algún compañero", presentan una gran concentración en las respuestas del alumnado, ya que el 89,5%, el 96,1%, el 93,4%, el 97,4%, y el 94,7% respectivamente ha contestado la misma respuesta, en este caso, la opción "nunca". Es curioso destacar que la mayoría de estos ítems hacen referencia a que nunca

hayan vivido o realizado agresiones en los pasillos, por lo que se podría entender que los pasillos no suele ser el lugar elegido por los agresores para llevar a cabo conductas violentas.

Análisis estadístico

Para realizar el análisis estadístico de los datos recogidos, se usaron las siguientes pruebas:

- Prueba U de Mann-Whitney, para conocer si existen o no diferencias entre ambos sexos.
- Prueba H de Kruskal-Wallis, para conocer si existen o no diferencias entre los distintos cursos.

-Prueba U de Mann-Whitney

Se ha aplicado una prueba U de Mann-Whitney, para conocer las diferencias en los resultados entre niños y niñas, ya que se trata de una prueba no paramétrica con dos muestras independientes, cualitativa y dicotómica, como es el sexo de los participantes. Por ello no se cumplen los requisitos para aplicar una prueba T de Student, pues la muestra es menor a 30 sujetos, no existe distribución normal, y la variable dependiente no está medida en escala de intervalo.

Tabla 3.

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas" en función del sexo en los tres cursos

Nº	Ítems	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
SP1	Insultarle en clase	657,500	1647,500	-,526	,599
SP2	Insultarle en los pasillos	701,500	1691,500	-,031	,975
SP3	Insultarle en el recreo	626,000	1154,000	-,857	,391
SP4	Pegarle en clase	564,000	1554,000	-1,626	,104
SP5	Pegarle en los pasillos	623,000	1613,000	-1,265	,206

SP6	Pegarle en el recreo	643,500	1171,500	-,667	,504
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	626,000	1616,000	-,858	,391
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	561,000	1551,000	-1,633	,103
SP9	Quitarle o esconderle las cosas	559,500	1549,500	-1,636	,102
SP10	Estropearle los trabajos	635,000	1625,000	-1,000	,317
SV1	Me insultan en clase	538,000	1066,000	-1,970	,049
SV2	Me insultan en los pasillos	652,000	1180,000	-1,029	,303
SV3	Me insultan en el recreo	567,000	1095,000	-1,602	,109
SV4	Me pegan en clase	587,000	1115,000	-1,947	,052
SV5	Me pegan en los pasillos	693,500	1221,500	-,327	,743
SV6	Me pegan en el recreo	460,000	988,000	-3,120	,002
SV7	Me empujan o fastidian en las filas	614,000	1604,000	-1,011	,312
SV8	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	683,000	1673,000	-,241	,810
SV9	Me quitan o esconden las cosas	627,500	1617,500	-,964	,335
SV10	Me estropean los trabajos	628,000	1618,000	-1,189	,234
SV11	Me dejan jugar los compañeros con ellos	611,500	1601,500	-1,099	,272
SV12	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	673,000	1663,000	-,398	,691
SV13	Tengo que jugar solo en el recreo	607,500	1135,500	-1,550	,121
SV14	Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	655,000	1183,000	-,743	,457
SR1	He insultado en clase	616,000	1144,000	-1,143	,253
SR2	He insultado en los pasillos	662,000	1190,000	-1,029	,304
SR3	He insultado en el recreo	587,500	1115,500	-1,446	,148

SR4	He pegado en clase	613,500	1141,500	-1,790	,073
SR5	He pegado en los pasillos	672,000	1200,000	-1,214	,225
SR6	He pegado en el recreo	507,500	1035,500	-2,560	,010
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	656,000	1646,000	-,713	,476
SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	682,000	1672,000	-,435	,663
SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	618,000	1608,000	-1,281	,200
SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	678,000	1206,000	-,707	,479
SR11	He dejado de jugar con algún compañero	664,000	1192,000	-,493	,622
SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	622,000	1150,000	-1,317	,188
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	637,500	1627,500	-,747	,455
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	677,500	1667,500	-,321	,748
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	695,000	1223,000	-,136	,891
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	604,000	1594,000	-1,144	,253
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	690,000	1680,000	-,154	,878
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	619,500	1147,500	-1,229	,219

a. Variable de agrupación: Sexo del estudiante

De los resultados que nos muestra la tabla 3 podemos afirmar con un nivel de confianza del 95% que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los resultados en función del sexo, puesto que los valores de $p > 0,05$ en todos los ítems.

Aunque como hemos visto en la tabla 3, los valores de P son mayores a 0,05 en todos los ítems, sin embargo, queremos destacar los ítems SV6 “Me pegan en el recreo” y SR6 “He pegado en el recreo” ya que tienen los valores de significación más bajos de todos con $p = 0,002$ y $p = 0,010$ respectivamente. Así pues, en estos ítems sí se observan diferencias entre sexos, ya que $p < 0,01$ o $p = 0,01$. Concretamente, como vemos en la tabla 4, se refleja que son los niños los que actúan pegando a otros niños, por lo tanto en algunas ocasiones tienen el rol de víctima como podemos apreciar en el ítem SV6, mientras que otras veces tienen el rol de agresor como vemos en el ítem SR6.

Tabla 4

Rangos promedio en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas" en función del sexo en los tres cursos

Nº	Ítems	Sexo del estudiante	N	Rango promedio
SP1	Insultarle en clase	Niño	44	37,44
		Niña	32	39,95
SP2	Insultarle en los pasillos	Niño	44	38,44
		Niña	32	38,58
SP3	Insultarle en el recreo	Niño	44	40,27
		Niña	32	36,06
SP4	Pegarle en clase	Niño	44	35,32
		Niña	32	42,88
SP5	Pegarle en los pasillos	Niño	44	36,66
		Niña	32	41,03
SP6	Pegarle en el recreo	Niño	44	39,88
		Niña	32	36,61
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	Niño	44	36,73
		Niña	32	40,94
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	Niño	44	35,25

	Niña	32	42,97
SP9 Quitarle o esconderle las cosas	Niño	44	35,22
	Niña	32	43,02
SP10 Estropearle los trabajos	Niño	44	36,93
	Niña	32	40,66
SV1 Me insultan en clase	Niño	44	42,27
	Niña	32	33,31
SV2 Me insultan en los pasillos	Niño	44	39,68
	Niña	32	36,88
SV3 Me insultan en el recreo	Niño	44	41,61
	Niña	32	34,22
SV4 Me pegan en clase	Niño	44	41,16
	Niña	32	34,84
SV5 Me pegan en los pasillos	Niño	44	38,74
	Niña	32	38,17
SV6 Me pegan en el recreo	Niño	44	44,05
	Niña	32	30,88
SV7 Me empujan o fastidian en las filas	Niño	44	36,45
	Niña	32	41,31
SV8 Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	Niño	44	38,02
	Niña	32	39,16
SV9 Me quitan o esconden las cosas	Niño	44	36,76
	Niña	32	40,89
SV10 Me estropean los trabajos	Niño	44	36,77
	Niña	32	40,88
SV11 Me dejan jugar los compañeros con ellos	Niño	44	36,40
	Niña	32	41,39
SV12 Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	Niño	44	37,80
	Niña	32	39,47
SV13 Tengo que jugar solo en el recreo	Niño	44	40,69
	Niña	32	35,48
SV14 Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	Niño	44	39,61
	Niña	32	36,97

SR1	He insultado en clase	Niño	44	40,50
		Niña	32	35,75
SR2	He insultado en los pasillos	Niño	44	39,45
		Niña	32	37,19
SR3	He insultado en el recreo	Niño	44	41,15
		Niña	32	34,86
SR4	He pegado en clase	Niño	44	40,56
		Niña	32	35,67
SR5	He pegado en los pasillos	Niño	44	39,23
		Niña	32	37,50
SR6	He pegado en el recreo	Niño	44	42,97
		Niña	32	32,36
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	Niño	44	37,41
		Niña	32	40,00
SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	Niño	44	38,00
		Niña	32	39,19
SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	Niño	44	36,55
		Niña	32	41,19
SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	Niño	44	39,09
		Niña	32	37,69
SR11	He dejado de jugar con algún compañero	Niño	44	39,41
		Niña	32	37,25
SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	Niño	44	40,36
		Niña	32	35,94
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	Niño	44	36,99
		Niña	32	40,58
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	Niño	44	37,90
		Niña	32	39,33
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	Niño	44	38,70
		Niña	32	38,22
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	Niño	44	36,23
		Niña	32	41,63
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices	Niño	44	38,18

	a tu familia?	Niña	32	38,94
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	Niño	44	40,42
		Niña	32	35,86

En la tabla 5 podemos observar los valores de significación de los ítems referentes a la gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas, así pues volvemos a afirmar con un nivel de confianza del 95% que no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, puesto que los valores de $p > 0,05$ en todos los ítems.

Tabla 5

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para los ítems "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas" en función del sexo en los tres cursos

Nº	Ítems	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
GSP	¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?	634,500	1624,500	-,771	,441
GSV	¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?	619,500	1609,500	-,919	,358
GSR	¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?	577,500	1567,500	-1,382	,167

a. Variable de agrupación: Sexo del estudiante

- Prueba H de Kruskal-Wallis

Se ha aplicado una prueba H de Kruskal-Wallis, ya que se trata de una prueba no paramétrica con dos muestras independientes, siendo medida la variable dependiente con una escala ordinal, como es el curso de los participantes. Por ello no se cumplen los requisitos para aplicar una prueba ANOVA, pues la muestra es menor a 30 sujetos, no existe distribución normal, y las variables no son medidas en escala de intervalo.

En la siguiente tabla aparecen los resultados obtenidos en dicha prueba en los ítems de situaciones presenciadas, vividas y realizadas:

Tabla 6

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas" en función del curso

Nº	Ítems	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
SP1	Insultarle en clase	22,027	2	,000
SP2	Insultarle en los pasillos	13,236	2	,001
SP3	Insultarle en el recreo	10,010	2	,007
SP4	Pegarle en clase	1,977	2	,372
SP5	Pegarle en los pasillos	6,755	2	,034
SP6	Pegarle en el recreo	12,257	2	,002
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	12,581	2	,002
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	3,567	2	,168
SP9	Quitarle o esconderle las cosas	12,361	2	,002
SP10	Estropearle los trabajos	3,670	2	,160
SV1	Me insultan en clase	6,445	2	,040
SV2	Me insultan en los pasillos	7,431	2	,024
SV3	Me insultan en el recreo	3,507	2	,173
SV4	Me pegan en clase	3,559	2	,169
SV5	Me pegan en los pasillos	1,959	2	,376
SV6	Me pegan en el recreo	2,219	2	,330
SV7	Me empujan o fastidian en las filas	6,116	2	,047
SV8	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	5,363	2	,068
SV9	Me quitan o esconden las cosas	5,043	2	,080
SV10	Me estropean los trabajos	4,784	2	,091
SV11	Me dejan jugar los compañeros con ellos	6,586	2	,037
SV12	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	,137	2	,934
SV13	Tengo que jugar solo en el recreo	2,740	2	,254
SV14	Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	2,129	2	,345
SR1	He insultado en clase	12,743	2	,002
SR2	He insultado en los pasillos	1,563	2	,458

SR3	He insultado en el recreo	7,025	2	,030
SR4	He pegado en clase	3,165	2	,205
SR5	He pegado en los pasillos	3,898	2	,142
SR6	He pegado en el recreo	1,218	2	,544
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	2,900	2	,235
SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	4,769	2	,092
SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	4,378	2	,112
SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	,464	2	,793
SR11	He dejado de jugar con algún compañero	3,139	2	,208
SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	,537	2	,764
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	2,070	2	,355
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	3,807	2	,149
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	1,066	2	,587
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	4,378	2	,112
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	1,243	2	,537
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	3,146	2	,207

b. Variable de agrupación: Curso del estudiante

Tras observar los valores de significación de los ítems de la tabla 6, y atendiendo a la variable curso, podemos afirmar con un nivel de confianza del 99% que existen diferencias estadísticamente significativas en los siguientes ítems, ya que $p < 0'01$:

- SP1 Insultarle en clase
- SP2 Insultarle en los pasillos
- SP3 Insultarle en el recreo
- SP6 Pegarle en el recreo
- SP7 Empujarle o fastidiarle en las filas

- SP9 Quitarle o esconderle las cosas
- SR1 He insultado en clase

Como se puede observar en la tabla 7, estas diferencias se dan al menos entre el 2º y 4º curso. Siendo los de 4º curso los que han presenciado más insultos en clase, en los pasillos y en los recreos, además de presenciar agresiones físicas en el recreo, empujar o fastidiar en las filas, quitar o esconder las cosas a otros, así como haber insultado a otros en clase.

Por otro lado, podemos afirmar con un nivel de confianza del 95% que existen diferencias estadísticamente significativas en estos ítems, ya que $p < 0,05$:

- SP5 Pegarle en los pasillos
- SV1 Me insultan en clase
- SV2 Me insultan en los pasillos
- SV7 Me empujan o fastidian en las filas
- SV11 Me dejan jugar los compañeros con ellos
- SR3 He insultado en el recreo

Atendiendo de nuevo a la tabla 7, estas diferencias se dan al menos entre el 2º y 4º curso en los ítems SP5, SV1 y SV7, siendo en estos casos el alumnado de 4º curso los que han más han presenciado cómo agredían a otros en los pasillos, los que han vivido insultos en clase y han sido empujados o fastidiados en las filas. Por otro lado, se han encontrado diferencias al menos entre 4º y 6º curso en los ítems SV2 y SV11, siendo los de 4º curso los que han vivido más insultos en el pasillo, y a los que menos les han dejado jugar con otros compañeros. Por último, se han encontrado diferencias al menos entre 2º y 6º curso en el ítem SR3, siendo los de 6º curso los que más han insultado a otros en el recreo.

En el resto de ítems no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas puesto que $p > 0,05$.

Tabla 7

Rangos promedio en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas" en función del curso

N°	Ítems	Curso del estudiante	N	Rango promedio
SP1	Insultarle en clase	2° curso	24	22,31
		4° curso	26	47,31
		6° curso	26	44,63
SP2	Insultarle en los pasillos	2° curso	24	28,92
		4° curso	26	47,90
		6° curso	26	37,94
SP3	Insultarle en el recreo	2° curso	24	28,00
		4° curso	26	46,77
		6° curso	26	39,92
SP4	Pegarle en clase	2° curso	24	34,77
		4° curso	26	42,63
		6° curso	26	37,81
SP5	Pegarle en los pasillos	2° curso	24	34,88
		4° curso	26	44,63
		6° curso	26	35,71
SP6	Pegarle en el recreo	2° curso	24	26,27
		4° curso	26	46,06
		6° curso	26	42,23
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	2° curso	24	26,17
		4° curso	26	46,48
		6° curso	26	41,90
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	2° curso	24	34,58
		4° curso	26	44,56
		6° curso	26	36,06
SP9	Quitarle o esconderle las cosas	2° curso	24	26,65
		4° curso	26	46,27
		6° curso	26	41,67

SP10	Estropearle los trabajos	2° curso	24	33,35
		4° curso	26	40,35
		6° curso	26	41,40
SV1	Me insultan en clase	2° curso	24	30,13
		4° curso	26	41,92
		6° curso	26	42,81
SV2	Me insultan en los pasillos	2° curso	24	37,67
		4° curso	26	43,27
		6° curso	26	34,50
SV3	Me insultan en el recreo	2° curso	24	38,17
		4° curso	26	43,81
		6° curso	26	33,50
SV4	Me pegan en clase	2° curso	24	37,19
		4° curso	26	42,60
		6° curso	26	35,62
SV5	Me pegan en los pasillos	2° curso	24	38,63
		4° curso	26	39,88
		6° curso	26	37,00
SV6	Me pegan en el recreo	2° curso	24	41,58
		4° curso	26	39,85
		6° curso	26	34,31
SV7	Me empujan o fastidian en las filas	2° curso	24	30,77
		4° curso	26	45,23
		6° curso	26	38,90
SV8	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	2° curso	24	36,29
		4° curso	26	45,77
		6° curso	26	33,27
SV9	Me quitan o esconden las cosas	2° curso	24	31,98
		4° curso	26	43,58
		6° curso	26	39,44
SV10	Me estropean los trabajos	2° curso	24	37,75
		4° curso	26	43,31
		6° curso	26	34,38

SV11	Me dejan jugar los compañeros con ellos	2º curso	24	35,08
		4º curso	26	33,71
		6º curso	26	46,44
SV12	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	2º curso	24	39,60
		4º curso	26	38,19
		6º curso	26	37,79
SV13	Tengo que jugar solo en el recreo	2º curso	24	40,38
		4º curso	26	40,58
		6º curso	26	34,69
SV14	Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	2º curso	24	42,27
		4º curso	26	36,63
		6º curso	26	36,88
SR1	He insultado en clase	2º curso	24	28,04
		4º curso	26	45,46
		6º curso	26	41,19
SR2	He insultado en los pasillos	2º curso	24	37,58
		4º curso	26	40,38
		6º curso	26	37,46
SR3	He insultado en el recreo	2º curso	24	30,17
		4º curso	26	41,63
		6º curso	26	43,06
SR4	He pegado en clase	2º curso	24	37,63
		4º curso	26	41,71
		6º curso	26	36,10
SR5	He pegado en los pasillos	2º curso	24	37,50
		4º curso	26	40,42
		6º curso	26	37,50
SR6	He pegado en el recreo	2º curso	24	35,88
		4º curso	26	41,38
		6º curso	26	38,04
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	2º curso	24	35,13
		4º curso	26	42,50
		6º curso	26	37,62

SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	2º curso	24	34,50
		4º curso	26	41,71
		6º curso	26	38,98
SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	2º curso	24	35,25
		4º curso	26	36,35
		6º curso	26	43,65
SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	2º curso	24	38,08
		4º curso	26	39,42
		6º curso	26	37,96
SR11	He dejado de jugar con algún compañero	2º curso	24	33,54
		4º curso	26	43,00
		6º curso	26	38,58
SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	2º curso	24	39,67
		4º curso	26	39,08
		6º curso	26	36,85
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	2º curso	24	34,33
		4º curso	26	38,12
		6º curso	26	42,73
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	2º curso	24	33,02
		4º curso	26	38,44
		6º curso	26	43,62
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	2º curso	24	37,46
		4º curso	26	41,00
		6º curso	26	36,96
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	2º curso	24	31,54
		4º curso	26	40,27
		6º curso	26	43,15
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	2º curso	24	34,54
		4º curso	26	40,04
		6º curso	26	40,62
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	2º curso	24	36,60
		4º curso	26	35,77
		6º curso	26	42,98

Como se observa en la tabla 8, podemos afirmar con un nivel de confianza del 95% que existen diferencias estadísticamente significativas en función del curso en el ítem GSP ¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad? ya que $p= 0,002$, y por lo tanto, $p<0'05$.

Tabla 8

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para los ítems "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas "en función del curso

Nº	Ítems	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica (bilateral)
GSP	¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?	12,513	2	,002
GSV	¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?	9,329	2	009
GSR	¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?	4,964	2	,084

b. Variable de agrupación: Curso del estudiante

Estas diferencias podemos observarlas en la tabla 9, dándose al menos entre el 2º y 4º curso, siendo los de 4º curso los que piensan con mayor frecuencia que las situaciones de violencia presenciadas encierran mucha gravedad. Sin embargo, no existen diferencias significativas en los demás ítems.

Tabla 9

Rangos promedio en los ítems "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas "en función del curso

Nº	Ítems	Curso del estudiante	N	Rango promedio
GSP	¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?	2º curso	24	26,00
		4º curso	26	44,62
		6º curso	26	43,92

GSV	¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?	2° curso	24	28,31
		4° curso	26	39,77
		6° curso	26	46,63
GSR	¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?	2° curso	24	31,00
		4° curso	26	39,67
		6° curso	26	44,25

Análisis específico por cursos

En el siguiente apartado del análisis nos centraremos en analizar los resultados obtenidos en cada curso, haciendo distinción entre los resultados de los niños y las niñas.

Tabla 10

Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 2° curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

N°	Ítems	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Media	Desv.
SP1	Insultarle en clase	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	,67	,49
SP2	Insultarle en los pasillos	86,7%	6,7%	6,7%	0,0%	,20	,56
SP3	Insultarle en el recreo	26,7%	46,7%	20,0%	6,7%	1,07	,88
SP4	Pegarle en clase	60,0%	20,0%	13,3%	6,7%	,67	,98
SP5	Pegarle en los pasillos	93,3%	0,0%	0,0%	6,7%	,20	,77
SP6	Pegarle en el recreo	33,3%	53,3%	6,7%	6,7%	,87	,83
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	60,0%	33,3%	0,0%	6,7%	,53	,83
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	60,0%	26,7%	0,0%	13,3%	,67	1,05
SP9	Quitarle o esconderle las cosas	73,3%	20,0%	0,0%	6,7%	,40	,83
SP10	Estropearle los trabajos	86,7%	6,7%	6,7%	0,0%	,20	,56
SV1	Me insultan en clase	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	,33	,49

SV2	Me insultan en los pasillos	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%	,07	,26
SV3	Me insultan en el recreo	46,7%	46,7%	0,0%	6,7%	,67	,82
SV4	Me pegan en clase	80,0%	20,0%	0,0%	0,0%	,20	,41
SV5	Me pegan en los pasillos	93,3%	0,0%	6,7%	0,0%	,13	,52
SV6	Me pegan en el recreo	40,0%	53,3%	0,0%	6,7%	,73	,80
SV7	Me empujan o fastidian en las filas	60,0%	26,7%	13,3%	0,0%	,53	,74
SV8	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	46,7%	33,3%	6,7%	13,3%	,87	1,06
SV9	Me quitan o esconden las cosas	73,3%	20,0%	0,0%	6,7%	,40	,83
SV10	Me estropean los trabajos	86,7%	13,3%	0,0%	0,0%	,13	,35
SV11	Me dejan jugar los compañeros con ellos	13,3%	13,3%	26,7%	46,7%	2,07	1,10
SV12	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	66,7%	20,0%	6,7%	6,7%	,53	,92
SV13	Tengo que jugar solo en el recreo	73,3%	6,7%	0,0%	20,0%	,67	1,23
SV14	Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	66,7%	20,0%	6,7%	6,7%	,53	,92
SR1	He insultado en clase	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%	,07	,26
SR2	He insultado en los pasillos	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%	,07	,26
SR3	He insultado en el recreo	73,3%	26,7%	0,0%	0,0%	,27	,46
SR4	He pegado en clase	86,7%	13,3%	0,0%	0,0%	,13	,35
SR5	He pegado en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR6	He pegado en el recreo	60,0%	40,0%	0,0%	0,0%	,40	,51
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	86,7%	13,3%	0,0%	0,0%	,13	,35
SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00

SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	86,7%	13,3%	0,0%	0,0%	,13	,35
SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%	,07	,26
SR11	He dejado de jugar con algún compañero	73,3%	20,0%	6,7%	0,0%	,33	,62
SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	66,7%	26,7%	6,7%	0,0%	,40	,63
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	13,3%	33,3%	26,7%	26,7%	1,67	1,05
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	6,7%	33,3%	20,0%	40,0%	1,93	1,03
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%	,07	,26
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	20,0%	20,0%	20,0%	40,0%	1,80	1,21
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	33,3%	40,0%	13,3%	13,3%	1,07	1,03
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	80,0%	13,3%	6,7%	0,0%	,27	,59

Nos centraremos ahora en analizar las respuestas de los alumnos de 2º curso en cuanto a las situaciones que ellos han presenciado en algún momento. Como podemos ver en la tabla 10, referente a los insultos, cabe destacar que no se suelen dar con demasiada frecuencia, aunque ellos destacan el recreo y la clase como lugar más propicio para ello. Referente a las agresiones físicas, entre el 80-90% de éstos alumnos manifiestan no haberlo presenciado nunca o pocas veces, sin embargo, es el recreo donde se da un poco más. Referente a molestar a otros compañeros, podemos observar que no es una actividad que predomine en esta clase, ya que más del 90% afirma no haberlo presenciado nunca o pocas veces.

En cuanto a las situaciones que ellos han vivido, podemos decir referente a los insultos que el 95% de los alumnos manifiesta que estas situaciones no les han ocurrido nunca o casi nunca, pero a los alumnos a los que les ha ocurrido siempre destacan el recreo. Resultados similares encontramos en las agresiones físicas recibidas, exceptuando el 6,7% que manifiesta que les ha ocurrido siempre o muchas veces en el recreo o en los pasillos. Referente a haberse sentido molestados, el 20% de ellos revela haberse sentido así en relación a la realización su trabajo, el 6,7% destacan que otros compañeros siempre les esconden las cosas, y el 13,3% que muchas veces les empujan en la fila. Respecto al tema del juego, observamos que el 20% se siente solo a la hora de jugar en el recreo, el 13,3% siente que sus compañeros no quieren sentarse junto a ellos, o que les dejan jugar si les da algo a cambio. No obstante, la mayoría de los alumnos juegan todos juntos y no se sienten rechazados.

En cuanto a las situaciones realizadas, llama la atención que todos los alumnos señalan que nunca o pocas veces han insultado, pegado o molestado a los compañeros. Tan solo el 6,7% señala que muchas veces ha dejado de jugar con algún compañero o ha pedido algo a cambio para su propio interés.

En cuanto a la manera de comportarse cuando son ellos mismos quienes tienen problemas, encontramos opiniones muy diversas, pues aproximadamente la mitad confiesa comunicarlo en primer lugar al profesor seguido de a sus familias, pero sin embargo la otra mitad no lo manifiesta. Por otro lado, ocurre lo mismo cuando los que tienen problemas son otros, ellos lo comunican al profesor, aunque son más reticentes a contarlo a su familia ya que el problema no lo tienen ellos mismos.

En cuanto a la gravedad de estas situaciones, tal y como podemos observar en la tabla 11, es curioso que solo entre el 20-33,3% de estos alumnos consideren de bastante o muy graves estas situaciones. Quizás se deba a que en esta clase no hay numerosos conflictos en el aula.

Tabla 11

Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 2° curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

N°	Ítems	Poco o nada	Regular	Bastante	Mucho	Media	Desv.
GSP	¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?	26,7%	40,0%	20,0%	13,3%	1,20	1,01
GSV	¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?	26,7%	53,3%	13,3%	6,7%	1,00	,85
GSR	¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?	40,0%	40,0%	13,3%	6,7%	,87	,92

Analizaremos ahora las respuestas de las alumnas de 2° curso en cuanto a las situaciones que ellos han presenciado en algún momento. Como podemos ver en la tabla 12, referente a los insultos, entre el 77,8-100% destacan que no se dan con demasiada frecuencia, aunque el lugar más frecuente vuelve a ser el recreo. Referente a las agresiones físicas, entre el 100% manifiestan no haberlo presenciado nunca o pocas veces. Referente a molestar a otros compañeros, solo el 11% de las chicas resalta haberlo presenciado.

En cuanto a las situaciones que ellas han vivido, podemos decir referente a los insultos y a las agresiones físicas que, aunque es una situación que no suelen haber vivido nunca o casi nunca, es en el recreo donde les ha pasado en alguna ocasión. Referente a haberse sentido molestadas, solo el 11% revela haberse sentido molestada muchas veces en la fila. Respecto al tema del juego, observamos que el 11,1% de las chicas siempre se sienten solas a la hora de jugar en el recreo o les dejan jugar si les da algo a cambio. No obstante, más del 70% juegan sin problemas.

En cuanto a las situaciones realizadas, el 100% de las chicas señalan que nunca han insultado, pegado o molestado a los compañeros. Exceptuando el 11,1% que reconoce haber molestado en la fila o ha escondido objetos a sus compañeros.

En cuanto a la manera de comportarse cuando son ellas mismas quienes tienen problemas, más del 70% se lo comunican a sus familias y al profesor. Encontramos opiniones muy diversas cuando los que tienen problemas son otros compañeros, pues al igual que les ocurría a los chicos, la mitad lo comunicaría al profesor, y la otra mitad no lo comunicaría.

Tabla 12

Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 2° curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

N°	Ítems	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Media	Desv.
SP1	Insultarle en clase	44,4%	55,6%	0,0%	0,0%	,56	,53
SP2	Insultarle en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SP3	Insultarle en el recreo	55,6%	22,2%	22,2%	0,0%	,67	,87
SP4	Pegarle en clase	55,6%	44,4%	0,0%	0,0%	,44	,53
SP5	Pegarle en los pasillos	88,9%	11,1%	0,0%	0,0%	,11	,33
SP6	Pegarle en el recreo	55,6%	44,4%	0,0%	0,0%	,44	,53
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	44,4%	44,4%	11,1%	0,0%	,67	,71
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	55,6%	33,3%	11,1%	0,0%	,56	,73
SP9	Quitarle o esconderle las cosas	77,8%	11,1%	11,1%	0,0%	,33	,71
SP10	Estropearle los trabajos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SV1	Me insultan en clase	88,9%	11,1%	0,0%	0,0%	,11	,33
SV2	Me insultan en los pasillos	88,9%	11,1%	0,0%	0,0%	,11	,33
SV3	Me insultan en el recreo	55,6%	44,4%	0,0%	0,0%	,44	,53
SV4	Me pegan en clase	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SV5	Me pegan en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SV6	Me pegan en el recreo	88,9%	11,1%	0,0%	0,0%	,11	,33

SV7	Me empujan o fastidian en las filas	44,4%	44,4%	11,1%	0,0%	,67	,71
SV8	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	,33	,50
SV9	Me quitan o esconden las cosas	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SV10	Me estropean los trabajos	77,8%	22,2%	0,0%	0,0%	,22	,44
SV11	Me dejan jugar los compañeros con ellos	22,2%	0,0%	22,2%	55,6%	2,11	1,27
SV12	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	66,7%	11,1%	22,2%	0,0%	,56	,88
SV13	Tengo que jugar solo en el recreo	88,9%	0,0%	0,0%	11,1%	,33	1,00
SV14	Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	77,8%	11,1%	0,0%	11,1%	,44	1,01
SR1	He insultado en clase	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR2	He insultado en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR3	He insultado en el recreo	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR4	He pegado en clase	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR5	He pegado en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR6	He pegado en el recreo	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	88,9%	11,1%	0,0%	0,0%	,11	,33
SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00

SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	88,9%	11,1%	0,0%	0,0%	,11	,33
SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR11	He dejado de jugar con algún compañero	77,8%	22,2%	0,0%	0,0%	,22	,44
SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	22,2%	11,1%	0,0%	66,7%	2,11	1,36
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	22,2%	0,0%	11,1%	66,7%	2,22	1,30
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	66,7%	11,1%	11,1%	11,1%	,67	1,12
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	33,3%	11,1%	11,1%	44,4%	1,67	1,41
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	44,4%	33,3%	0,0%	22,2%	1,00	1,22
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	88,9%	11,1%	0,0%	0,0%	,11	,33

En cuanto a la gravedad de estas situaciones, tal y como podemos observar en la tabla 13, obtenemos resultados muy similares en las chicas que en los chicos, pues entre el 11-33,3% de las chicas consideran bastante graves estas situaciones.

Tabla 13

Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 2º curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

Nº	Ítems	Poco o nada	Regular	Bastante	Mucho	Media	Desv
GSP	¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?	22,2%	44,4%	33,3%	0,0%	1,11	,78
GSV	¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?	44,4%	44,4%	11,1%	0,0%	,67	,71
GSR	¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%	1,00	,87

Pasaremos ahora en analizar las respuestas de los alumnos de 4º curso reflejadas en la tabla 14 en cuanto a las situaciones que ellos han presenciado en algún momento. Referente a los insultos, encontramos que existe diversidad de opiniones sobre los insultos en clase, sin embargo parece evidente que los insultos en este curso se dan con mucha frecuencia en el recreo, y algunas veces en los pasillos. Referente a las agresiones físicas, encontramos que no suelen darse nunca o casi nunca en clase o en los pasillos, quizás debido a la presencia del profesorado, sin embargo el 64,2% afirma haber presenciado con mucha frecuencia este tipo de agresiones en el recreo. Referente a molestar a otros compañeros, podemos observar que las conductas que más predominan son molestar en la fila o esconder o quitar las cosas a otros compañeros, pues el 42,9% y el 21,4% manifiesta haberlo presenciado muchas veces.

En cuanto a las situaciones que ellos han vivido, referente a los insultos, encontramos resultados similares a las situaciones presenciadas, pues el lugar donde más veces han vivido insultos es en el recreo, con un 57,1% de las respuestas. Lo mismo ocurre con las agresiones físicas recibidas, el 57,2% reconoce que le han agredido alguna vez en el recreo, seguido del 35,7% en la clase. Referente a haberse sentido molestados, más del 60% manifiesta haberse sentido molestado en la fila o haciendo trabajos. Respecto al tema del juego, existen distintas opiniones pues la mitad de los alumnos responden nunca o pocas veces al ítem SV11 "Me dejan jugar los compañeros con ellos" y la otra mitad muchas veces o siempre. Sin embargo

las respuestas a los demás ítems sobre el juego demuestran que en general hay una buena aceptación dentro del grupo, no obstante nos preocupa un 14,3% que señala que tiene que jugar solo o que los compañeros no quieren sentarse a su lado.

En cuanto a las situaciones realizadas, hay un 7,1% de los alumnos que reconoce haber insultado, pegado o fastidiado muchas veces en clase o en el recreo, aunque más del 50% también reconoce haber insultado o pegado alguna vez.

En cuanto al comportamiento que tienen cuando son ellos mismos quienes tienen problemas, encontramos opiniones muy diversas, aunque los alumnos suelen comunicárselo antes a las familias que al profesor. Sin embargo cuando el problema les ocurre a otros, sí suelen acudir en primer lugar al profesor.

Tabla 14

Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 4º curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

Nº	Ítems	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Media	Desv
SP1	Insultarle en clase	7,1%	42,9%	35,7%	14,3%	1,57	,85
SP2	Insultarle en los pasillos	42,9%	42,9%	14,3%	0,0%	,71	,73
SP3	Insultarle en el recreo	0,0%	21,4%	50,0%	28,6%	2,07	,73
SP4	Pegarle en clase	42,9%	57,1%	0,0%	0,0%	,57	,51
SP5	Pegarle en los pasillos	64,3%	35,7%	0,0%	0,0%	,36	,50
SP6	Pegarle en el recreo	7,1%	28,6%	57,1%	7,1%	1,64	,74
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	14,3%	35,7%	42,9%	7,1%	1,43	,85
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	35,7%	57,1%	7,1%	0,0%	,71	,61
SP9	Quitarle o esconderle las cosas	35,7%	42,9%	21,4%	0,0%	,86	,77
SP10	Estropearle los trabajos	85,7%	14,3%	0,0%	0,0%	,14	,36
SV1	Me insultan en clase	28,6%	50,0%	21,4%	0,0%	,93	,73
SV2	Me insultan en los pasillos	64,3%	35,7%	0,0%	0,0%	,36	,50
SV3	Me insultan en el recreo	35,7%	7,1%	50,0%	7,1%	1,29	1,07

SV4	Me pegan en clase	64,3%	35,7%	0,0%	0,0%	,36	,50
SV5	Me pegan en los pasillos	92,9%	7,1%	0,0%	0,0%	,07	,27
SV6	Me pegan en el recreo	42,9%	42,9%	14,3%	0,0%	,71	,73
SV7	Me empujan o fastidian en las filas	28,6%	42,9%	28,6%	0,0%	1,00	,78
SV8	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	28,6%	50,0%	14,3%	7,1%	1,00	,88
SV9	Me quitan o esconden las cosas	64,3%	21,4%	14,3%	0,0%	,50	,76
SV10	Me estropean los trabajos	78,6%	14,3%	0,0%	7,1%	,36	,84
SV11	Me dejan jugar los compañeros con ellos	14,3%	35,7%	21,4%	28,6%	1,64	1,08
SV12	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	71,4%	14,3%	7,1%	7,1%	,50	,94
SV13	Tengo que jugar solo en el recreo	64,3%	21,4%	0,0%	14,3%	,64	1,08
SV14	Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	78,6%	21,4%	0,0%	0,0%	,21	,43
SR1	He insultado en clase	28,6%	64,3%	7,1%	0,0%	,79	,58
SR2	He insultado en los pasillos	78,6%	21,4%	0,0%	0,0%	,21	,43
SR3	He insultado en el recreo	28,6%	64,3%	7,1%	0,0%	,79	,58
SR4	He pegado en clase	71,4%	28,6%	0,0%	0,0%	,29	,47
SR5	He pegado en los pasillos	85,7%	14,3%	0,0%	0,0%	,14	,36
SR6	He pegado en el recreo	42,9%	50,0%	7,1%	0,0%	,64	,63
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	78,6%	14,3%	7,1%	0,0%	,29	,61
SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	78,6%	21,4%	0,0%	0,0%	,21	,43
SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	92,9%	7,1%	0,0%	0,0%	,07	,27

SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	92,9%	7,1%	0,0%	0,0%	,07	,27
SR11	He dejado de jugar con algún compañero	42,9%	35,7%	21,4%	0,0%	,79	,80
SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	71,4%	28,6%	0,0%	0,0%	,29	,47
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	7,1%	28,6%	28,6%	35,7%	1,93	1,00
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	0,0%	21,4%	14,3%	64,3%	2,43	,85
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	50,0%	35,7%	7,1%	7,1%	,71	,91
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	0,0%	28,6%	28,6%	42,9%	2,14	,86
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	28,6%	28,6%	14,3%	28,6%	1,43	1,22
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	78,6%	21,4%	0,0%	0,0%	,21	,43

En cuanto a la gravedad de estas situaciones, tal y como podemos observar en la tabla 15, obtenemos disparidad de opiniones, aunque les dan más importancia a la gravedad de las situaciones presenciadas.

Tabla 15

Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 4º curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

Nº	Ítems	Poco o nada	Regular	Bastante	Mucho	Media	Desv
GSP	¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?	0,0%	35,7%	42,9%	21,4%	1,86	,77
GSV	¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?	35,7%	21,4%	28,6%	14,3%	1,21	1,12
GSR	¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?	28,6%	42,9%	14,3%	14,3%	1,14	1,03

Nos centraremos ahora en analizar las respuestas de las alumnas de 4º curso en cuanto a las situaciones que ellos han presenciado en algún momento. Referente a los insultos, ellas destacan haberlos presenciado con mucha frecuencia en los pasillos, seguido de en el recreo. Sin embargo, las agresiones físicas se dan con más frecuencia en el recreo, destacando en un 50% su presencia en los hechos. Referente a molestar a otros compañeros, podemos observar opiniones dispares, no obstante la conducta presenciada con mayor frecuencia es la de fastidiar a los compañeros en la fila.

En cuanto a las situaciones que ellos han vivido, podemos decir referente a los insultos que aproximadamente entre el 10% y el 30% de las alumnas han sido insultadas en alguna ocasión, siendo el recreo el lugar más repetido. Las agresiones físicas no han sido frecuentes hacia las chicas, aunque cabe destacar que aproximadamente el 10% de ellas ha sido agredida en alguna ocasión. Referente a haberse sentido molestadas, el 25% de ellas revela haberse sentido siempre molestada en la fila y en relación a la realización sus trabajos. Respecto al tema del juego, el 75% de ellas afirman que juegan con los demás sin problemas.

En cuanto a las situaciones realizadas, todas las alumnas afirman no haber insultado o pegado a los demás, excepto el 25% que revela haber insultado alguna vez en clase, el 16,7% en el recreo, el 8,3% haber pegado en clase y el 16,7% en el recreo. Sobre molestar a los demás predominan los fastidios en la fila algunas veces.

En cuanto al comportamiento que tienen cuando son ellas mismas quienes tienen problemas, el 83,3% lo comunica siempre o casi siempre al profesor, seguido de a sus familias con un 75%. Cuando se trata de los problemas de los demás, también afirman con un 66,7% que siempre se lo dirían al profesor, y en menor medida a sus familias.

Tabla 16

Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 4° curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

N°	Ítems	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Media	Desv
SP1	Insultarle en clase	8,3%	33,3%	41,7%	16,7%	1,67	,89
SP2	Insultarle en los pasillos	41,7%	33,3%	25,0%	0,0%	,83	,83
SP3	Insultarle en el recreo	16,7%	33,3%	41,7%	8,3%	1,42	,90
SP4	Pegarle en clase	25,0%	50,0%	16,7%	8,3%	1,08	,90
SP5	Pegarle en los pasillos	66,7%	16,7%	16,7%	0,0%	,50	,80
SP6	Pegarle en el recreo	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%	1,50	1,00
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	25,0%	16,7%	33,3%	25,0%	1,58	1,16
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	25,0%	33,3%	33,3%	8,3%	1,25	,97
SP9	Quitarle o esconderle las cosas	8,3%	58,3%	25,0%	8,3%	1,33	,78
SP10	Estropearle los trabajos	58,3%	25,0%	16,7%	0,0%	,58	,79
SV1	Me insultan en clase	75,0%	8,3%	16,7%	0,0%	,42	,79
SV2	Me insultan en los pasillos	91,7%	8,3%	0,0%	0,0%	,08	,29
SV3	Me insultan en el recreo	66,7%	16,7%	16,7%	0,0%	,50	,80
SV4	Me pegan en clase	83,3%	16,7%	0,0%	0,0%	,17	,39
SV5	Me pegan en los pasillos	91,7%	8,3%	0,0%	0,0%	,08	,29
SV6	Me pegan en el recreo	91,7%	0,0%	8,3%	0,0%	,17	,58
SV7	Me empujan o fastidian en las filas	8,3%	66,7%	0,0%	25,0%	1,42	1,00
SV8	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	41,7%	16,7%	16,7%	25,0%	1,25	1,29

SV9	Me quitan o esconden las cosas	41,7%	41,7%	16,7%	0,0%	,75	,75
SV10	Me estropean los trabajos	58,3%	41,7%	0,0%	0,0%	,42	,51
SV11	Me dejan jugar los compañeros con ellos	16,7%	8,3%	0,0%	75,0%	2,33	1,23
SV12	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	66,7%	25,0%	8,3%	0,0%	,42	,67
SV13	Tengo que jugar solo en el recreo	91,7%	8,3%	0,0%	0,0%	,08	,29
SV14	Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	91,7%	0,0%	8,3%	0,0%	,17	,58
SR1	He insultado en clase	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	,25	,45
SR2	He insultado en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR3	He insultado en el recreo	83,3%	16,7%	0,0%	0,0%	,17	,39
SR4	He pegado en clase	91,7%	8,3%	0,0%	0,0%	,08	,29
SR5	He pegado en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR6	He pegado en el recreo	83,3%	16,7%	0,0%	0,0%	,17	,39
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	58,3%	33,3%	8,3%	0,0%	,50	,67
SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	83,3%	16,7%	0,0%	0,0%	,17	,39
SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	,25	,45
SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	91,7%	8,3%	0,0%	0,0%	,08	,29
SR11	He dejado de jugar con algún compañero	66,7%	16,7%	0,0%	16,7%	,67	1,15

SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	91,7%	0,0%	8,3%	0,0%	,17	,58
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	8,3%	8,3%	33,3%	50,0%	2,25	,97
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	8,3%	16,7%	16,7%	58,3%	2,25	1,06
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	0,0%	16,7%	16,7%	66,7%	2,50	,80
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	41,7%	16,7%	8,3%	33,3%	1,33	1,37
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	91,7%	8,3%	0,0%	0,0%	,08	,29

En cuanto a la gravedad de estas situaciones, tal y como podemos observar en la tabla 17, se aprecia que entre el 55-75% considera de bastante o muy graves todo tipo de situaciones de violencia.

Tabla 17

Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 4º curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

Nº	Ítems	Poco o nada	Regular	Bastante	Mucho	Media	Desv
GSP	¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?	0,0%	25,0%	33,3%	41,7%	2,17	,83

¿Crees que estas GSR situaciones vividas encierran gravedad?	16,7%	25,0%	25,0%	33,3%	1,75	1,14
¿Crees que estas GSR situaciones realizadas encierran gravedad?	16,7%	25,0%	41,7%	16,7%	1,58	1,00

Analizaremos ahora las respuestas de los alumnos de 6° curso en cuanto a las situaciones que ellos han presenciado en algún momento. Como podemos ver en la tabla 18, referente a los insultos, llama la atención que más del 90% haya presenciado alguna o muchas veces insultos en clase. Sin embargo, referente a las agresiones físicas, es el recreo donde han presenciado más agresiones. Referente a molestar a otros compañeros, la conducta que mayor número de veces han presenciado ha sido la de empujar o fastidiar en las filas con más del 40%.

En cuanto a las situaciones que ellos han vivido, podemos decir referente a los insultos que es en la clase donde más se producen, aunque no con demasiada frecuencia. Sin embargo, las agresiones físicas las han vivido en el recreo con un 26,7%. Referente a haberse sentido molestados, solo el 26% revela haberse sentido molestado muchas veces o siempre en la fila. Respecto al tema del juego, observamos que el 100% de ellos manifiesta que sus compañeros les dejan jugar con ellos muchas veces o siempre, por lo que podemos apreciar que es un grupo cohesionado.

En cuanto a las situaciones realizadas, los chicos reconocen que en alguna ocasión han insultado en clase (33,4%), o en el recreo (40%), o han pegado en el recreo (33,3%). En cuanto a molestar a los demás destaca que entre el 73,3% y el 93,3% manifiesta no haber molestado nunca a sus compañeros/as.

En cuanto a la manera de comportarse cuando son ellos mismos quienes tienen problemas, señalan que se lo comunican en primer lugar a las familias (93,3%), seguido del profesor (86,7%). Sin embargo, cuando los que tienen problemas son otros compañeros, manifiestan que se lo comunicarían al profesor siempre o muchas veces.

Tabla 18

Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 6° curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

N°	Ítems	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Media	Desv
SP1	Insultarle en clase	6,7%	46,7%	46,7%	0,0%	1,40	,63
SP2	Insultarle en los pasillos	66,7%	26,7%	6,7%	0,0%	,40	,63
SP3	Insultarle en el recreo	20,0%	33,3%	40,0%	6,7%	1,33	,90
SP4	Pegarle en clase	60,0%	33,3%	6,7%	0,0%	,47	,64
SP5	Pegarle en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SP6	Pegarle en el recreo	26,7%	13,3%	53,3%	6,7%	1,40	,99
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	26,7%	33,3%	33,3%	6,7%	1,20	,94
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	66,7%	20,0%	13,3%	0,0%	,47	,74
SP9	Quitarle o esconderle las cosas	40,0%	46,7%	13,3%	0,0%	,73	,70
SP10	Estropearle los trabajos	73,3%	20,0%	6,7%	0,0%	,33	,62
SV1	Me insultan en clase	40,0%	46,7%	6,7%	6,7%	,80	,86
SV2	Me insultan en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SV3	Me insultan en el recreo	60,0%	40,0%	0,0%	0,0%	,40	,51
SV4	Me pegan en clase	86,7%	6,7%	0,0%	6,7%	,27	,80
SV5	Me pegan en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SV6	Me pegan en el recreo	73,3%	26,7%	0,0%	0,0%	,27	,46
SV7	Me empujan o fastidian en las filas	40,0%	33,3%	20,0%	6,7%	,93	,96
SV8	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	73,3%	20,0%	6,7%	0,0%	,33	,62

SV9	Me quitan o esconden las cosas	73,3%	26,7%	0,0%	0,0%	,27	,46
SV10	Me estropean los trabajos	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%	,07	,26
SV11	Me dejan jugar los compañeros con ellos	0,0%	0,0%	20,0%	80,0%	2,80	,41
SV12	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	73,3%	20,0%	6,7%	0,0%	,33	,62
SV13	Tengo que jugar solo en el recreo	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%	,07	,26
SV14	Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	86,7%	0,0%	13,3%	0,0%	,27	,70
SR1	He insultado en clase	66,7%	26,7%	6,7%	0,0%	,40	,63
SR2	He insultado en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR3	He insultado en el recreo	60,0%	40,0%	0,0%	0,0%	,40	,51
SR4	He pegado en clase	93,3%	0,0%	0,0%	6,7%	,20	,77
SR5	He pegado en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR6	He pegado en el recreo	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	,33	,49
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	80,0%	20,0%	0,0%	0,0%	,20	,41
SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	93,3%	0,0%	6,7%	0,0%	,13	,52
SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	73,3%	26,7%	0,0%	0,0%	,27	,46
SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%	,07	,26
SR11	He dejado de jugar con algún compañero	66,7%	20,0%	13,3%	0,0%	,47	,74

SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	93,3%	0,0%	6,7%	0,0%	,13	,52
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	0,0%	13,3%	26,7%	60,0%	2,47	,74
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	0,0%	6,7%	20,0%	73,3%	2,67	,62
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	93,3%	0,0%	0,0%	6,7%	,20	,77
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	0,0%	20,0%	26,7%	53,3%	2,33	,82
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	26,7%	46,7%	6,7%	20,0%	1,20	1,08
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	60,0%	40,0%	0,0%	0,0%	,40	,51

En cuanto a la gravedad de estas situaciones, tal y como podemos observar en la tabla 19, obtenemos que el 66,7% de ellos consideran de bastante o mucha gravedad a las situaciones presenciadas o vividas, sin embargo el porcentaje baja al 53,4% cuando se trata de las situaciones realizadas por ellos mismos.

Tabla 19

Porcentajes de respuesta obtenidos en los niños de 6º curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

Nº	Ítems	Poco o nada	Regular	Bastante	Mucho	Media	Desv
GSP	¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?	0,0%	33,3%	40,0%	26,7%	1,93	,80

GSV	¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?	26,7%	6,7%	40,0%	26,7%	1,67	1,18
GSR	¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?	33,3%	13,3%	26,7%	26,7%	1,47	1,25

Pasaremos ahora en analizar las respuestas de las alumnas de 6º curso en cuanto a las situaciones que ellos han presenciado en algún momento. Como se observa en la tabla 20, referente a los insultos, encontramos que existen diferentes opiniones sobre los insultos en clase y en el recreo, pues la mitad de las alumnas han visto este tipo de conductas con mucha frecuencia, mientras que la otra mitad manifiesta no haberlas presenciado casi nunca. Referente a las agresiones físicas, encontramos que predominan en el recreo, aunque también ellas han presenciado agresiones físicas en clase. Referente a molestar a otros compañeros, podemos observar que casi el 80% afirman que los compañeros/as molestan en la fila.

En cuanto a las situaciones que ellos han vivido, referente a los insultos, encontramos que aunque en pocas ocasiones, el 54,5% ha sido insultadas en clase y el 36,4% en el recreo. Mejores resultados encontramos en las agresiones físicas recibidas, pues tan solo el 18,2% afirma que pocas veces han sido agredidas, aunque vuelve a ser el recreo el lugar más repetido para ello. Por lo que el resto nunca han sido agredidas en ninguna otra parte. No obstante, referente a haberse sentido molestados, vuelve a ser más frecuente los fastidios en la fila, ya que el 26,3% manifiesta que ha sido molestada en la fila muchas veces, seguido de un 18,2% al que han molestado en la realización de sus trabajos. Respecto al tema del juego, el 90% afirma poder jugar sin problemas con sus compañeros, aunque ese 10% manifiesta no poder jugar o sentarse con otros compañeros.

En cuanto a las situaciones realizadas, aproximadamente la mitad de ellas revela haber insultado en clase o en el recreo alguna vez, un 27% haber pegado en el recreo, y un 45,5% haber quitado o escondido cosas a sus compañeros o haber dejado de jugar con ellos/as.

En cuanto al comportamiento que tienen cuando son ellos mismos quienes tienen problemas, encontramos que el 81,8% se lo comunicaría a sus familias en primer lugar, seguido de al profesor con un 63,7%. Sin embargo, cuando se trata de los problemas de los demás el 100% se lo comunicarían en primer lugar al profesor y posteriormente a sus familias.

Tabla 20

Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 6º curso en los ítems "Situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

Nº	Ítems	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	Media	Desv
SP1	Insultarle en clase	9,1%	36,4%	45,5%	9,1%	1,55	,82
SP2	Insultarle en los pasillos	63,6%	36,4%	0,0%	0,0%	,36	,50
SP3	Insultarle en el recreo	18,2%	27,3%	27,3%	27,3%	1,64	1,12
SP4	Pegarle en clase	27,3%	63,6%	9,1%	0,0%	,82	,60
SP5	Pegarle en los pasillos	72,7%	27,3%	0,0%	0,0%	,27	,47
SP6	Pegarle en el recreo	36,4%	0,0%	54,5%	9,1%	1,36	1,12
SP7	Empujarle o fastidiarle en las filas	18,2%	36,4%	36,4%	9,1%	1,36	,92
SP8	Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	45,5%	18,2%	36,4%	0,0%	,91	,94
SP9	Quitarle o esconderle las cosas	27,3%	36,4%	36,4%	0,0%	1,09	,83
SP10	Estropearle los trabajos	63,6%	36,4%	0,0%	0,0%	,36	,50
SV1	Me insultan en clase	45,5%	54,5%	0,0%	0,0%	,55	,52
SV2	Me insultan en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SV3	Me insultan en el recreo	63,6%	36,4%	0,0%	0,0%	,36	,50
SV4	Me pegan en clase	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SV5	Me pegan en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SV6	Me pegan en el recreo	81,8%	18,2%	0,0%	0,0%	,18	,40
SV7	Me empujan o fastidian en las filas	36,4%	36,4%	27,3%	0,0%	,91	,83
SV8	Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	45,5%	36,4%	18,2%	0,0%	,73	,79

SV9	Me quitan o esconden las cosas	45,5%	45,5%	9,1%	0,0%	,64	,67
SV10	Me estropean los trabajos	90,9%	9,1%	0,0%	0,0%	,09	,30
SV11	Me dejan jugar los compañeros con ellos	9,1%	0,0%	18,2%	72,7%	2,55	,93
SV12	Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	63,6%	27,3%	0,0%	9,1%	,55	,93
SV13	Tengo que jugar solo en el recreo	90,9%	9,1%	0,0%	0,0%	,09	,30
SV14	Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	81,8%	18,2%	0,0%	0,0%	,18	,40
SR1	He insultado en clase	54,5%	45,5%	0,0%	0,0%	,45	,52
SR2	He insultado en los pasillos	90,9%	9,1%	0,0%	0,0%	,09	,30
SR3	He insultado en el recreo	36,4%	54,5%	9,1%	0,0%	,73	,65
SR4	He pegado en clase	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR5	He pegado en los pasillos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00
SR6	He pegado en el recreo	72,7%	27,3%	0,0%	0,0%	,27	,47
SR7	He empujado o fastidiado en las filas	81,8%	18,2%	0,0%	0,0%	,18	,40
SR8	He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	81,8%	18,2%	0,0%	0,0%	,18	,40
SR9	He quitado o escondido las cosas a algún compañero	54,5%	45,5%	0,0%	0,0%	,45	,52
SR10	He estropeado el trabajo a algún compañero	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,00	,00

SR11	He dejado de jugar con algún compañero	54,5%	45,5%	0,0%	0,0%	,45	,52
SR12	Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	81,8%	0,0%	18,2%	0,0%	,36	,81
CS1	Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	0,0%	36,4%	18,2%	45,5%	2,09	,94
CS2	Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	0,0%	18,2%	9,1%	72,7%	2,55	,82
CS3	Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	72,7%	18,2%	9,1%	0,0%	,36	,67
CS4	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	0,0%	0,0%	36,4%	63,6%	2,64	,50
CS5	Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	18,2%	36,4%	18,2%	27,3%	1,55	1,13
CS6	Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	72,7%	27,3%	0,0%	0,0%	,27	,47

En cuanto a la gravedad de estas situaciones, tal y como podemos observar en la tabla 21, entre el 70% y el 80% señalan de bastante o muy graves todo tipo de situaciones de violencia.

Tabla 21

Porcentajes de respuesta obtenidos en las niñas de 6º curso en los ítems de "Gravedad de las situaciones presenciadas, vividas y realizadas"

Nº	Ítems	Poco o nada	Regular	Bastante	Mucho	Media	Desv
GSP	¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?	0,0%	18,2%	63,6%	18,2%	2,00	,63
GSV	¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?	9,1%	18,2%	36,4%	36,4%	2,00	1,00
GSR	¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?	18,2%	9,1%	54,5%	18,2%	1,73	1,01

DISCUSIÓN

Tras pasar el cuestionario CEVEIP en tres clases correspondientes a 2º, 4º y 6º curso de Educación Primaria del Colegio Lope de Vega, se ha observado que las clases que presentan más situaciones de violencia vividas son las de 4º y 6º curso. Estas resultan mucho más significativa en 4º curso, donde todas las niñas y casi la totalidad de los niños han manifestado que han sufrido alguna vez situaciones de violencia.

En líneas generales se ha observado que, en todos los cursos encuestados y sin diferencias entre sexos, el lugar más frecuente donde se daban este tipo de situaciones de violencia, concretamente insultos y agresiones físicas, es el recreo. Este resultado ya lo reflejaban las investigaciones de Prodócimo et al. (2014), encontradas durante la revisión bibliográfica. Sin embargo, la conducta observada más frecuente a la hora de molestar a otros era empujar o fastidiar en las filas. El tipo de agresiones más frecuentes son las agresiones verbales, es decir, los insultos, seguidas de las agresiones físicas.

El alumnado de 4º curso manifiesta que más de la mitad de los chicos han sido agredidos o insultados, mientras que esta situación es menos frecuente entre las chicas. En cuanto a los agresores, al menos el 50% de los chicos reconoce haber realizado conductas de violencia. Por lo que predomina la figura masculina en las agresiones, tanto como agresores como víctimas.

A la hora de expresar sus problemas y comunicarlo a un adulto, hemos encontrado opiniones diversas sobre si se lo cuentan al profesor o a sus familias, aunque si predomina una disposición a contarlo.

En cuanto a las limitaciones que hemos encontrado, podemos destacar la necesidad de darle continuidad a este tipo de investigaciones, ya que solo hemos hecho una medición de la violencia escolar en un centro y momento determinado.

Por ello, proponemos realizar futuras investigaciones y usar métodos que logren reducir la violencia escolar en nuestras aulas. Siendo interesante tomar mediciones en distintos momentos, tras la aplicación de propuestas de intervención, para poder así cotejar los resultados posteriores con los anteriores.

Por todo lo comentado anteriormente, proponemos el diseño de una propuesta de intervención.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Debemos destacar que cualquier episodio o situación de violencia, en este caso escolar, debe ser considerado de importancia, y por lo tanto se deben tomar las medidas pertinentes, pero siempre se debe tomar alguna medida al respecto y no invisibilizarlo.

Sin embargo, a la hora de elaborar nuestra propuesta de intervención, vamos a centrarnos en el 4º curso, ya que en este curso es donde se han encontrado mayores porcentajes de violencia escolar presenciada, vivida y realizada.

Objetivo

El objetivo principal de nuestra propuesta de intervención es reducir la violencia escolar en el 4º curso de Educación Primaria, a través de la aplicación de una serie de medidas.

Medidas de intervención

Nuestra intervención deberá tener en cuenta que el recreo es el lugar donde se dan más situaciones de violencia, por lo que la primera medida que proponemos es aumentar la presencia de profesorado en el recreo, ya que el profesorado es figura de autoridad y los estudiantes no suelen exponerse a realizar actos de violencia delante de los docentes. Además el profesorado podría hacer uso de chalecos reflectantes para que sea aún más visible su presencia en el recreo.

La segunda medida es formar un comité de mediadores formados por alumnos/as de cada curso. Este grupo contará con la supervisión y el apoyo de un grupo de profesores, además de la psicóloga o pedagoga del centro, quienes les ofrecerán formación específica sobre modos adecuados de conducta y sobre cómo abordar distintas situaciones. Esta formación se impartirá en horario de recreo y de la asignatura de Valores. Para la composición de este grupo de mediadores se elegirán a alumnos que tengan mayores conductas disruptivas o que sean líderes. De esta manera podremos modificar y reforzar con éstos alumnos sus conductas, de manera que éstos puedan ser ejemplo de buen comportamiento, aunque debemos ser conscientes de que todo proceso de cambio de conducta es un proceso largo. Para obtener la información de qué alumnos son los líderes, proponemos hacer uso de un sociograma de cada clase, de esta manera obtendremos de manera gráfica la red de relaciones del alumnado. A pesar de que las agresiones físicas y los

insultos suelen tener como destinatarios a los chicos, la formación irá destinada para todo el alumnado.

La tercera medida va en relación a reducir las conductas de molestar en la fila. Para ello proponemos que se designe cada semana a dos estudiantes con el rol de “ayudantes del orden”. La función de estos/as estudiantes es la de recordar a sus compañeros/as que en la fila se debe estar de manera relajada y ordenada, sin molestar a los demás. Para ello utilizarán tarjetas verdes para premiar a los compañeros/as que mantengan el orden. Al final de cada mes, quienes hayan tenido mayor número de tarjetas verdes obtendrán una recompensa. Dicha recompensa será establecida entre el profesor y el alumnado con anterioridad.

Es cierto que los/as estudiantes tienen una predisposición a contar sus problemas a los adultos, sin embargo, esta intervención también intentará reforzar las relaciones afectivas con el profesorado. Por ello, la cuarta medida será la creación de un buzón de emociones. Se colocará en la clase un buzón donde el alumnado podrá introducir un papel en el que escriban sus emociones, estados de ánimo, así como propuestas de mejora para la clase, o problemas surgidos. Este buzón será confidencial y solo podrá abrirlo el profesorado. De esta manera se pretende favorecer las relaciones con el profesorado para que si los alumnos tienen algún problema puedan hacérselo saber al profesorado.

Siguiendo a Sell, Martínez, y Loscertales (2014), nos parece interesante que la quinta medida sea introducir el cine como una herramienta de concienciación del alumnado a través de la empatía, ya que aunque sea en la ficción, estas situaciones de violencia escolar ocurren muy a menudo en las escuelas. Esta herramienta a su vez propicia debates colectivos en clase donde podemos hablar de: ¿cómo nos hemos sentido?, ¿Por qué los personajes actúan de esa manera? ¿Alguna vez has sentido esa sensación?, ¿Qué podríamos hacer para evitar ese tipo de situaciones?, etc.

Proponemos que estas cinco medidas se lleven a cabo en el centro con continuidad, es decir, que se pongan en funcionamiento durante mínimo un curso, para posteriormente volver a pasar los cuestionarios y comprobar si ha disminuido o no la violencia escolar en ese curso. De esta manera podremos cambiar, eliminar o añadir nuevas medidas, y ver así cuáles funcionan en la reducción de la violencia escolar y cuáles no.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, O. G. M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *Ra Ximhai*, 10 (2), 95-112.
- Alba, A. R. (2014). Conflicto, autoridad y argumentación. Elementos para pensar los Caminos para la paz en el aula. *Sinéctica: Revista electrónica de educación*, 42. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_conflicto_ autoridad_y_argumentacion_elementos_para_pensar_los_caminos_para_la_paz_en_el_aula
- Albadalejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Alejaldre Biel , L. (2013). Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(5).
- Algara-Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. *Ra Ximhai*, 12 (3), 207-213. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811013>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., & Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 191-202.
- Burrola-Herrera, J. I., Burrola-Márquez, L. M., & Viramontes-Anaya, E. (2016). Inteligencia emocional e integración grupal en el aula: dos consideraciones en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12 (6), 165-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194010>
- Carpena, A. (2014). Creatividad y emociones positivas en Educación Primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Carretero-Dios & Pérez. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.

- Carretero-Dios & Pérez. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7, 863-882.
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*. 12 (3), 195-205.
- Castro. (2014). *Influencia del apoyo social y el sentido de comunidad sobre el clima social y la violencia escolar en un contexto educativo intercultural* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Castro-Carrasco, P. J., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., Narea, M. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educ. Educ.* 15 (2), 265-288.
- Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A-D. y Rodríguez, J. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: Construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Educación XXI*. 19 (2) 273-292, doi: 10.5944/educXXI.13943
- Coarite, E. & Carrillo, G. (2014). Consideraciones sobre la violencia escolar y los conflictos de estudiantes. *Integra Educativa*. VII (2), 175-186.
- Defensor del Pueblo. (2006). *Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Del Rey, R. & 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, 33-145.
- Díaz, M. D. (2014). *Violencia entre iguales en educación primaria*. (Trabajo Fin de Master). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Díaz-Aguado. M. J., Martínez, R. & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.

- Dorado-Barbé, A., Hernández-Martín, G. & Llorente-Moreno, J. (2015). La gestión del conflicto en la intervención social. *Prismasocial: / revista de ciencias sociales*. 14 (jun-nov), 443-469.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives, ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Galtung, J. (2003a). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos. México: Transcend-Quimera.
- Galtung, J. (2003b). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: a comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- García, M. & Madriaza P. (2006). *Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile*. Recuperado de www.scielo.br/pdf/epsic/v11n3/01.pdf
- Gil, J. & Clares-López, J. (2014). Bullying in students belonging to immigrant families in Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 132, 621 – 625.
- Hombrados-Mendieta, I. & Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de psicología*. 29 (1), 108-122. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for comprehensive schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 79, 796–805.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4-6. *Child Development*. 82, 311-330.
- Kuz1, A., Falco M., & Giandi, R. (2015). Estudio y valoración de conflictos en el aula a través del Ars y Sociometrypro. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*. 15, 25-34.

- López, L. (2012). Abordaje de los conflictos estudiantiles en la gestión de las organizaciones educativas de primaria. *Rev. Gestión de la Educación*, 2 (2), 1-33. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*. 11(1), 91-101.
- Marín, M. N. (2012). La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. 14, 122-141.
- Marin-Bevilaqua, J. O., Feixa-Pàmols, C. & Nin-Blanco, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 11 (2), 493-514.
- Mollericona, J. (2011). *Paradorcito eres, ¿no?. Radiografía de la violencia escolar en La Paz y El Alto*. La Paz: PIEB.
- Moreno, C.B. & Ison, M .S. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6 (2), 66-81.
- Nail, O., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educ. Pesqui*. 39 (2), 367-385.
- Narváez, J. y Muñoz, L. (2013). Espacios imaginarios, una estrategia de fortalecimiento de la convivencia en la escuela. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*. 5 (1), 45-58.
- Navarro Pérez, J. J. & Galiana, L. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria. *Prisma Social*. 15, 562-608. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744533016>
- Ortega, R. y del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

- Paulín, H. L. (2015). “Ganarse el respeto”. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20 (67), 1105-1130.
- Pinto-Archundia, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Ra Ximhai*. 12 (3), 271-283. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811018>
- Pradas, F., Castellar, C., Polo, I., & Beamonte, A. (2012). Mejora del clima de clase y resolución de conflictos raciales y étnicos a través de la intervención en la organización y la metodología de las sesiones de educación física. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 17, 1-13.
- Prodócimo, E., Gonçalves, R, Rodrigues, R. & Bognoli, P. V. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-prodocimoetal.html>
- RAE. (2017). Definición de conflicto. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=AGHyxGk>
- Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto del aula. *Katharsis*. 19, 53-72.
- Sell, L., Martínez, R. & Loscertales, F. (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*. 45. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.08>
- Tirado, R. & Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *REOP*. 26 (2), 75- 89.
- Tirado, R. & Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*. 19 (2), 153-178. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7064581100>
- Uranga, M.S., Rentería, D.E. & González, G.J. (2016). La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de Educación Primaria. *Ra Ximhai*. 12 (6), 187-204. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194012>

- Valle Aparicio, J. E. (2015). Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos. *Innovación Educativa*, 25, 327-342.
- Varela Garaya, R. M., Ávilab, M. E., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a4>
- Velázquez, L.M. (2011). ¿Inflación del término bullying? Usos y abusos del concepto. *Revista Entretextos*. 8. México: UIA.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling of the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (eds.): *Bullying: an International Perspective*. Londres: David Fulton Publisher.

ANEXO 1:

Sistema de categorización de la bibliografía

En el presente cuadro aparece el sistema de categorización utilizado para la bibliografía empleada en la elaboración del marco teórico.

	Instrumento
	Estrategias de gestión de conflictos
	Tipos de violencia
	Emociones
	Comportamiento
	Entorno social
	Formación

Sistema de categorización de la bibliografía.

ANEXO 2:

Tabla de estudios revisados

AUTORES	AÑO PUB.	TÍTULO	OBJETIVOS	VARIABLES	MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSIONES
Alba Meraz, A. R.	2014	Conflicto, autoridad y argumentación. elementos para pensar los Caminos para la paz en el aula	Indagar sobre la posibilidad de reducir los conflictos en las aulas y minimizar la violencia escolar desarrollando entre docentes y estudiantes dos instrumentos de manera conjunta: el uso de la autoridad positiva, y las habilidades para transformar los conflictos mediante la argumentación práctica.		Revisión de la literatura.	<p>La autoridad es fundamental para generar orden y sentido de autonomía</p> <p>Los seres humanos poseemos una capacidad argumentadora que, desarrollada en forma adecuada como estrategia didáctica, ayuda de manera eficiente a transformar los conflictos en soluciones no violentas.</p>	<p>Se debe impulsar un programa efectivo de formación docente centrada en las habilidades de argumentación y de manejo de la autoridad que permitan un mejor desempeño de los docentes en las aulas.</p> <p>El desarrollo de las habilidades de argumentación necesita ir acompañado de la creación de materiales y dinámicas en los que la discusión y los argumentos primen en la vida académica.</p>
Alejaldre Biel, L.	2013	Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y	<p>Aprender a gestionar los conflictos que surgen en las aulas plurilingües debido a las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes.</p> <p>Promover un aprendizaje</p>		Revisión bibliográfica para dotar al profesor de segundas lenguas (L2) de estrategias que le permita crear un ambiente de aprendizaje tolerante y respetuoso. Y ofrecerle la capacidad de incluir todas las culturas y	La clave es integrar en la programación del curso actividades culturales, es decir, ejercicios y proyectos que ayuden a desarrollar la consciencia de la	En las clases de lengua extranjera se debe integrar diferentes idiomas, y hacer referencia a aspectos cognitivos, lingüísticos,

		apreciar la multiculturalidad.	integrado de contenidos lingüísticos y culturales para crear unas aulas plurilingües tolerantes y abiertas al multiculturalismo.		lenguas de los aprendientes, promoviendo un enfoque multicultural.	pluriculturalidad. Una dinámica podría ser la creación de tarjetas de presentación a través de carteles individuales en los que se escribe cierta información básica.	sociales, políticos o culturales, para que los estudiantes adquieran y mejoren su capacidad para aprender lenguas, y su competencia lingüística e intercultural.
Algara-Barrera, A.	2016	Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria.	Describir la manera en la que se pone en práctica la democracia en la vida cotidiana que tiene lugar en el aula y en la escuela		Observación en escuelas, a través de la Promotora de Convivencia Escolar.	Los docentes elaboran los acuerdos con sus alumnos escribiéndolos en papel, pero éstos no son funcionales. Algunos de los acuerdos podrían ser: -Tratarnos con respeto. -Levantar la mano para hablar, esperar a que mi compañero termine para no interrumpirlo. - Poner atención a los comentarios de los compañeros. -En caso de no estar de acuerdo en algunas decisiones se someterá a una asamblea de aula.	Cuando un colectivo decide cuales deben ser las normas que lo regulan, es necesario que sean reconocidas y asumidas por todos sus miembros, y la única forma de garantizar su reconocimiento es haciendo partícipes de su gestión (elaboración, aplicación, seguimiento, revisión) a las personas implicadas

						Las sanciones y castigos no son efectivos, y no se pueden aplicar ya que los padres pueden acusar a la escuela con "los Derechos Humanos".	
Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. C. & Rodríguez, C.	2014	La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado.	Identificar los tipos de violencia escolar más habituales en la Educación Secundaria Obligatoria de Asturias (España), según el alumnado. Analizar las posibles diferencias en función del género y del curso del alumnado en cuanto al nivel de violencia escolar percibido.	Género. Curso. Disrupción en el Aula. Violencia Verbal de Alumnado hacia Alumnado. Violencia de Profesorado hacia Alumnado. Violencia Verbal de Alumnado hacia Profesorado. Violencia Física Directa	2.597 estudiantes de 1º a 4º de ESO, pertenecientes a 18 centros educativos, durante el curso 2009/2010. Fueron seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado. Instrumento: cuestionario CUVE3-ESO.	Los resultados muestran, una relación inversa entre el nivel de gravedad del tipo de violencia evaluado y su frecuencia de aparición. El tipo de violencia escolar más habitual es la disrupción en el aula, seguida de la violencia verbal entre estudiantes. Sin embargo otros tipos de violencia escolar más graves, como la violencia a través de las TIC o la violencia física indirecta por parte del alumnado, son percibidos por el alumnado con una frecuencia muy baja.	Se muestra un predominio de la disrupción en el aula y la violencia verbal entre estudiantes, así como diferencias en el nivel percibido de violencia en función de las dos variables analizadas. Resultaría oportuno complementar estos resultados en el futuro con la visión de profesorado y familias.

				<p>y Amenazas entre Estudiantes.</p> <p>Exclusión Social.</p> <p>Violencia a través de las TIC.</p> <p>Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado.</p>		<p>Los alumnos perciben más violencia del profesorado hacia el alumnado y más violencia física, tanto directa entre estudiantes como indirecta por parte del alumnado, que las alumnas. Sin embargo, se vincula la violencia verbal indirecta entre estudiantes con las alumnas.</p> <p>En cuanto a la exclusión social, los alumnos perciben más discriminación entre estudiantes por sus malas notas.</p> <p>La violencia verbal entre estudiantes, la violencia física directa y amenazas entre estudiantes, la exclusión social y la violencia a través de las TIC tienen lugar en mayor medida en primer ciclo que en segundo ciclo de ESO. La violencia</p>	
--	--	--	--	---	--	---	--

						física indirecta por parte del alumnado es más habitual en 3º de ESO.	
Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., & Dobarro González, A.	2013	Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO.	Diseñar un nuevo cuestionario, aplicable en Educación Primaria, que sirva para analizar la frecuencia con la que el alumnado considera que aparecen diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por los estudiantes o el profesorado.	Tipos de violencia escolar. Frecuencia. Rendimiento académico. Género. Curso.	El CUVE3-EP fue contrastado y baremado con 1041 estudiantes de tercer ciclo de Primaria, pertenecientes a 20 centros educativos de Asturias (España). El CUVE3-ESO fue contrastado y baremado con 2597 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a 18 centros educativos de Asturias.	El análisis de los ítems ha permitido confirmar su pertinencia para formar parte de ellas., ya que todos los ítems miden en la misma dirección. Ambas herramientas permiten generar perfiles de resultados por ítems y, además, perfiles generales por factores o tipos de violencia escolar.	Estas dos herramientas han demostrado su utilidad tanto para investigadores (en análisis descriptivos o de impacto de intervenciones), como para orientadores psicopedagógicos o equipos directivos, en la evaluación de sus centros. Permite obtener, de forma sencilla, informes por aula, nivel o centro educativo.
Bravo Gallegos, J. S.	2015	Las prácticas pedagógicas que realizan los Asistentes de la Educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas	Identificar y describir las prácticas pedagógicas del Asistente de la Educación, en su gestión de la convivencia entre estudiantes durante los horarios de recreos, en los patios de las nueve escuelas investigadas. Sentar las bases de una nueva valoración del	Nivel Socio Económico. Matrícula. Género. Antigüedad.	2608 estudiantes, 68 Asistentes de la Educación, de 9 escuelas públicas de la ciudad de Valparaíso (Chile). Estudio cualitativo de carácter prescriptivo. Instrumentos: análisis documental, entrevistas en profundidad, registros de los recreos, focus group, comité	De las entrevistas en profundidad de destaca que predominan los temas relacionados con la labor del Asistente de la Educación, sobre la gestión de la convivencia, la prevención de la violencia y las	Se concluye que en dichas escuelas existen muchos programas de apoyo y reforzamiento, una infraestructura básica, y un conjunto de personas de la comunidad escolar, que hacen la

		<p>básicas de Valparaíso, y su relevancia en la gestión de la convivencia.</p>	<p>horario de recreo en los patios de las escuelas básicas, y del rol del Asistente de la Educación, desde una enseñanza para la formación integral y la convivencia social.</p> <p>Reconocer aquellas actividades pedagógicas de los Asistentes de la Educación, que promueven aprendizajes significativos para el desarrollo personal de los estudiantes y la convivencia social.</p> <p>Proponer un Programa de Capacitación que integre experiencias exitosas de gestión de la convivencia, destinado a los Asistentes de la Educación, para el perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas en la supervisión de los recreos.</p>		<p>de expertos,</p>	<p>agresiones en los recreos. Además también se destaca los conceptos de cultura, juegos, vulnerabilidad y capacitación. Y por último, se hace referencia a la acción formativa.</p> <p>Los registros de los recreos señalan que es un espacio con mucho juego y diversión, aunque aparecieron algunas escenas conflictivas pero de poca intensidad para el contexto socio cultural en el que viven los estudiantes.</p> <p>Del Focus Group podemos destacar un alto interés de los docentes por promover actividades entretenidas en los recreos, como contar con una formación adecuada.</p>	<p>formación de los niños les permita desarrollarse en la sociedad.</p> <p>En los recreos, la sola presencia de una figura adulta posibilita la autorregulación de la convivencia entre los estudiantes.</p>
Burrola -	2016	Inteligencia	Mejorar la interacción	Integración	21 estudiantes (12 niños y 9	Trabajar la	Una participación

Herrera, J. I., Burrola - Márquez, L. M., & Viramontes - Anaya, E.		emocional e integración grupal en el aula: dos consideraciones en la formación docente.	entre compañeros con la implementación de estrategias emocionales dentro del aula. Implementar estrategias que favorezcan la integración de los alumnos del grupo. Favorecer la unión del docente con su grupo por medio de estrategias emocionales.	grupal.	niñas) de entre, 7 y 8 años, de la Escuela Primaria Emiliano Zapata (Delicias, Chihuahua, México). Se utilizó el método de investigación acción con estrategias para mejorar situaciones de conflicto, desde un enfoque cualitativo. -técnica de observación - diario de campo - los cuestionarios, -la ficha de identificación de los alumnos. -Entrevista.	inteligencia emocional en el aula mejoró significativamente las relaciones del grupo, se propició el respeto que en un inicio era casi nulo, se reforzaron algunos valores como la empatía y la tolerancia, así como la confianza entre iguales y con el docente.	mayor de las familias en el proceso podría ser de gran ayuda.
Carpena Méndez, A.	2014	Creatividad y emociones positivas en Educación Primaria. Capítulo III. Percepciones de bienestar subjetivo y alegría en la etapa de Educación Primaria.	Estudiar el tipo de afectos existentes en alumnos de Educación Primaria, con y sin necesidades educativas especiales, en todos y cada uno de los cursos que constituyen la etapa. Analizar a lo largo de la etapa los niveles alegría, seriedad y mal humor.	Alegría Seriedad Mal humor	727 estudiantes (366 niños y 361 niñas) de entre 6-14 años; 91 de ellos con NEE. Todos ellos escolarizados en 4 centros educativos públicos de la Región de Murcia. La elección de los centros fue intencional debido al nivel socioeconómico medio o medio-bajo de las familias. Instrumentos: cuestionarios PANASN (Positive And Negative Affect Schedule) para niños, entrevistas orales y el inventario de alegría STCI (State Trait Cheerfulness Inventory).	En relación al alumnado con discapacidad, no se aprecian diferencias respecto al resto a alumnos, predominando un clima afectivo-emocional positivo. En cuanto a los resultados sobre alegría, tristeza y seriedad, evidencian que no están condicionados por el sexo. Sin embargo, entre etapas si se aprecian diferencias por edad. Los	Se plantea la necesidad de estudiar cómo la promoción de emociones positivas en alumnos con plurideficiencias podría promover la creatividad, resolución de problemas y resiliencia frente a la vulnerabilidad psicológica a la que son expuestos.

						estudiantes de 2° ciclo se muestran más malhumorados, tristes y serios, que los de 3° ciclo. Mientras que los de 1° ciclo se muestran alegres.	
Carpena Méndez, A.	2014	Creatividad y emociones positivas en Educación Primaria. Capítulo IV. Bienestar y alegría en Educación Primaria.	Identificar posibles interrelaciones entre los afectos, estados y rasgos de la alegría.	Alegría Felicidad	727 estudiantes (366 niños y 361 niñas) de entre 6-14 años; 91 de ellos con NEE. Todos ellos escolarizados en 4 centros educativos públicos de la Región de Murcia. La elección de los centros fue intencional debido al nivel socioeconómico medio o medio-bajo de las familias. Instrumentos: cuestionarios PANASN (Positive And Negative Affect Schedule) para niños, entrevistas orales, y el inventario de alegría STCI (State Trait Cheerfulness Inventory).	El alumnado que siente y experimenta afectos positivos, muestra una mayor predisposición para sentirse alegre. Los docentes que sientan afectos negativos, se sentirán más tristes y ansiosos.	Los niveles de bienestar subjetivos no son ajenos a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Carrillo-Pérez, R.	2016	Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria.	Cambiar la perspectiva de los estudiantes respecto a la resolución de conflictos, creando espacios de convivencia positivos para lograr así una cultura de paz en los estudiantes de dicha escuela, impulsando la	Comportamiento.	33 estudiantes (11 y 12 años) de 6° grado (grupo A) de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo”, ubicada en la delegación de San Buenaventura, municipio de Toluca, Estado de México.	Los niños cambiaron su comportamiento, ya que en vez de actuar de forma inadecuada como lo hacían anteriormente, utilizaban la distracción o	Lograr un clima adecuado dentro del aula es posible, a través diálogo y de la aceptación de uno mismo y de los demás, usando para ello dinámicas y estrategias,

			mejoría en las relaciones entre sus compañeros y compañeras, siendo también extensible este cambio a la relación con su docente y familia		Además de un docente, un directivo, dos subdirectores, dos promotores de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, dos de salud, dos de educación física y uno de convivencia escolar armónica. -Observación. -Cuestionarios. -Propuesta de dinámicas: “el móvil de los valores” y “una escuela de paz”.	ausencia de la maestra para dialogar con sus compañeros tranquilamente. Ya no alzaban la voz para gritar insultos, saludaban a sus compañeros, pedían las cosas por favor e intentaban no molestar a los demás.	aplicándolas y evaluando, teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes.
Castro Travé, M.	2014	Influencia del apoyo social y el sentido de comunidad sobre el clima social y la violencia escolar en un contexto educativo intercultural.	Analizar la frecuencia y satisfacción con el apoyo social proporcionado en el contexto familiar (padre/madre) y en el contexto escolar (compañeros y profesores) en los alumnos autóctonos e inmigrantes. Estudiar la existencia de problemas de convivencia en el aula, los tipos de conflictos que suelen producirse y el clima social. Analizar el sentido de comunidad y la percepción de apoyo	Detección de problemas de convivencia. Existencia de conflictos debidos a diferencias culturales. Tipos de conflictos	1380 Estudiantes (un 51,5% de chicos y un 48,5% de chicas, de los cuáles un 11,4% del alumnado es inmigrante, de 26 nacionalidades diferentes, y un 88,6% es autóctono) de entre 12 a 18 años, pertenecientes a cuatro Institutos de Educación Secundaria de una localidad de la provincia de Málaga: I.E.S Juan de la Cierva, I.E.S Reyes Católicos, I.E.S Salvador Rueda, I.E.S Almenara. Instrumentos: Cuestionario sociodemográfico, Cuestionario de detección de conflictos, Cuestionario de frecuencia y satisfacción con	El alumnado autóctono en comparación con el alumnado inmigrante detecta más problemas de convivencia, mientras que los alumnos/as inmigrantes detectan más conflictos debido a las diferencias culturales, y entre los tipos de conflictos, detectan una mayor producción de insultos y burlas entre compañeros/as y conductas y/o acciones	La hipótesis: “el sentido de comunidad aumenta el clima social positivo y reduce los comportamientos violentos en el contexto escolar en el alumnado autóctono e inmigrante” también se ha confirmado. En ambas poblaciones, la relación del sentido de comunidad con el clima social y la violencia escolar ha sido muy importante, ya que

		<p>social y su relación con el clima social, la existencia de comportamientos violentos y la aparición de conflictos en el aula.</p> <p>Estudiar las diferencias en la percepción de apoyo social, sentido de comunidad, clima social, violencia escolar y tipos de conflictos entre el alumnado inmigrante y autóctono.</p> <p>Analizar la percepción de los profesores en relación a los problemas de convivencia y conflictos en el contexto escolar.</p>		<p>el apoyo social, Índice del Sentido de Comunidad, Escala de Violencia Escolar, Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar, Cuestionario de detección de problemas de convivencia e integración por parte del profesorado, Cuestionario sociométrico.</p>	<p>relacionadas con el deterioro del material.</p> <p>El profesorado del I.E.S Almenara es el que percibe más problemas de convivencia en el aula, frente al profesorado del I.E.S Juan de la Cierva quien es el que menos problemas de convivencia percibe. En cuanto a los problemas de integración entre el alumnado, el profesorado del I.E.S Salvador Rueda es quien más problemas de integración entre su alumnado percibe, siendo el profesorado del I.E.S Juan de la Cierva el que menos problemas percibe.</p> <p>En general los resultados muestran que es en el I.E.S Salvador Rueda</p>	<p>el sentido de comunidad influye positivamente en el clima social y negativamente sobre la violencia escolar en alumnos autóctonos e inmigrantes. Se ha comprobado que el sentido de comunidad tiene una capacidad predictiva muy alta sobre la violencia escolar y el clima social, siendo superior sobre el clima social que sobre la disminución de la violencia.</p>
--	--	--	--	--	---	--

						donde el profesorado percibe más conflictos y peor clima social. Este es el Centro donde el porcentaje de inmigrantes es mayor y el que está situado en un barrio más marginal.	
Castro-Carrasco, P. J., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., & Narea, M.	2012	La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores.	Describir e interpretar el proceso de construcción y cambio de las creencias de auto-eficacia en la resolución de conflictos de un grupo de docentes noveles de colegios particulares y subvencionados de las comunas de La Serena y Coquimbo, Chile, en su primer año de inserción profesional.	Creencias. Tipos de conflictos.	4 docentes noveles en Chile. Metodología cualitativa. Instrumentos: 3 entrevistas episódicas a 4 participantes, además, una bitácora para el registro de episodios de conflictos en el contexto escolar.	Se identifican los 4 tipos de conflictos. En primer lugar, los conflictos interpersonales con mayor frecuencia, luego los conflictos estructurales y conflictos de poder, y finalmente los ideológicos. Se observa la transición del idealismo a la realidad, ligada a las contradicciones con sus expectativas y creencias, y a las dificultades para establecer su rol.	Se destaca la importancia del impacto generado a través del conocido fenómeno de "choque con la realidad" en los cuatro docentes, el valor otorgado a los procesos motivacionales y la significación de la persuasión social o socialización profesional en la inserción de los profesores. Se recomienda realizar un cambio significativo en el formato de las prácticas profesionales hasta ahora utilizado en universidades e

							institutos profesionales, para que éstas sean verdaderas experiencias de labor docente.
Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A.D. & Rodríguez, J.	2016	La evaluación situacional de los conflictos: construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares	Construir y analizar un cuestionario que evalúe las estrategias y metas de resolución de conflictos escolares.	Factores de estrategia (integrador, dominador y evitador del malestar) Metas (largo plazo y corto plazo)	1786 estudiantes y 147 profesores Aplicación de una versión del Inventario de Situaciones Conflictivas en los centros escolares	Los resultados demuestran que el instrumento de evaluación presenta fiabilidad y validez suficiente como para poder ser utilizado.	Ahora se tiene una nueva herramienta que permite evaluar y detectar conflictos escolares.
Clarkson et al.	2016	Effectiveness and micro-costing of the KiVa school-based bullying prevention programme in Wales: study protocol for a pragmatic definitive parallel group cluster randomised	Describir el protocolo para un ensayo clínico controlado aleatorio (RCT) de KiVa en Gales y calcular el presupuesto necesario.		Aproximadamente unos 2140 niños (comprendidos entre el curso 2 al 5). Las 20 escuelas participantes del Estado de Gales fueron asignadas al azar. Se realizó con grupos de intervención y grupos de control, durante el año académico 2012/13, con un seguimiento de un año escolar.		

		controlled trial.					
Coarite, E. & Carrillo, G.	2014.	Consideraciones sobre la violencia escolar y los conflictos de estudiantes.	Identificar los motivos por los que surgen conflictos en la convivencia diaria, antes de suponer que su mayor problema en la escuela es la intimidación entre pares.	Conflictos. Conductas.	Estudiantes adolescentes de 6° de secundaria de dos unidades educativas de la ciudad de El Alto, elegidos al azar. (En 2013).	<p>Se ha comprobado que las interacciones sociales de los jóvenes pueden derivar en conflictos cuando los propósitos, los intereses y la información que emiten, son interpretados como perjudiciales o contrarios a lo que una u otra de las partes esperan de la interrelación.</p> <p>Los/las jóvenes no responden a quien les agrade de la misma manera, cuando perciben que las palabras y gestos tienen una carga agravante pueden recurrir a frases sutiles e insolentes, o en todo caso ignorar la situación para ser respetados/as.</p> <p>La mayoría prefiere mantener una</p>	Se muestra que durante las interacciones sociales, los estudiantes dan diferentes significados a las acciones y expresiones de otros. Cuando éstas son interpretadas como ofensivas o de provocación, los estudiantes pueden reaccionar, de forma tranquila, agresiva u optar por ignorar la situación.

						conducta pasiva ante provocaciones verbales y corporales, sin embargo hay quienes incurren en peleas para desafiar a otros o por contestar una provocación en defensa del honor.	
Comellas i Carbó, M. J.	2013	El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización .	Analizar algunos factores que condicionan el clima del grupo.	Popularidad Antipatía Sentimiento de pertenencia y convivencia Percepción positiva y negativa Percepción positiva y negativa	10891 estudiantes de primaria y secundaria (5.369 niñas y 5.519 niños), de 42 centros educativos de primaria y secundaria de 10 municipios de la Comunidad Autónoma de Catalunya. Metodología de Investigación Acción Participativa. Instrumento: Sociograma online.	El 25.4% del alumnado está en rango medio de popularidad. Teniendo el 67.1% del alumnado unas relaciones positivas son intensas (reciprocidad). El 16.3% recibe menos de 3 elecciones, lo que significa un alto grado de fragilidad en el grupo. Hay un 12.9% de rechazos. 18.3% del alumnado, reciben entre 9 y 14 rechazos, más acentuado en	Conocer la voz del alumnado permite valorar que la unidad de análisis es el grupo como contexto, que se debe acompañar, educar y donde es posible convivir, construir las relaciones si el objetivo es el clima grupal.

						<p>varones.</p> <p>Un 47.2% tiene poca seguridad de su aceptación por parte del grupo y el 30.6 % se siente más rechazado de lo que realmente está.</p>	
Domínguez Jurado, M. D.	2015	<p>Agresividad entre iguales: detección de necesidades y propuesta de intervención educativa para mejorar la convivencia escolar en un aula de educación primaria.</p> <p>Capítulo 4. Investigaciones sobre la violencia escolar.</p>			<p>Revisión de la literatura sobre violencia escolar en distintos países: países escandinavos, Reino Unido, Alemania, Italia, Portugal, España.</p>	<p>Los problemas de violencia decrecen progresivamente a medida que aumenta la edad. El momento de mayor incidencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14.</p> <p>Las formas más comunes de agresividad y maltrato son, en primer lugar, el de tipo verbal, seguido por el abuso físico y el maltrato por aislamiento social</p> <p>Los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato tanto en el papel de agresores como en el de</p>	<p>El maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en que han sido estudiados, sin embargo, se hace difícil su comparación, ya que las formas de interacción social y los usos lingüísticos son muy diferentes.</p>

						<p>víctimas</p> <p>Los chicos usan más la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, realizan y son víctimas de más agresiones indirectas.</p> <p>Los lugares donde tienen lugar los episodios de maltrato, en primaria suele ser el recreo. Y en secundaria, los pasillos y las aulas.</p>	
Dorado-Barbé, A., Hernández-Martín, G. & Llorente-Moreno, J.	2013	La gestión del conflicto en la intervención social.	<p>Conocer la importancia que otorga el alumnado de cuarto curso a la formación sobre gestión constructiva de conflictos.</p> <p>Averiguar la valoración del alumnado de cuarto curso en referencia a la formación recibida en el Grado en Trabajo Social y sus posibles causas.</p> <p>Indagar en torno a la percepción del alumnado de cuarto curso sobre la existencia de cambios en</p>	<p>Percepción del alumnado de cuarto curso sobre la importancia de la formación en gestión constructiva de conflictos para la práctica profesional del Trabajo Social.</p> <p>Valoración del alumnado de cuarto curso</p>	<p>Muestra: 175 personas de una población de 278.</p> <p>Cuestionario autoadministrado</p>	<p>El 81,03 % del alumnado les gustaría recibir dicha formación. Tan solo el 2,87 % no estarían interesados en la misma.</p>	<p>La formación en el Grado en Trabajo Social debe capacitar a los y las profesionales del Trabajo Social de las competencias necesarias para la gestión constructiva de conflictos en la práctica profesional.</p>

		<p>su manera de percibir y gestionar el conflicto tras su formación en el Grado en Trabajo Social y conocer sus posibles causas.</p> <p>Estimar la percepción del alumnado de cuarto curso en cuanto a la importancia de la formación sobre gestión constructiva de conflictos en relación a otras asignaturas del Grado en Trabajo Social.</p> <p>Considerar el interés del alumnado de cuarto curso en incluir más formación sobre gestión constructiva de conflictos en el Grado en Trabajo Social.</p> <p>Constatar el carácter que el alumnado de cuarto curso considera que debería tener la formación sobre gestión constructiva de conflictos en el Grado en Trabajo Social.</p> <p>Conocer el interés del alumnado de cuarto</p>	<p>de la formación sobre gestión constructiva de conflictos recibida en el Grado en Trabajo Social.</p> <p>Percepción del alumnado de cuarto curso en relación a posibles cambios en la manera de percibir y gestionar el conflicto tras su formación en el Grado en Trabajo Social.</p> <p>Importancia que otorga el alumnado de cuarto curso a la formación sobre gestión constructiva de conflictos respecto a contenidos de otras</p>			
--	--	---	---	--	--	--

			curso en recibir formación postgrado sobre gestión constructiva de conflictos una vez finalizada su formación en el Grado en Trabajo Social.	asignaturas. Valoración del alumnado de cuarto curso sobre el carácter que considera que debería tener la formación sobre gestión constructiva de conflictos en el Grado de Trabajo Social e interés en recibir formación postgrado al respecto.			
Garandean, C., Salmivalli, C., & Poskiparta, E.	2014	Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Anti-Bullying Program: A Comparison of two Approaches.	Comparar la efectividad del método KiVa en casos de bullying, desde dos enfoques: un enfoque Confrontado frente a un enfoque No Confrontado.	Curso Duración de la victimización Tipo de agresión	339 casos de bullying (314 estudiantes) clasificados del 1 al 9, según su curso académico. Participaron 65 colegios como parte programa anti-bullying del método KiVa. En cada colegio hay 3 profesores que trabajan con los agresores usando cualquiera de los dos enfoques: “Confronting” o	Las víctimas declaran que el bullying cesó en el 78% de los casos, un 19.5% afirmó que habían disminuido, y un 2.1% de los casos no cambiaron. Tan solo un caso fue a peor (0.3%).	Ninguno de los dos enfoques tuvo mayor efectividad sobre el otro. Aunque el enfoque Confrontado tuvo más éxito que el No Confrontado, cuando los casos de victimización tenían una duración más corta.

					“Non Confronting”.		
García-García, J., Navarro Sandoval, C., & Rodríguez Vásquez, F. M.	2014	La resolución de problemas en un contexto Ñuu Savi: un estudio de casos con niños de sexto grado de primaria.	Mostrar algunas estrategias identificadas en las producciones de alumnos de 6° curso de primaria al resolver problemas aritméticos: “formales” y prácticos.	Formas de resolución de problemas aritméticos.	5 alumnos Tee Savi (mixtecos), de 6° curso de una escuela primaria ubicada en una comunidad Ñuu Savi (mixteca), en edades entre 11 y 13 años, del estado de Guerrero, México. Investigación descriptiva, usando un estudio de casos. Instrumentos: cuestionarios (escritos en español) y entrevistas grupales (en la lengua materna de los niños).	Los niños Tee Savi (mixtecos) presentan dificultades y errores en la resolución de problemas aritméticos por cuestiones meramente matemáticas, pero también se observa una escasa comprensión del español, lengua utilizada en la escuela, como factor que dificulta la comprensión de los problemas.	Debido a que el estudio es de casos, es imposible generalizar que se utilicen más estrategias reflexivas o irreflexivas en un tipo de problema u otro.
Gil, J. & Clares-López, J.	2014	Bullying in students belonging to immigrant families in Primary Schools.	Explorar la relación entre ser intimidado y los resultados de aprendizaje alcanzados en estas escuelas, así como si la variable “inmigrante” afecta al nivel de acoso recibido.	Nivel de acoso sufrido. Eficacia académica.	4333 estudiantes (665 inmigrantes). Comparación de resultados de la prueba PIRLS con los resultados académicos y la comparación entre grupo experimental (inmigrantes) y grupo control (resto de alumnos).	El acoso sufrido por alumnos inmigrantes es superior a la media. El nivel de acoso sufrido afecta al rendimiento académico.	El mayor acoso puede deberse a dificultades lingüísticas o diferencias culturales, así como el rendimiento también puede verse afectado por el lenguaje. Hay que desarrollar actividades preventivas a todos los niveles para tratar este tipo de

							conflictos.
Hombrados -Mendieta, I. & Castro- Travé, M.	2013	Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural.	<p>Estudiar las relaciones de apoyo social del alumnado en un contexto escolar intercultural.</p> <p>-Conocer el apoyo social recibido por parte de los iguales y el profesorado.</p> <p>-Comprobar si el apoyo social se relaciona positivamente con el clima social del centro escolar y la disminución de conflictos en el aula.</p>	<p>Origen de los alumnos.</p> <p>Problemas de convivencia en el aula.</p> <p>Percepción del conflicto.</p> <p>Frecuencia del apoyo.</p> <p>Satisfacción.</p> <p>Clima social</p>	<p>512 estudiantes (261 chicos y 251 chicas) de entre los 12 y los 17 años, de centros educativos públicos de la provincia de Málaga, donde conviven estudiantes autóctonos, inmigrantes y de etnia gitana.</p> <p>Para el estudio se han diferenciado tres grupos: Alumnado inmigrante Alumnado de etnia gitana, y Alumnado autóctono.</p>	<p>Existen diferencias significativas entre los estudiantes según su procedencia.</p> <p>El apoyo social proporcionado por los estudiantes autóctonos e inmigrantes se relaciona positivamente con el clima social y negativamente con los problemas de convivencia en el aula y con los conflictos debidos a las diferencias étnicas/culturales, aunque estas relaciones no han sido significativas para los estudiantes de etnia gitana.</p> <p>El apoyo proporcionado por el profesorado también correlaciona significativamente con el clima social del centro y la disminución de</p>	<p>La percepción de apoyo social por parte de compañeros /as y el profesorado repercute en una mejora del clima social del centro escolar y en la reducción de conflictos.</p> <p>La utilización de autoinformes en adolescentes puede constituir una cierta limitación.</p> <p>En posteriores estudios sería conveniente emplear una metodología longitudinal que permita analizar con mayor profundidad el modo en que estas variables evolucionan en los tres grupos de estudiantes analizados.</p>

						problemas de convivencia en el aula pero escasamente con la disminución de los conflictos debidos a las diferencias culturales.	
Kuz1, A., Falco M., & Giandi, R.	2015	Estudio y valoración de conflictos en el aula a través del ars y sociometrypro.	Analizar y valorar la importancia que conlleva la utilización del Análisis de Redes Sociales, con el fin de descubrir, puntualizar y analizar el bullying.	Clima de aula.	25 estudiantes (12-13 años). Se les asignaron números al azar A1-A25. Caso de estudio: -Sociograma (SociometryPro) con 4 preguntas: ¿Cuáles son los alumnos/as que no te gustan que estén a tu lado? ¿Cuáles son los alumnos/as que consideras que se llevan mal con los profesores? ¿Cuáles son los alumnos/as que consideras que molestan a los demás? ¿Cuáles son los alumnos/as que son maltratados?	De este sociograma se obtiene que los alumnos A7, A22, A5 y A7, tienen un perfil agresor. Mientras que los alumnos A19, A24, A2, A21 y A 17 son víctimas de acoso escolar	Existe una viabilidad en la obtención de datos mediante SociometryPro, convirtiéndose en un medio confiable, de fácil acceso, que le permite intervenir en el grupo social, basándose en las relaciones sociales.
López Martínez, L.	2012	Abordaje de los conflictos estudiantiles en la gestión de las	Analizar el abordaje de los conflictos estudiantiles por parte de la gestión de estos centros educativos	Conflictos estudiantiles. Causas que generan los	2 centros educativos de la provincia de Limón (Costa Rica): Barrio Limoncito y La Colina. En las que participaron:	Los resultados de la escuela de Barrio Limoncito, determinaron que el maltrato verbal,	Los diferentes conflictos estudiantiles detectados en los centros educativos

		<p>organizaciones educativas de primaria.</p>	<p>participantes.</p> <p>Determinar los diferentes conflictos estudiantiles que se presentan en las instituciones participantes.</p> <p>Identificar las principales causas que generan los conflictos estudiantiles en las escuelas en mención.</p> <p>Determinar las estrategias de gestión empleadas por el administrador de la educación para abordar conflictos estudiantiles.</p> <p>Determinar los principales obstáculos que los conflictos estudiantiles, le generan a la gestión de los centros educativos Barrio Limoncito y La Colina.</p>	<p>conflictos.</p> <p>Estrategias de gestión.</p> <p>Obstáculos que los conflictos generan a la gestión de los centros.</p>	<p>2 directores.</p> <p>31 docentes en la Escuela Barrio Limoncito y 22 de la Escuela La Colina.</p> <p>23 estudiantes (de 5° y 6° curso) elegidos por sus compañeros por el grado de madurez.</p> <p>La metodología de la investigación es cuantitativa con un alcance descriptivo utiliza técnicas e instrumentos de recolección de información cualitativos y cuantitativos.</p> <p>Los instrumentos fueron: entrevista a las personas que ejercen la dirección, un cuestionario al personal docente y otro a la población estudiantil participante.</p>	<p>maltrato físico, las discusiones, los estados de ánimo negativos, y la discriminación, son los principales conflictos estudiantiles que la institución enfrenta, según el criterio del 50% de los docentes. La dirección por su parte, coincide en esta priorización externada por el personal docente. Por su lado, la mayoría de los estudiantes participantes consideran como principales conflictos estudiantiles el uso de apodos, seguido de las discusiones.</p> <p>Para la escuela La Colina, los resultados evidencian que las discusiones, el maltrato verbal, uso de apodos, y las discusiones, son los</p>	<p>de la investigación son: actitudes de descontento, desacuerdos, maltrato verbal y/o físico, expresiones de agresividad o violencia, cambios de actitudes, aislamiento y discriminación, manifestaciones que inciden de una u otra forma en la gestión de los centros educativos.</p> <p>Los principales causantes de los conflictos estudiantiles dentro de la institución se asocian con el maltrato verbal, discusiones entre estudiantes, así como el uso de apodos entre ellos mismos.</p> <p>Los profesionales en la gestión de la educación deben brindar un adecuado abordaje de los conflictos</p>
--	--	---	---	---	---	---	---

						principales conflictos estudiantiles que la institución enfrenta según el criterio de la dirección y de la mayoría del personal docente participante. Para la mayoría de los estudiantes, es el uso de apodos, seguido de las discusiones, los principales conflictos estudiantiles que enfrentan.	estudiantiles, a través de la generación de estrategias colaborativas.
López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I.	2012	La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares.	Analizar la incidencia del clima de aula en la percepción y conductas de intimidación y victimización entre estudiantes en edad escolar.	Satisfacción. Cohesividad. Fricción. Competitividad. Heteroinforme de intimidación. Escala de agresión y victimización. Heteroinforme Índice de	444 estudiantes chilenos de 7° y 8° curso, de centros urbanos de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso, Región de Valparaíso. Instrumentos de autopercepción y heteropercepción de intimidación y victimización, y clima de aula. La hipótesis fue que el clima en el aula positivo disminuiría las conductas de intimidación y victimización dentro de los establecimientos educacionales.	Los resultados muestran que la percepción de intimidación de un estudiante, desde el punto de vista de los pares (heteroinforme) está influida por altos niveles de fricción en el aula que ese estudiante percibe. Sin embargo, las conductas de intimidación medidas según el autoinforme no aparecen influidas de manera	Se apoya la hipótesis de que un clima de aula positivo disminuye de forma significativa las percepciones de intimidación en el último año, así como la percepción y las conductas de victimización. Cuanto más negativamente un estudiante perciba el ambiente de su clase, en términos de fricción y

				Victimización.		<p>significativa por las dimensiones de clima de aula.</p> <p>Por otro lado, la heteropercepción de victimización (es decir, el que los compañeros de curso perciban a un estudiante como victimizado) estaría influida por bajos niveles de satisfacción de ese estudiante con el clima de su aula.</p> <p>A su vez, la autopercepción de victimización, estaría influido por una percepción de bajo nivel de competitividad en el aula. Quizás por una falta de concentración en temáticas del proceso de aprendizaje.</p>	<p>competitividad, es más probable que sus compañeros consideren que ese estudiante participa frecuentemente en acciones de intimidación; y que mientras menos satisfecho se encuentre un estudiante con el grupo curso y menos competitiva perciba la dinámica del curso, es más probable que sus compañeros lo perciban como altamente victimizado.</p> <p>Al aumentar o disminuir la satisfacción, la fricción y la competitividad, dimensiones del clima del aula, se producirán variaciones en las percepciones y las conductas de intimidación y victimización del curso.</p>
--	--	--	--	----------------	--	--	---

Marín Regalado, M. N.	2012	La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de Educación Física.	<p>Analizar las posibilidades que puede tener el programa de expresión corporal que hemos elaborado, sobre el aprendizaje y mejora de las habilidades sociales, así como en la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en alumnos y alumnas de educación primaria.</p> <p>Comprobar la incidencia que puede tener sobre la conducta psicosocial de alumnos y alumnas de curso y 5º de educación primaria un programa de aula que toma como elemento de partida las habilidades sociales y los valores en el aula de educación física.</p> <p>Proporcionar una experiencia práctica que pueda repetirse por otros profesionales cuando sus necesidades lo demanden.</p>	<p>Liderazgo</p> <p>Rechazo</p> <p>Afinidad positiva (Ap) Reciprocidad positiva (Rp)</p> <p>Afinidad negativa (An) Reciprocidad negativa (Rn)</p> <p>Maltrato</p> <p>Orden de agresión</p> <p>Frecuencia</p> <p>Gravedad</p>	<p>24 estudiantes de 9-12 años (de 4º y 5º curso) de la Comarca de los Montes Orientales- Guadix- (Granada), con una duración de ocho meses.</p> <p>La recogida de datos se llevó a cabo a través de un sociograma.</p> <p>Consta de ocho Unidades Didácticas, aplicadas entre los meses de Noviembre a Junio, con una periodización de tres y cuatro sesiones semanales.</p>	<p>El liderazgo ha variado de estar más centralizado en el pretest a estar más compartido entre los compañeros/as en el postest.</p> <p>El rechazo en general disminuye en el postest a lo que establecía el pretest.</p> <p>Existe un aumento y disminución en afinidad positiva de manera equitativa de la mitad los compañeros/as.</p> <p>Aumentan las relaciones recíprocas positivas.</p> <p>En el postest disminuye las cotas de afinidad negativa en el grupo.</p> <p>Las relaciones recíprocas negativas dejan de existir prácticamente en el postest.</p> <p>En el maltrato el</p>	Como conclusión se destaca que gracias al programa de Expresión Corporal se consiguió una clara mejora en la convivencia del alumnado.
-----------------------	------	---	--	--	---	---	--

						<p>aumento y la disminución de las puntuaciones es equitativo, aunque sí es destacable que se reduce la cota máxima del maltrato siendo esta menor.</p> <p>En el orden de agresión los únicos cambios que se aprecian son el aumento de los otros como opción de agresión y la extinción de la puntuación del maltrato.</p> <p>Las agresiones aumentan en frecuencia en el posttest, quizás porque reconocen más aspectos violentos que antes no daban importancia.</p> <p>La gravedad disminuye en el posttest por lo que concluimos que pueden que los alumnos/as cometan</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

						actos de menor gravedad.	
Marin-Bevilaqua, J. O., Feixa-Pàmols, C. & Nin-Blanco, R.	2013	Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis.	Analizar las experiencias migratorias y las vivencias de las transiciones en el sistema educativo y en el mercado de trabajo, de un grupo de jóvenes asentados en la ciudad de Lleida.	Experiencias. Economía. Escolar. Origen.	<p>10 jóvenes inmigrados (entre 14 y 23 años).</p> <p>En cuanto a su origen, con 2 de ellos provenientes de África (Marruecos y Senegal), 6 de Latinoamérica (4 de República Dominicana y 2 de Brasil), 1 del Este europeo (Montenegro) y 1 de España.</p> <p>En cuanto al nivel escolar, 4 son estudiantes de secundaria, y 6 no estaban estudiando.</p> <p>En cuanto a su actividad económica, 1 tiene 14 años de edad, por lo tanto, legalmente no puede trabajar, 2 se consideran “en paro” y 7 llevan a cabo trabajos precarios.</p> <p>Se usó una metodología cualitativa.</p> <p>Instrumentos: entrevistas orales a jóvenes inmigrados, entrevistas a profesores que trabajan en una institución escolar que acoge a estudiantes inmigrados, y</p>	<p>En los espacios escolares, las personas jóvenes entrevistadas sufren, reproducen y practican, en formas diversas, prejuicios, discriminaciones y violencia simbólicas y físicas que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de una cultura de paz y de tolerancia, y merma sus posibilidades de resiliencia y empoderamiento.</p> <p>Sus trayectorias escolares de los jóvenes entrevistados tienden a ser abreviadas por la necesidad de realizar las transiciones al mercado de trabajo, pues trabajar es una necesidad para ganarse la vida y ayudar en los gastos</p>	Las conclusiones fueron que los sueños de estos jóvenes coinciden con los sueños de sus familiares adultos y de la mayoría de sus coetáneos: poder construir un proyecto de vida autónomo.

					observación.	familiares.	
Medina Arrabal, M. P.		La escuela del siglo XXI. Compartir y convivir: relación escuela y familia.	<p>-Continuar mejorando la convivencia escolar y social a través de la comunidad educativa, contando con la implicación del profesorado, la familia, el alumnado, al voluntariado y a los organismos del entorno.</p> <p>- Potenciar la igualdad y el respeto mutuo entre el alumnado.</p> <p>- Fomentar en el alumnado hábitos de convivencia, colaboración, respeto y disciplina.</p> <p>- Posibilitar a todas las familias del municipio el formar parte activa de la comunidad escolar, sin distinción de nacionalidad, raza, religión o sexo.</p> <p>-Fomentar una actitud crítica en el alumnado ante la sociedad de consumo en la que estamos inmerso.</p>		<p>IES Chaparil y Sierra Almijara (Nerja), pero se fueron añadiendo muchos más centros de la zona, para crear el proyecto.</p> <p>La metodología es activa, inclusiva, participativa y comunicativa, donde se establece una relación de colaboración, cooperación, e intercambio mutuo entre las distintas culturas existentes y la cultura autóctona teniendo en cuenta a los miembros de la comunidad educativa: familia, alumnado, profesorado, voluntariado e instituciones.</p> <p>La evaluación será continua y se centrará en la valoración de las actitudes manifestadas por los alumnos y alumnas, así como en el cambio que se pudieran producir en algunos de ellos.</p>	<p>Se han realizado una serie de propuestas, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acompañamiento. -Estudio compartido. -Aprendizaje en cadena. -Programa de radio. - La Red de Centros Educativos de Nerja, Maro y Frigiliana. - Talleres: inglés, español, traducción y mediación, integración y cultura materna, trabajo colaborativo, escuela para padres y madres intercultural. -Exposiciones didácticas: paz, mujer y discriminación, jornadas solidarias, convivencia intercultural, de la Axarquía. 	<p>La concienciación del personal implicado está siendo mayor.</p> <p>Se han reconocido las situaciones contrarias a la convivencia.</p> <p>Han disminuido los hechos conflictivos.</p>

			<p>-Desarrollar las habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos en toda la comunidad educativa, manteniendo un clima óptimo de convivencia.</p> <p>-Potenciar la conciencia crítica.</p>				
Moreno, C.B. & Ison, M .S.	2013	Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares.	Analizar la eficacia de un programa de intervención psico-educativo que promueva la resolución pacífica de los conflictos entre pares en la escuela.	<p>Popularidad.</p> <p>Rechazo.</p> <p>Aislamiento.</p> <p>Comportamientos Disfuncionales.</p> <p>Habilidades Sociales.</p>	<p>117 estudiantes (55 niñas y 62 varones) de 9 a 11 años, de 4° y 5° curso de primaria. Se realizó durante tres meses en coordinación con los maestros.</p> <p>Instrumentos: Cuestionario Bull de Relaciones Socioafectivas en el Aula, Cuestionario de Conductas Sociales, Programa de Enseñanza en Habilidades Cognitivas.</p>	<p>Los niños/as con más comportamiento disruptivo-agresivo (2 niñas y 15 varones), fueron más rechazados en comparación con los niños/as aislados (2 niñas y 10 varones) quienes presentaron comportamientos inhibidos y los niños/as populares (9 niñas y 5 varones), quienes presentaron menos comportamientos disruptivos y más habilidades sociales.</p> <p>El grupo de escolares con conducta agresiva, cuyo estatus sociométrico corresponde a</p>	Se mostró que el entrenamiento en habilidades socio-cognitivas resultó efectivo para la disminución de las repuestas agresivas a través de la utilización alternativa de otras conductas y la anticipación para resolver conflictos interpersonales.

						<p>Rechazo, mostró una disminución de éstos comportamientos en la fase postintervención, ésta no fue significativa. En los otros dos grupos de escolares (aislados y populares) no se observaron efectos significativos entre pre y post-intervención.</p> <p>El grupo de escolares con conductas agresivas, incrementó significativamente sus habilidades sociales en la fase post-intervención.</p>	
Nail Kröyer, O., Muñoz Reyes, M., & Gajardo Aguayo, J.	2013	Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva.	Desarrollar a través de un proceso reflexivo y participativo, principios y valores orientadores de la convivencia en el aula, que creen las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes.	<p>Descripción del caso.</p> <p>Emociones Despertadas.</p> <p>Actuación Profesional.</p> <p>Resultados de la actuación.</p> <p>Dilemas y</p>	<p>15 docentes, 20 familias y 20 estudiantes de un centro educativo de la provincia de Concepción, Chile.</p> <p>Se trata de una investigación no experimental, de tipo exploratorio-descriptivo, con un enfoque cualitativo.</p> <p>Hipótesis: 1) Los docentes no están preparados, teórica ni</p>	<p>Se resaltó: La necesidad de explicitar el sentido y la función de las normas.</p> <p>La necesidad de trabajar coordinados con respecto a las normas de aula. Muchos docentes señalan que ellos tienen normas para</p>	<p>Existe un alto nivel de coincidencia entre los actores al considerar de alta gravedad los problemas de aula que implican las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor.</p> <p>Se requiere que los centros cuenten con</p>

				<p>Enseñanzas del caso.</p> <p>Conductas disruptivas relacionadas con las normas.</p> <p>Conductas disruptivas relacionadas con la tarea.</p> <p>Conductas disruptivas relacionadas con el docente.</p> <p>Conductas disruptivas relacionadas con los compañeros. Identificación de las normas de centro y de aula.</p> <p>Construcción de normas de aula.</p>	<p>metodológicamente, en el manejo de incidentes críticos;</p> <p>2) La reflexión colectiva acerca de la convivencia de aula tiene un papel fundamental en la prevención de problemas de convivencia;</p> <p>3) El diálogo y la participación de los actores enfocado en la convivencia de aula ayuda a prevenir y construir la normativa escolar.</p> <p>3 instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pauta de incidentes críticos de aula (profesores). - Pauta de registro de disrupción de aula. (Docentes, estudiantes y familias). -Cuestionario para la construcción democrática de normas (Docentes, estudiantes y familias). 	<p>la sala de clases y que las dan a conocer al alumnado, sin embargo estas reglas no son conocidas por el resto de los docentes y algunas veces entran en contradicción.</p> <p>La necesidad de dar a conocer a la comunidad educativa las normas de convivencia y la importancia de que estas sean cumplidas.</p>	<p>las herramientas y el recurso humano capacitado necesario para realizar este proceso de diagnóstico de la convivencia escolar.</p>
--	--	--	--	--	---	---	---

Narváez, J. & Muñoz, L.	2013	Espacios imaginarios, una estrategia de fortalecimiento de la convivencia en la escuela.	Minimizar los efectos de la violencia escolar, la indisciplina en el aula y la estigmatización directiva.	Conductas escolares.	342 estudiantes (188 niños y 154 niñas) del 10° y 11° curso, del colegio San Juan Bosco Pasto (Colombia). investigación cualitativa investigación-acción	El proceso de intervención dinamizó escenarios de interacción donde se construyó una mejor estancia escolar para los participantes. Disminuyeron considerablemente las siguientes conductas: Robos, Evasión de clase, Agresión verbal, Agresión física, Indisciplina en el aula, Intimidación escolar	La creación de espacios imaginarios y aulas saludables, permite procesos de empoderamiento, donde la comunidad educativa, habita en la escuela, sus lugares, contornos, espacios, significados, para finalmente re-significarlos trastocando la estancia escolar con fortalecidos lazos socioafectivos.
Navarro Pérez, J. J. & Galiana, L.	2015	Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria.	Identificar valores, competencias y habilidades que padres y madres esperan de la educación que reciben sus hijos en la educación primaria. Conocer el punto de vista de los docentes a partir de las necesidades del contexto escolar y los hándicaps que representa la inclusión socioeducativa del alumnado.	Convivencia escolar. Problemas domésticos. Educación en valores.	322 estudiantes del primer ciclo de primaria, 267 padres y madres, y 16 docentes. En 3 centros educativos: un Centro de Educ. Especial, un Colegio de Educ. Infantil y Primaria genérico y un Centro de Actuación Educativa Singular. A través de una investigación acción en cinco fases: cuestionario de percepción para los padres, entrevista a los docentes, diagnóstico, programa Mariona, y	Un 86,1% de los padres consideraron de gran interés iniciar el trabajo preventivo. Pero lo dejan en manos del profesorado, la gestión de conflictos (CEIP, 63%; CEE en un 82% y CAES, 71%). Sin embargo los docentes resaltan la poca implicación de los padres. En cuanto a la	El programa “Mariona” ha servido para detectar bajos niveles de protagonismo del alumnado de primer ciclo de primaria fuera del aula y escasa presencia de agentes comunitarios en la vida escolar. Un clima positivo de convivencia y la

			<p>Establecer un programa capaz de orientar en positivo los conflictos en primer ciclo de primaria para prevenir el acoso, promover la convivencia escolar, favorecer la adecuada resolución de problemas y fortalecer los lazos para la inclusión socioeducativa.</p> <p>Proponer alternativas favorecedoras de la convivencia y la inclusión en el binomio escuela – sociedad.</p>		evaluación.	<p>importancia de inculcar valores, los padres consideraron: 1° la convivencia, 2° la solidaridad, y después la fidelidad, el respeto y la autonomía en la elección. Excepto los padres del CAES quienes consideraron: 1° El respeto, 2° la autonomía en la elección y después la convivencia y la solidaridad.</p>	<p>resolución adecuada de problemas en la escuela, son factores que tienen una gran influencia en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos.</p>
Ochoa Cervantes, A. & Diez-Martínez, E.	2013	El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela.	Conocer qué saben los niños al respecto del reglamento escolar.	Conocimiento de los alumnos sobre el reglamento.	<p>1436 estudiantes de 3° a 6° de primaria, con edades comprendidas entre los 9 y 12 años; y 1275 estudiantes de 1° a 3° de secundaria, con entre 12 y 15 años. (en Bolivia)</p> <p>Se trata de un estudio exploratorio en donde se aplicó un instrumento escrito, donde se les preguntó si existía un reglamento en su escuela, si lo conocían, quién lo elaboró y para qué servía ese reglamento.</p>	<p>¿Existe un reglamento en tu escuela?, el 97 % de la población afirmó que sí existía un reglamento en su escuela, mientras que el 3% contestó que no. Esto nos deja ver que es claro para los estudiantes la existencia de unas reglas explícitas dentro de la institución.</p> <p>¿Conoces el reglamento?, el 90% dijo que sí, el 6% que algunos y el 4%</p>	<p>Los resultados muestran el desconocimiento de los alumnos sobre la elaboración, y las funciones de un reglamento, así como su falta de participación en el establecimiento de ciertas normas y reglas de convivencia en sus propias aulas.</p>

						<p>restante contestó que no.</p> <p>¿Para qué sirve el reglamento? La respuesta que más se ha repetido es: “Para respetarlo, obedecerlo, cumplirlo” o “No tener conflictos, no tener problemas, evitar violencia”.</p> <p>¿Quiénes participan en la elaboración del reglamento? El mayor porcentaje de respuestas se concentra en la respuesta el director o directora, seguida por los maestros.</p>	
Paulín, H. L.	2015	“Ganarse el respeto” Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria.	Indagar cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos de la sociabilidad juvenil y qué sentidos sobre los conflictos despliegan los jóvenes y los educadores.	Conductas. Incidentes críticos.	<p>14 grupos de discusión con 66 alumnos, y 10 profesores, de dos escuelas de Córdoba, (Argentina)</p> <p>Investigación cualitativa, con un estudio de casos comparativo. El trabajo de campo se realizó durante 2010 y 2012.</p> <p>Instrumentos: observación participante, entrevistas y grupos de discusión con</p>	<p>Podemos observar que no todos los jóvenes luchan por el respeto de la misma manera. Las peleas pueden interpretarse como una vía reglada de respeto donde se define el conflicto a través de un vencedor y un vencido. Estas peleas surgen</p>	Un eje clave de promoción de la convivencia en las escuelas debe orientarse a la intervención educativa en las redes de sociabilidad, distinguiendo conflictos derivados de relaciones amistosas y

					jóvenes y profesores.	<p>cuando las formas de afrontar los conflictos no tienen efecto en la construcción de convivencia pacífica. Pero también aparecen otras acciones como son: “evitar” las ofensas ejerciendo autocontrol de sus emociones, “encaradas” o “paradas de carro” buscando comprometer al otro.</p> <p>Sin embargo, dialogar en un conflicto es una opción muy desvalorizada por la mayoría, las “invitaciones a pelear” son muy comunes.</p>	amorosas de aquellos que emergen entre otros compañeros.
Pereda, N., Guilera, G., & Abad, J.	2014	Victimización infantil en España: una revisión sistemática de estudios epidemiológicos.	Analizar la investigación epidemiológica que se está realizando en España respecto a la victimización de menores siguiendo el método autoinformante. Hacer un diagnóstico de		Revisión bibliográfica. La búsqueda electrónica fue en las bases de datos Medline y PsycINFO a través de la Web of Science y también en SciELO y Scopus mediante una estrategia de búsqueda sobre: infancia, la victimización y la	El pico en cuanto a productividad se sitúa en el año 2008, donde se publican el 21,31% (n = 13) de los artículos, y en el año 2010 cuando se publican el 19,67% de los documentos.	Como propuestas derivadas del estudio realizado, cabe destacar la necesidad de consensuar criterios en las definiciones de las múltiples formas de

			la investigación, aportando indicadores que permitan valorar la calidad metodológica de la misma.		<p>procedencia geográfica de la muestra de estudio. Paralelamente, se realizó una búsqueda manual a partir de las revistas indexadas en el Latindex .</p> <p>De este modo pasaron a ser incluidos en esta revisión sistemática 61 artículos científicos (entre 1994 y 2010).</p>	<p>Los estudios incluidos en la presente revisión han sido llevados a cabo por múltiples autores nacionales que, en líneas generales, no se encuentran exclusivamente vinculados con este ámbito de trabajo, abundando así las contribuciones únicas o puntuales que alcanzan el 59,6%.</p>	<p>victimización infantil, dado que la inclusión de conceptos y conductas distintas en unos y otros estudios dificulta el entendimiento entre investigadores y la posterior comparación entre estudios.</p> <p>No existen demasiados instrumentos publicados que permitan llevar a cabo una evaluación general de la victimización del menor, y que se adecúen a la edad y capacidad de comprensión de éste.</p>
Pichardo, M.C., Justicia-Arreaz, A., Alba, G. & Fernández, M.	2015	Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil	Analizar el efecto longitudinal del programa de prevención universal Aprender a Convivir sobre la competencia social y los problemas de conducta infantiles.	<p>Reactividad emocional</p> <p>Ansiedad – Depresión</p> <p>Quejas somáticas</p> <p>Timidez</p>	<p>197 niños de tres años de edad en un experimento longitudinal de tres años.</p> <p>Pretest-Postest tipo Likert</p>	<p>Hubo una mejora significativa en algunas variables de competencia social y de problemas de conducta</p>	<p>El programa de intervención Aprender a Convivir contribuye al desarrollo de la competencia social del alumnado de Educación Infantil, también tiene</p>

				Problemas de atención			un efecto indirecto sobre la reducción de problemas de conducta interiorizados y exteriorizados en niños.
				Comportamiento agresivo			
Pineda Alfonso, J. A.	2013	El conflicto y la convivencia. Una investigación con alumnos de 4 ° de eso de un barrio periférico de la ciudad de Sevilla.	Conocer cómo funcionan las instituciones y comprender cómo las tensiones dentro de una institución, provocadas por el enfrentamiento de intereses y poderes desiguales, dan lugar a conflictos	Resolución de conflictos.	Estudiantes de 4.º de ESO, e la clase de ciencias sociales. -Observación. -Registro de dinámicas e interacciones en el aula a través de: -Los cuadernos de clase de los alumnos. -las grabaciones de audio de uno de los grupos de debate. -El Diario del Investigador.	Respecto a los alumnos, predominan las actitudes de evitación o represión, que se toman como formas de «solucionar» los conflictos. En cuanto a las interacciones, se tiende a la unanimidad y una huida de la discrepancia. Los intentos del profesor por animar el debate chocaban con las ideas y actitudes de los alumnos. En canto al desarrollo profesional del profesor, existe una concepción del conocimiento escolar vinculado a	El abordaje de la convivencia a través de planes y proyectos no terminó de impregnar la cultura del centro, pues su influencia fue muy epidérmica y afectó a pocas personas, y además sus presupuestos chocaron con la cultura profesional mayoritaria

						la posesión de un saber del que dependía el estatus y la posición de poder del profesor.	
Pinto-Archundia, R.	2016	La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias.	Reflexionar con respecto a los valores, la familia y su influencia en el entorno escolar.		Esta investigación se realizó a nivel de escuelas primarias en la Subdirección Regional de Educación Básica Atlacomulco (México). -cuestionarios. -encuestas. -entrevistas	Hay conflictos en el grupo como los insultos verbales (apodos y groserías), golpes (jugar pesado y golpearse), coger y esconder objetos ajenos, diferencia de opiniones, compartir objetos y atracción por el mismo niño/a. Sin embargo la mayoría de los docentes manifiestan que ellos pueden cambiar el comportamiento de los alumnos promoviendo principalmente “el respeto”, “la honestidad” y “la responsabilidad”.	Se pretende crear conciencia con los padres a través de los docentes y directivos de la institución, promoviendo que los niños aprendan aptitudes fundamentales en su entorno familiar y escolar para disminuir la problemática dentro de las escuelas.
Pol Rojas, R.T	2015	La influencia de los valores personales en la gestión del conflicto a través de la	Identificar la influencia de los valores personales en los estilos de gestión del conflicto y las expectativas de eficacia del negociador.	Variables de la escala de valores. Variables de los estilos de gestión del conflicto.	589 participantes (518 de cursos de postgrado sobre Negociación y Gestión de Conflictos de la Universidad Privada Boliviana y 71 participantes de programas en el grado de administración	Los factores influyentes en el proceso y el ánimo negociador contribuyen de manera significativa para lograr mejores	Tras la revisión bibliográfica, se destacó la escasez de trabajos centrados en el análisis de la relación entre los

		negociación.	Identificar la influencia o impacto de los estilos de gestión del conflicto y las expectativas de eficacia en la percepción de efectividad del proceso y de los resultados. Brindar información sobre las formas de mejorar el rendimiento del negociador y los resultados de la negociación.	Variables de la escala sobre la eficacia negociadora. Variables de efectividad. Variables socio-demográficas.	y gestión pública de la Universidad de Sevilla) En edades entre 21 y 65 años, y todos con formación académica.	interacciones en la gestión de los conflictos.	valores personales, estilos de gestión del conflicto, eficacia negociadora y efectividad de la negociación.
Pradas de la Fuente, F., Castellar Otín, C., Polo Martínez, I., & Beamonte Benedicto, A.	2012	Mejora del clima de clase y resolución de conflictos raciales y étnicos a través de la intervención en la organización y la metodología de las sesiones de educación física	Optimizar los procesos organizativos y metodológicos del área de Educación Física en aras de una mejora del nivel de convivencia y clima de clase, así como estrategias de resolución de conflictos específicos. Adaptar el tratamiento de los contenidos del área de la Educación Física (Juegos y Deportes y Expresión corporal) al contexto educativo determinado para un mejor desarrollo de la competencia básica social y ciudadana y de los contenidos	Conductas: -Saluda amistosamente al rival antes de comenzar el encuentro. -Se dan la mano amistosamente , al terminar el encuentro. -Acata las decisiones arbitrales que suceden durante el encuentro. -Insulta a	Estudiantes de 1º de ESO del Instituto de Enseñanza Secundaria María Moliner (Zaragoza). En el área de Educación Física. Son alumnos/as con importantes problemas de marginación social e inmigración. Uso de una metodología de intervención, en 3 fases: -Análisis y detección: observación -Intervención y ajustes -Evaluación final y propuestas de intervención futuras: seguimientos	Se ha favorecido la inclusión y la participación de todos los alumnos gracias a la integración de diferentes normas como: “todos han de tocar la pelota antes de lograr el objetivo” Se destacan algunas discusiones puntuales dentro de los equipos como consecuencia de la falta de implicación de algún alumno. Pero los conflictos surgidos han sido	Es posible modificar ciertas conductas nocivas, aunque se hace necesario continuar con las intervenciones para consolidar actitudes positivas de respeto y convivencia, así como saludables.

			transversales.	<p>agrede verbalmente al rival.</p> <p>-Insulta o agrede verbalmente al árbitro.</p> <p>-Reacciona de forma violenta o desproporcionada durante el partido.</p> <p>-Maltrata el material.</p>		<p>gestionados por el docente de E.F. intentando evitar las sanciones, fomentando procesos conciliados fundamentados en el diálogo y la reflexión individual y grupal.</p>	
Prodócimo, E., Gonçalves, R, Rodrigues, R. & Bognoli, P. V.	2014	Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia.	<p>Analizar los espacios de ocurrencia de agresiones en la escuela desde el punto de vista de los sujetos que las sufrieron, presenciaron o cometieron tales actos.</p> <p>Comprender y reflexionar acerca de las dinámicas de las relaciones establecidas en estos contextos.</p>	<p>Lugares de agresión.</p> <p>Frecuencia de agresiones.</p> <p>Formas de agresión.</p>	<p>2.793 estudiantes (1,498 chicas, 1,287 chicos y 8 sujetos que no se identificaron en cuanto a género), de edades entre 11 y 17 años, de 17 escuelas públicas de 8 estados brasileños (São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Pará y Acre).</p> <p>Instrumentos: un cuestionario.</p>	<p>Los resultados obtenidos apuntan para un mayor predominio de agresión en las clases, seguida del recreo. Hubo predominio de agresiones individuales.</p> <p>Los alumnos permanecen la mayor parte del tiempo escolar en las clases, se espera que este sea un espacio donde ocurran</p>	<p>Se evidencia que el salón de clases necesita mayor atención por parte de los gestores escolares.</p> <p>Deben planearse acciones que busquen la mejora de la convivencia escolar, involucrando a los diferentes actores en la escuela, no sólo a los estudiantes y profesores.</p>

						conflictos o inclusive actos violentos, sin embargo, hay una presencia constante del profesor y un reducido número de estudiantes, lo que demuestra que los actos son practicados en la presencia del adulto responsable por el grupo.	También merecen especial atención los espacios de recreo, como espacios pedagógicos y no sólo como espacios libres, sino también como posibilidad de estimulación de las relaciones personales, de aprendizaje conjunto, incluso con compañeros de diferentes edades, de diferentes cursos.
Rodríguez, A.	2015	Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto del aula	Analizar, desde el punto de vista de los niños, la forma en la que consideran que la inteligencia emocional influye en la resolución de conflictos.	Capacidad de concentración Interrelación con los compañeros Entorno familiar Comportamientos agresivos Capacidad de estudio Rol del	Observacional descriptivo. Muestra: 40 niños de entre 6 y 11 años. Método de recogida: encuesta.	La mayoría de los niños parecen mostrar una inteligencia emocional bastante desarrollada a la hora de tratar los distintos conflictos posibles en clase.	La inteligencia emocional es una capacidad totalmente necesaria para el correcto desarrollo de la actividad en el aula, tanto por parte de los alumnos como de los maestros.

				tutor/maestro			
Saad Dayán, S.	2016	Violencia de “género” en el malestar actual: bullying y cutting en la escuela.	Abordar el problema de la violencia desde el punto de vista de la diferencia sexual, en el contexto del malestar en la cultura contemporánea en la institución educativa.		<p>Revisión de la literatura.</p> <p>La hipótesis de esta investigación es que hay una relación entre agresividad (en el nivel del sujeto) y violencia (en el nivel de lo social).</p> <p>Instrumento: entrevista a una adolescente mexicana de 14 años, que cursaba 3° de secundaria en una escuela pública, y que fue referida por las autoridades escolares por hacerse cortadas en las manos.</p>	La violencia se ha abordado como una expresión de la angustia que emerge ante el conflicto de la diferencia sexual que se manifiestan en tres fenómenos de violencia: cutting, acting out, y bullying.	Se ha podido sustentar una relación entre agresividad y violencia en la institución educativa.
Sell, L., Martínez, R. & Loscertales, F.	2014	El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas.	Proponer el uso del cine como recurso de aprendizaje, para incrementar la conciencia social sobre la violencia en contextos educativos.		Revisión de la literatura y análisis de contenido sobre las problemáticas presentes en las películas donde aparece la violencia dentro de contextos educativos.	Usar el cineforum, como visionado de películas seguido de debates en el aula, es una forma de incrementar la visibilidad de los problemas sociales asociados directamente a la violencia en el entorno escolar.	Una película puede hacer que sus espectadores sean capaces de afrontar la realidad que se muestra en la misma llegando a comprender problemas humanos que no deben pasar desapercibidos.
Soria, S., Sciolla, P. & Beltramone, A. C.	2015	¿Diversidad cultural sin igualdad? Encrucijadas en torno a la construcción	Exponer reflexiones e interpretaciones derivadas de una experiencia de intervención sobre la problemática de la	Conductas.	Revisión de la literatura sobre la Escuela Bolívar, situada en Córdoba (Argentina).	Se han podido identificar dos encrucijadas que imponen dificultades para concretar prácticas de	Se debe reconocer que la escuela tiene un papel central en la construcción de la igualdad democrática, sin

		de la interculturalidad y la democracia en la escuela.	interculturalidad en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba (Argentina) desarrollada en el año 2012.			reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural: una que plantea una contradicción entre igualdad y diversidad cultural, y otra que plantea una contradicción entre convivencia y conflicto.	embargo, esto no implica dejar de señalar que dicha tarea involucra también a otros actores e instituciones.
Tirado Morueta, R. & Conde Vélez, S.	2015	Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias.	Corroborar la influencia de la existencia de una planificación del aula sobre la gestión del personal y organización de los recursos del aula. Corroborar la influencia de la gestión del personal y organización adecuada de los recursos del aula de convivencia sobre la reducción de conductas contrarias.	-Daños en pertenencias. -Casos de maltrato. Deterioro grave de las instalaciones.	46 centros de educación secundaria de Andalucía integrados en la red «Escuela: Espacio de Paz» durante un periodo superior a 8 años.	Los resultados permiten confirmar la validez de las propuestas organizativas planteadas por la Administración, si bien, las evidencias encontradas no muestran efectos positivos sobre la disminución de conductas contrarias.	El aula de convivencia es una medida correctora, es decir, se aplica a sujetos que debido a conductas contrarias se ven privados, temporalmente, de su asistencia al aula docente en el curso regular. Los problemas de convivencia escolar, dada su naturaleza compleja, para abordarlos se requiere de planes estratégicos complejos que instan, en primer término, a la participación activa

							y democrática de la comunidad educativa
Tirado Morueta, R. & Conde Vélez, S.	2016	Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España).	<p>Conocer la influencia de un liderazgo cooperativo sobre las medidas preventivas.</p> <p>Confirmar la influencia positiva de las medidas preventivas sobre la reducción de conductas problemáticas.</p> <p>Conocer en qué medida, la naturaleza de la acción preventiva, influye sobre la reducción de los problemas de convivencia.</p>	<p>Liderazgo y Planificación Participada.</p> <p>Elaboración Democrática de Normas.</p> <p>Educación en el Conflicto.</p> <p>Formación de Docentes y Familiares.</p> <p>Aula de Convivencia».</p>	<p>46 centros de educación secundaria de Andalucía integrados en la red «Escuela: Espacio de Paz» durante un periodo superior a 8 años.</p> <p>Para la recogida de datos se elaboran cinco escalas tipo Likert.</p>	<p>Los resultados obtenidos corroboran que existe una influencia del liderazgo, la educación en el conflicto, la elaboración democrática de las normas, la formación y el «aula de convivencia», sobre la reducción de los problemas.</p>	<p>los resultados de este estudio no son generalizables dado que la muestra la componen un grupo de centros experimentados en la gestión de la convivencia escolar, por lo que es aconsejable replicar este análisis en otros contextos con muestras aleatorias que permitan una mayor generalización de los resultados.</p>
Uranga, M.S., Rentería, D.E. & González, G.J.	2016	La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de educación primaria.	<p>Detectar la importancia de los valores basados en el respeto para el desarrollo de los niños en la escuela.</p>		<p>Etnográfico (integración en el ambiente del grupo experimental.</p> <p>El método de recogida de datos fue observacional, así como un cuestionario.</p> <p>Muestra: 38 alumnos y 20 padres.</p>	<p>Los valores son una herramienta que se utilizan para moldear el comportamiento de los niños.</p>	<p>La educación de valores es parte fundamental del desarrollo de los niños y debe ser tratado tanto por padres como por educadores.</p>
Valle Aparicio, J. E.	2015	Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso	<p>Conocer las actitudes del profesorado en relación con la igualdad de género y el aprendizaje en la resolución pacífica de conflictos, así como</p>	<p>Actitudes de la comunidad educativa.</p>	<p>El estudio combina metodología cuantitativa y cualitativa -una encuesta a la dirección de 340 centros escolares públicos gallegos, además de entrevistas en</p>	<p>Los materiales educativos transmiten algunos estereotipos de género expresados de forma sutil.</p>	<p>La investigación muestra la necesidad de introducir en nuestras escuelas el valor de la igualdad</p>

		<p>de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos.</p>	<p>su formación en la materia.</p> <p>Medir el interés de las familias por la educación en igualdad y la prevención de la violencia de género desde la escuela.</p> <p>Inquirir sobre las estrategias y actividades de los CEIPS para fomentar habilidades en la resolución pacífica de conflictos y construir de una cultura de género basada en la igualdad, así como sobre la contribución de los materiales educativos a la igualdad de género.</p> <p>Analizar la capacidad de ofrecer una educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, válida para abordar la violencia de género desde el ámbito escolar, mediante su prevención desde los</p>		<p>profundidad semiestructuradas a otros 20 directores/as.</p> <p>Instrumento: cuestionario estandarizado, remitido y devuelto por correo electrónico, que combinaba preguntas cerradas y abiertas.</p> <p>Los datos han sido analizados usando el SPSS.</p>	<p>El proyecto de dirección no contempla de forma significativa la igualdad y la prevención de la violencia de género como objetivos, pese a incluir algunos contenidos y diseñar ciertas actividades. Sin embargo si se contemplan contenidos dirigidos a aumentar la capacidad para desarrollar habilidades en la resolución pacífica de conflictos y en la prevención de la violencia de género, en el proyecto educativo de centro, y en el plan de convivencia.</p> <p>Las familias, no demandan formación en igualdad para sus hijos.</p> <p>El profesorado, mantiene un discreto</p>	<p>entre los sexos y el rechazo decidido a la violencia de género, valores que hoy por hoy no se han interiorizado de forma completa por el alumnado, y que resultan esenciales en términos de justicia, equidad y de mejora de nuestra sociedad.</p>
--	--	--	---	--	--	---	---

			inicios del proceso de socialización y educación.			interés por integrar la igualdad en sus esquemas educativos. Los consejos escolares no manifiesten un gran interés o preocupación por la prevención de la violencia de género, lo que se deduce del limitado número de iniciativas en la materia que parten de dicho órgano.	
Varela Garaya, R. M., Ávilab, M. E., & Martínez, B.	2013	Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción.	Analizar las diferencias entre adolescentes con alta y baja violencia escolar en los ámbitos individual, familiar, escolar y comunitario. Examinar las diferencias entre chicos y chicas con alta violencia escolar en estas relaciones.	Autoestima. Soledad. Satisfacción con la vida. Estrés. Empatía. Clima familiar. Comunicación con la madre y el padre.	1723 estudiantes (51.8% chicos y 48.2% chicas), de entre 12 y 18 años, escolarizados en 4 centros de educación secundaria obligatoria. Instrumentos: Escala de Autoestima de Rosenberg, Escala de Soledad de la UCLA, Escala de Satisfacción con la Vida, Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva, Cuestionario de Estrés Percibid, Índice de Empatía para Niños y Adolescentes, Cuestionario	Los resultados mostraron que los adolescentes con alta violencia escolar obtuvieron mayores puntuaciones que los adolescentes con baja violencia en soledad, sintomatología depresiva, estrés, comunicación ofensiva y evitativa con la madre y el padre, conflicto familiar y actitud hacia la transgresión.	Se han detectado claras diferencias en los correlatos escolares respecto de la violencia: el adolescente violento percibe un peor clima en el aula, en todas las dimensiones evaluadas (clima e implicación en el aula), y son menos aceptados por sus iguales. Además, muestran los mayores niveles de actitud transgresora

				<p>Clima social en el aula.</p> <p>Actitudes hacia la autoridad.</p> <p>Estatus sociométrico.</p> <p>Integración comunitaria.</p> <p>Participación comunitaria.</p> <p>Apoyo de los sistemas informales y de los formales.</p>	<p>de Evaluación de la Comunicación Familiar, Escala de Clima Familiar, Escala de Clima Escolar, Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional, Escala de Conducta Violenta en la Escuela, Cuestionario de Apoyo Social Comunitario.</p>	<p>Además, las chicas con alta violencia mostraron mayores puntuaciones en autoestima académica, empatía y estatus sociométrico y menores en comunicación abierta con el padre y participación comunitaria que los chicos.</p> <p>Los adolescentes más violentos presentan puntuaciones diferentes en todas las puntuaciones analizadas: menor autoestima, satisfacción en la vida y empatía y mayor soledad, ánimo depresivo y estrés. Estos resultados confirman los obtenidos en estudios previos en los que se subraya la importancia de los factores familiares en la explicación de la violencia escolar.</p>	<p>y los menores niveles de actitud positiva hacia la autoridad. Queda patente que la violencia en la escuela está fuertemente vinculada a aspectos relacionados con el clima y aceptación tanto por los iguales como por el profesorado, lo que subraya la importancia del clima del aula y de las relaciones afectivas en este entorno en los problemas de convivencia y, en particular, de violencia escolar, algo que trasciende la visión de la escuela como un lugar en el que solo se imparten contenidos.</p>
--	--	--	--	--	---	---	---

ANEXO 3:

Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)

**CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA VIOLENCIA ESCOLAR
EN INFANTIL Y PRIMARIA (CEVEIP)**

CENTRO: _____

CURSO: _____ **EDAD:** _____ **ERES:** Un niño (___) Una niña (___)

SITUACIONES PRESENCIADAS He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Insultarle en clase				
Insultarle en los pasillos				
Insultarle en el recreo				
Pegarle en clase				
Pegarle en los pasillos				
Pegarle en el recreo				
Empujarle o fastidiarle en las filas				
Molestarle o no dejarle hacer el trabajo				
Quitarle o esconderle las cosas				
Estropearle los trabajos				

¿Crees que estas situaciones presenciadas encierran gravedad?

Poco o nada

Regular

Bastante

Mucho

SITUACIONES VIVIDAS He sufrido situaciones que han llegado a molestarme como	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Me insultan en clase				
Me insultan en los pasillos				
Me insultan en el recreo				
Me pegan en clase				
Me pegan en los pasillos				
Me pegan en el recreo				
Me empujan o fastidian en las filas				
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo				
Me quitan o esconden las cosas				
Me estropean los trabajos				
Me dejan jugar los compañeros con ellos				
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo				
Tengo que jugar solo en el recreo				
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen				

¿Crees que estas situaciones vividas encierran gravedad?

Poco o nada

Regular

Bastante

Mucho

SITUACIONES REALIZADAS	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
He llevado a cabo situaciones que han llegado a molestar a algún compañero/a como				
He insultado en clase				
He insultado en los pasillos				
He insultado en el recreo				
He pegado en clase				
He pegado en los pasillos				
He pegado en el recreo				
He empujado o fastidiado en las filas				
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero				
He quitado o escondido las cosas a algún compañero				
He estropeado el trabajo a algún compañero				
He dejado de jugar con algún compañero				
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio				

¿Crees que estas situaciones realizadas encierran gravedad?

Poco o nada

Regular

Bastante

Mucho

COMPORTAMIENTO ANTE SITUACIONES Cuando he tenido o he visto que alguien puede tener un problema con algún compañero/a, he optado por	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?				
Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?				
Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?				

-GRACIAS POR TU COLABORACIÓN-

